

# BABYLONIA

Rivista  
per l'insegnamento  
e l'apprendimento  
delle lingue

Zeitschrift  
für  
Sprachunterricht  
und Sprachenlernen

Revue  
pour l'enseignement  
et l'apprentissage  
des langues

Rivista  
per instruir  
ed emprenher  
linguatgs

A Journal  
of Language  
Teaching  
and Learning

## N2/ 2008



**Sprachverlust – eine Schattenseite der Mehrsprachigkeit?  
Attrition de la langue – le revers de la médaille du plurilinguisme?  
Perdita della lingua – il rovescio della medaglia del plurilinguismo?  
Sperdita da lingua – la vart umbrivauna da la bilinguitad?**

Homunculus: zwischen Alltagstheorien und wissenschaftlichen Erkenntnissen  
Homunculus: à cheval entre théories subjectives et présupposés scientifiques  
Homunculus: a cavallo tra teorie soggettive e presupposti scientifici

Vom Preis der Mehrsprachigkeit  
Le prix du plurilinguisme  
Il prezzo del plurilinguismo

La recherche dans le domaine de l'attrition et l'enseignement des langues  
Attritionsforschung und Fremdsprachenunterricht

Sensibilité littéraire: la conquête d'une langue étrangère  
Literarische Sensibilität: von der Eroberung einer eigenen Sprache

Lausanne: rapport d'un cours d'introduction au CECR  
Lausanne: Bericht über einen Einführungskurs zum GER

Débat / Kontrovers:  
Fremdsprachenunterricht an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe  
L'enseignement des langues étrangères: le passage au degré secondaire



Babylonia

**Sprachverlust – eine Schattenseite der Mehrsprachigkeit?  
Attrition de la langue – le revers de la médaille du plurilinguisme?  
Perdita della lingua – il rovescio della medaglia del plurilinguismo?  
Spèrdita da lingua – la vart umbrivauna da la bilinguitad?**

Responsabili di redazione per il tema:  
Hannelore Pistorius & Ingo Thonhauser

Con contributi di  
Sabrina Ballestracci (Pisa)  
Raphael Berthele (Fribourg)  
Peter Ecke (Tucson)  
Francesco Grande (Milano)  
Istvan Kecskes (New York)  
Agota Kristof (Neuchâtel)  
Francesco Miceli (Bern)  
Claudia Riemer (Bielefeld)  
Wolfgang Sahlfeld (Locarno)  
Monika S. Schmid (Groningen)  
Doris Stolberg (Mannheim)  
Ingo Thonhauser (Genf)  
Rosemarie Tracy (Mannheim)

Babylonia  
Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 2 / anno XVI / 2008

# LINGUISSIMO

Der Schweizer Sprachenwettbewerb  
Le concours suisse des langues  
Il concorso svizzero delle lingue  
La concorrenza svizra da las linguas

**Der Schweizer Sprachenwettbewerb «Linguissimo» für Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren startet am 10. November** (*Vorstellung auf Seite 78*)

**Le concours suisse des langues «Linguissimo» pour les jeunes de 16 à 21 ans démarre le 10 novembre** (*présentation à la page 78*)

**Il concorso svizzero delle lingue «Linguissimo» per i giovani dai 16 ai 21 anni inizia il 10 novembre** (*presentazione a pagina 78*)

**La concorrenza svizra da las linguas «Linguissimo» per juvenils tranter 16 sin 21 onns cumenza ils 10 da november** (*preschentaziun sin pagina 78*)

# LINGUISSIMO

**Contatto/informazioni:**

Paolo Barblan

FORUM HELVETICUM

Casella postale, CH-5600 Lenzburg 1

Tel: 062 888 01 25

Fax: 062 888 01 01

[info@forum-helveticum.ch](mailto:info@forum-helveticum.ch)

[www.forum-helveticum.ch](http://www.forum-helveticum.ch)

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

	<b>4</b>	<b>Editoriale</b>
<b>Tema</b>		<b>Sprachverlust – eine Schattenseite der Mehrsprachigkeit?</b> <b>Attrition de la langue – le revers de la médaille du plurilinguisme?</b> <b>Perdita della lingua – il rovescio della medaglia del plurilinguismo?</b> <b>Sperdita da lingua – la vart umbrivauna da la bilinguitad?</b>
	<b>6</b>	<b>Einleitung / Introduction</b> <i>Ingo Thonhauser</i>
	<b>9</b>	<b>Defining language attrition</b> <i>Monika S. Schmid</i>
	<b>13</b>	<b>Spracherwerb und Sprachverlust als Symptome normalen Sprachgebrauchs</b> <i>Raphael Berthele</i>
	<b>19</b>	<b>Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Verlust und Mehrwert</b> <i>Doris Stolberg &amp; Rosemarie Tracy</i>
	<b>26</b>	<b>Die Kosten der Mehrsprachigkeit: Zeit und Fehler bei der Wortfindung</b> <i>Peter Ecke</i>
	<b>31</b>	<b>The effect of the second language on the first language</b> <i>Istvan Kecskes</i>
	<b>35</b>	<b>Fragen an Claudia Riemer</b>
	<b>38</b>	<b>I corsi di arabo lingua d’origine conservano la madrelingua?</b> <i>Francesco Grande &amp; Wolfgang Sahlfeld</i>
	<b>43</b>	<b>Fossilizzazione e regressione nell’apprendimento guidato del tedesco L2 in studenti universitari italofoeni</b> <i>Sabrina Ballestracci</i>
	<b>48</b>	<b>Langue maternelle et langues ennemies</b> <i>Agota Kristof</i>
	<b>50</b>	<b>Wörter sind mir aus der Hosentasche gefallen und ich habe sie nie mehr gefunden</b> <i>Francesco Micieli</i>
<b>Curiosità linguistiche</b>	<b>51</b>	<b>Reissen und die Folgen</b> <i>Hans Weber</i>
<b>Finestra I</b>	<b>53</b>	<b>Der GER im Zentrum der Ausbildung / Le CECR au coeur de la formation</b> Bericht über einen Einführungskurs / <i>Rapport d’un cours d’introduction</i> <i>Béatrice Mayor &amp; Verena Péquignot</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>The Relevance of the CEFR to Teacher Training</b> <i>Brian North</i></li><li>• <b>Intégrer le plan d’études dans l’enseignement / apprentissage</b> <i>Hans-Peter Hodel</i></li><li>• <b>Wie kann man den GER in Gymnasialklassen anwenden?</b> <i>Gabriela Erni &amp; Waltraut Wittenberg</i></li><li>• <b>Une approche incitative du CECR</b> <i>Madeline Borcard Favrat</i></li><li>• <b>Le CECR, un outil pour évoluer</b> <i>Brigitte Gerber</i></li><li>• <b>Le CECR: un instrument utile mais qu’il faut maîtriser pour l’appliquer</b> Interview avec <i>Susanne Gwerder</i></li></ul>
<b>Finestra II</b>	<b>66</b>	<b>Den Übergang meistern - Fremdsprachenunterricht an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe</b> <i>Daniel Stotz</i>
<b>Bloc Notes</b>	<b>72</b>	<b>L’angolo delle recensioni</b>
	<b>76</b>	<b>L’angolo delle associazioni</b>
	<b>77</b>	<b>Informazioni</b>
	<b>78</b>	<b>“Linguissimo”</b>
	<b>79</b>	<b>Agenda</b>
	<b>80</b>	<b>Programma, autori, impressum</b>

## Editorial Editoriale



La formation des enseignant-e-s est rythmée au gré des saisons. La période estivale signifie pour l'enseignant en formation des échanges linguistiques et les stages à l'étranger ou dans une autre région linguistique. Les échanges et les stages correspondent dans la biographie des futurs professionnels à un pic dans l'acquisition de leurs compétences langagières. Ces moments-clés sont par ailleurs vécus comme l'occasion de se rapprocher du niveau de compétences requis à la fin de la formation initiale. Et pour cause: un certain nombre de Hautes écoles pédagogiques imposent à l'heure actuelle l'acquisition des niveaux respectifs C1 pour le degré primaire et le C2 pour les futurs enseignants du secondaire I.

Bien que cette discussion des exigences en compétences langagières dans la formation ne date pas d'hier, elle est régulièrement remise à l'ordre du jour, étant donné que le degré de réussite aux examens pour les niveaux C1 et C2 pose parfois problème.

Cependant ce qui surprend le visiteur qui entre dans une classe francophone dans laquelle un stagiaire suisse allemand ou tessinois donne une leçon de français langue première, une leçon de physique ou de mathématique, c'est le sentiment que le niveau des compétences langagières influence, contre toute attente, relativement peu la qualité de l'enseignement donné. En comparaison, les leçons d'allemand - langue étrangère pour les apprenants et langue première pour les enseignants en stage - paraissent sur le plan didactique, souvent moins intéressantes.

Dans le cadre des stages professionnels en France, une enquête de terrain a été menée par Regula Stiefel-Amans et Christine Greder-Specht à la HEP de Schaffhouse. Par ailleurs, un projet de recherche de Florine Engli et Werner Wickli est en cours à la HEP de Lucerne. Divers aspects y sont abordés dont la question de savoir dans quelle mesure le niveau de compétences en langue peut contribuer à assurer un meilleur enseignement des langues étrangères. Cette problématique, à savoir le rapport entre compétences langagières et didactiques, reste parfois ignorée durant le cursus de formation et devient alors son talon d'Achille. En effet, les futurs enseignants sont d'une part (et à part) soumis aux exigences internationales en ce qui concerne les compétences en langue et d'autre part soumis à des exigences redéfinies par chaque institution pour ce qui est de la didactique.

À l'heure de l'harmonisation des standards (aussi !) au sein des HEP, la question se pose de manière plus insistante qu'auparavant pour les responsables de la formation des enseignants. De nombreux scénarios seraient envisageables sans pour autant baisser les exigences en langues ou se passer des examens internationaux. Mais toujours est-il que la question est lancée, même si pour l'instant des réponses concrètes manquent encore. C'est pourquoi, nous nous proposons de revenir à cette problématique dans un prochain numéro. (Sonia Rezgui)

Ein neuer Abschnitt des Jahresablaufs in der LehrerInnenausbildung geht zu Ende: Während der Sommerpause nehmen die zukünftigen Fremdsprachenlehrer an Sprachenaufenthalten und Fremdsprachenpraktika teil. Im Rahmen von Aufenthalten und Praktika in der Westschweiz oder im Ausland erleben die Lehrpersonen einen Höhepunkt im Fremdspracherwerb. Diese Erfahrungen sollen es ihnen ermöglichen, sich den erforderlichen Austrittskompetenzen anzunähern oder diese zu erreichen. Mit gutem Grund, denn mehrere Pädagogische Hochschulen verlangen zurzeit am Ende der Ausbildung die Niveaus C1 auf der Primarstufe und C2 auf der Sekundarstufe I.

Die Frage der Austrittskompetenzen in der Ausbildung ist seit langem ein Streitpunkt, wird jedoch immer wieder zum Diskussionsthema, da die Erfolgsrate in der Erlangung der Niveaus C1 und C2 sehr unterschiedlich ausfällt.

Allerdings staunt man immer wieder beim Besuch in einer französischsprachigen Klasse, in der eine deutschsprachige Praktikantin/ein deutschsprachiger Praktikant eine Lektion in Französisch als Erstsprache, Physik oder Mathematik unterrichtet, dass die Sprachkompetenzen die Qualität des Unterrichts kaum beeinträchtigen. Andererseits scheint im Vergleich der Deutschunterricht ñ Fremdsprache für die Lernenden und Erstsprache für die Lehrenden - in didaktischer Hinsicht häufig weniger interessant.

Aufgrund von Datenerhebungen bei Praktikanten im Fremdsprachpraktikum im Rahmen eines Forschungsprojektes von Regula Stiefel-Amans und Christine Greder-Specht an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen (*Perforanzorientierte Evaluation eines Sprachaufenthaltes*) wurde unter anderem auch die Frage untersucht, welchen Einfluss die Sprachkompetenzen auf das Qualitätsniveau des Fremdsprachenunterrichts auf die Grundschule haben. Auch eine neue Untersuchung von Florine Engli et Werner Wickli an der PHZ Luzern widmet sich diesem Thema. Das Verhältnis von Sprachkompetenzen und berufsspezifischen, d.h. didaktischen Kompetenzen ist eine Problembereich, der in der Ausbildung nicht immer berücksichtigt wird und auf eine Schwachstelle deuten könnte: Einerseits müssen Studierende den Anforderungen internationaler Zertifikate für Sprachkompetenzen genügen und andererseits müssen sie fach- und berufsspezifischen Anforderungen gerecht werden, die in jeder Institution neu definiert werden.

Da die Harmonisierung der Bildungsstandards auch in der LehrerInnenausbildung ein Thema ist, stellt sich diese Frage für die Verantwortlichen der LehrerInnenausbildung dringlicher denn je. Es gibt viele Umsetzungsmöglichkeiten, ohne die sprachlichen Anforderungen tiefer zu setzen oder auf internationale Zertifikationen zu verzichten. Auch wenn momentan keine konkreten Antworten vorhanden sind, müssen wir diese Problematik thematisieren. Aus diesem Grund werden wir in einer kommenden Ausgabe auf diese Frage zurückkommen. (Sonia Rezgui)

**L**a formazione degli insegnanti segue il ritmo delle stagioni. Il periodo estivo, per i futuri docenti di lingue, è spesso dedicato agli scambi linguistici e agli stage professionali all'estero o in altra regione linguistica. Nella biografia dei futuri professionisti delle lingue, gli scambi e gli stage segnano un picco nell'acquisizione delle loro competenze linguistiche. Questi momenti chiave sono spesso vissuti come un'occasione per avvicinare il livello di competenze richiesto alla fine della formazione iniziale. E ce n'è motivo: parecchie Alte scuole pedagogiche impongono attualmente l'acquisizione del livello C1 per l'insegnamento nelle elementari, e il C2 per i futuri insegnanti del secondario I.

Ancorché non recentissima, la discussione sulle esigenze in materia di competenze linguistiche degli insegnanti viene regolarmente rimessa all'ordine del giorno, anche in considerazione del grado di insuccesso agli esami di lingua, talvolta problematico.

D'altra parte, ciò che sorprende il docente in visita in una classe francofona nella quale uno o una stagiaire svizzera tedesca o ticinese sta svolgendo una lezione di francese L1, di geografia o di matematica, è l'impressione che il livello di competenza linguistica, diversamente da quanto ci si potrebbe aspettare, influisca relativamente poco sulla qualità dell'insegnamento. Al contrario, le lezioni di tedesco – lingua straniera per gli allievi della classe e lingua 1 per gli studenti in stage – sembrano spesso meno interessanti sul piano didattico.

Nell'ambito degli stage professionali in Romania e in Francia, è stata realizzata un'inchiesta sul terreno, condotta da Regula Stiefel-Amans e Christine Greder-Specht per l'ASP di Sciaffusa, mentre un altro progetto di ricerca è in corso all'ASP di Lucerna, ad opera di Florine Engli e Werner Wickli. Vi si affrontano diversi aspetti, tra cui anche la domanda se e in quale misura il livello di conoscenza della lingua contribuisca ad assicurare un miglior insegnamento delle lingue nella scuola dell'obbligo. In effetti, la problematica del rapporto tra competenze linguistiche e didattiche rimane talvolta in secondo piano nella formazione, diventandone in alcuni casi un vero e proprio tallone d'Achille. In effetti, i futuri insegnanti sono sottoposti da un lato ad esigenze internazionali per le loro competenze linguistiche, e ad esigenze definite da ogni istituzione per quanto riguarda le competenze didattiche.

Mentre si parla di armonizzazione degli standard anche all'interno delle ASP, il problema si pone in modo più urgente per i responsabili della formazione degli insegnanti. Diversi scenari sarebbero ipotizzabili, pur senza abbassare le esigenze linguistiche o rinunciare alle certificazioni internazionali. In ogni caso, la questione è aperta, anche se per il momento mancano ancora risposte concrete. Ci proponiamo pertanto di riprendere il tema in un prossimo numero. (Sonia Rezgui)

**L**ina nova fasa dal curs annual da la scolaziun da magisters va a fin: Durant la pausa da stad han futurs magisters da linguas absolvì lur dimoras e pratica a l'exteriur. En il rom da las dimoras en la Svizra dal vest u a l'exteriur cuntanschan ils scolasts puncts culminants da lur acquist da la lingua estra. Questas experientschas lubeschan ad els da s'avischnar a las cumpetenzas ch'els ston cuntanscher cun la conclusiun da lur scolaziun. La finala pretendan las scolas autas da pedagogia actualmain in nivel C1 per il nivel primar e C2 per il nivel secundar.

La dumonda da las cumpetenzas ch'èn da cuntanscher è in grond punct dispaivel che vegn adina puspè umbrivà da la pitschna rata da success, essend che las finamiras per cuntanscher in nivel C1 e C2 èn pulit differentas.

Tuttina smirveglian ins adina puspè sch'ins visita in classa franzosa, nua ch'ina praticanta u in praticant da lingua tudestga instruescha franzos sco lingua matern, fisica e matematica che las cumpetenzas linguisticas na smesan strusch la qualidà da l'instrucziun. Da l'autra vart para la cumparegliaziun cun l'instrucziun da tudestg – l'emprima lingua per ils emprendiders e l'emprima lingua per la persuna ch'instruescha – main interessanta dal punct da vista didactic.

Sin basa d'elevaziuns da datas tar praticants en il praticum da lingua estra en il rom d'in project da perscrutaziun da Regula Stiefel-Amans e Christine Greder-Specht a la Scol'auta da pedagogia da Schaffusa (*Performanzorientierte Evaluation eines Sprachaufenthaltes*) èn vegnids intercurids different aspects, uschia er la dumonda dal'impegn da las cumpetenzas linguisticas per il nivel da qualidà da l'instrucziun da la lingua estra en la scola primara. Er ina nova perscrutaziun da Florine Engli e Werner Wickli a la PHZ Lucerna vegn fatga davart quest aspect. Questa problematica da las pretensiuns da las cumpetenzas linguisticas areguard las cumpetenzas didatticas na vegn betg adina resguardada en la scolaziun ed inditgescha in punct flaivel: D'ina vart ston ils students cuntanscher certificats internaziunals per lur cumpetenza linguistica e da l'autra vart ston els arrivar a levels didactics che vegnan definids autramain da mintga instituziun da scolaziun, senza ch'i dess puncts d'intersecziun.

Essend che l'armonisaziun dals standards da scolaziuns da la scolaziun da magisters represchenta in tema impurtant, sa pona questa dumonda davart la responsabladad entaifer la scolaziun da scolasts a moda pli virulenta che mai. I dat pliras modas da realisaziun senza tschentiar pli bassas pretensiuns u da desister da certificats internaziunals. Malgrà ch'i na dat actualmain naginas respostas concretas, sto questa tematica vegnida sin maisa ussa. Per quest motiv vegnin nus er pli tard a returnar tar questa dumondas.

(Sonia Rezgui)

## Tema

Sprachverlust – eine Schattenseite der Mehrsprachigkeit?

Attrition de la langue – le revers de la médaille du plurilinguisme?

Perdita della lingua – il rovescio della medaglia del plurilinguismo?

Sperdita da lingua – la vart umbrivauna da la bilinguitad?

## Einleitung

Warum eine „Babylonia“-Ausgabe ausgerechnet zu Sprachverlust? Diese Frage ist natürlich berechtigt, vor allem in einer Situation, in der es noch viel Überzeugungsarbeit braucht bis, Mehrsprachigkeit in der Bildungspolitik als Normalfall und nicht als Ausnahme akzeptiert wird und daraus entsprechende Konsequenzen gezogen werden. Das Thema Sprachverlust lässt sofort an jene Zeiten denken, in denen Mehrsprachigkeit als potentielle Gefahr für die kommunikative Kompetenz des einzelnen gesehen wurde und man sich in der Beurteilung sprachlicher Kompetenzen in erster Linie auf das konzentrierte, was man sprachlich gerade nicht konnte. Die Befürchtung der Lehrenden, vieler Eltern und natürlich auch der Lernenden selbst, „keine Sprache richtig zu beherrschen“ und ihr wissenschaftliches Pendant – die berühmte „doppelte Halbsprachlichkeit“, auch Semilingualismus genannt – ist bis heute nicht ad acta gelegt. Hier will diese Ausgabe von „Babylonia“ ansetzen – nicht etwa, um eine bislang totgeschwiegene Schattenseite der Mehrsprachigkeit aufzudecken, sondern um einen realistischen Blick auf das Lehren und Lernen von Sprachen zu werfen, um zu besser zu verstehen, wie sich Kompetenzen in verschiedenen Sprachen darstellen und entwickeln.

Dass die Sprachen, über die mehrsprachige Individuen verfügen, einander nicht in Frieden lassen, sondern sich gegenseitig beeinflussen und prägen, ist nichts Neues.<sup>1</sup> Auch vergangene Ausgaben von „Babylonia“ haben sich mit diesem Phänomen beschäftigt. Die integrierte Sprachdidaktik ist ein immer wiederkehrendes Thema, dem auch die dieser Ausgabe vorausgegangene Nummer (1/2008) gewidmet ist. Ein weiteres Beispiel ist die Frage nach der Entwicklung rezeptiver Kompetenzen in verwandten Sprachen (3/4 2006), und nicht zuletzt zeigt die Auseinandersetzung mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, wie wichtig es ist, die Tatsache anzuerkennen, dass Sprachkompetenzen heterogen sind und fluktuieren. Niemand liest, spricht, schreibt und interagiert in allen Sprachen auf demselben Kompetenzniveau – das, was wir in verschiedenen Sprachen können, verändert sich je nach Gebrauchskontext. Wir bauen Kompetenzen aus, wenn dies kommunikativ notwendig ist – und wir bauen Kompetenzen ab, wenn diese nicht mehr gebraucht werden. Damit sind wir bei jenem Aspekt, der im Mittelpunkt dieser Ausgabe steht.

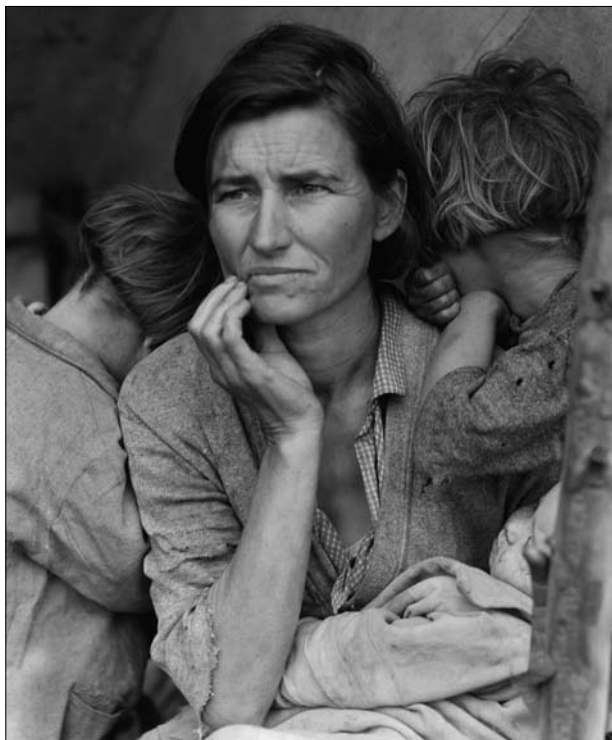
Hier geht es also nicht um Sprachverlust im pathologischen Kontext (Aphasie), sondern um den Abbau sprachlicher Kompetenz bei Mehrsprachigen. Die Forschung hat sich hier bislang in erster Linie mit dem Abbau der Erstsprache (L1) in Migrationskontexten beschäftigt – eine Tatsache, die sich auch in den Beiträgen dieser Ausgabe zeigt. Fraglos ist

## Introduction

*Pourquoi donc un numéro de «Babylonia» consacré à la perte des langues – alors même qu’il y a encore tant à faire pour convaincre que le plurilinguisme représente une situation normale et non une exception et qu’il s’agit de tirer toutes les conséquences de ce constat dans la politique de formation? La question est bien légitime. Ce thème de la perte des langues, en effet, fait immédiatement penser à ces temps où le plurilinguisme était perçu comme un danger potentiel pour la compétence communicative de l’individu et où, pour évaluer ses compétences, on se préoccupait avant tout de repérer ce qu’il ne savait pas faire plutôt que de mettre en évidence ses capacités effectives... La crainte des enseignants, de nombreux parents et, naturellement aussi, des apprenants eux-mêmes, de ne maîtriser aucune langue réellement, et de son pendant scientifique, le redoutable «double semi-linguisme», n’a toujours pas disparu. C’est dans ce contexte que se justifie la thématique de ce numéro – non pas simplement pour dévoiler un revers jusqu’à présent caché de la médaille du plurilinguisme, mais avant tout afin de jeter un regard réaliste sur l’enseignement et l’apprentissage des langues, de mieux comprendre comment les compétences dans différentes langues apparaissent, se développent et parfois... disparaissent.*

*Les langues dont disposent les individus plurilingues ne se laissent pas en paix les unes et les autres, elles s’influencent et s’emprennent mutuellement. Cela n’est pas nouveau! D’ailleurs, de nombreux numéros de «Babylonia» se sont déjà confrontés à cette problématique: le dernier (1/2008), par exemple, consacré au thème récurrent de la didactique intégrée, le 3-4/2006, qui traitait du développement des compétences réceptives entre langues parentes, les différents numéros portant sur le cadre européen commun de référence (CECR), etc. Tous, d’une manière ou d’une autre, ont mis en évidence combien il est important de faire savoir que les compétences langagières sont à la fois liées, hétérogènes et fluctuantes. Personne ne lit, ne parle, n’écrit, n’interagit dans toutes ses langues au même niveau de compétence. Ce que nous sommes capables de faire dans les différentes langues varie selon le contexte d’utilisation. Nous développons des compétences lorsque cela est nécessaire pour des besoins communicatifs – et nous les réduisons lorsqu’elles ne s’avèrent plus utiles. Nous nous trouvons ainsi au cœur même de ce numéro. Nous n’envisageons donc pas ici la perte d’une langue dans une perspective pathologique (aphasie), mais au contraire comme un processus relevant – parfois – de la réalité vécue des locuteurs plurilingues. Jusqu’à aujourd’hui, la*

dies ein Kontext, in dem Fragen des Sprachverlusts unmittelbar erfahrbar werden; der Auf- und Abbau sprachlicher Kompetenzen ist eine Begleiterscheinung geographischer Mobilität. Trotzdem erscheint es erstaunlich, dass gerade eine der alltäglichsten Erscheinungsformen von Sprachverlust, die wohl allen Leserinnen und Lesern dieser Zeitschrift vertraut ist, die Wissenschaft bislang weitaus weniger beschäftigt hat: Wer hat nicht eine oder mehrere Sprachen in der Schulzeit gelernt und in einer Situation, in der eine dieser Sprachen plötzlich gebraucht würde, festgestellt, dass anscheinend über die Jahre einiges an Sprachkompetenz „eingerostet“, wenn nicht gar verloren gegangen ist. Wie erhält man erworbene Sprachkompetenz und unter welchen Umständen geht diese am ehesten verloren? Daran schliesst sich eine zweite, wenig beachtete Frage: Hat der Abbau sprachlicher Kompetenzen etwas damit zu tun, wie viele Sprachen man gleichzeitig oder kurz hintereinander gelernt hat? Und wirft nicht auch dieses Lernen selbst zahlreiche Fragen auf, etwa danach, wie sich die zu lernenden Sprachen zueinander verhalten – hemmend oder fördernd? Die letzte Frage wurde und wird unterschiedlich beantwortet: Wenn vor nicht allzu langer Zeit Erklärungen gang und gäbe waren, die eine Sprache in den Mittelpunkt rückten – z.B. den Lateinunterricht als beste Basis für das Erlernen moderner Fremdsprachen –, ist man sich heute einig, dass die gelernten Sprachen einander auf vielfältige Weise beeinflussen und es naheliegend erscheint,



*Migrant Mother, 1936.*

*recherche s'est en premier lieu occupée de la perte de la langue d'origine (L1) en contexte migratoire – une problématique qui est bien évidemment abordée par certaines contributions de ce numéro. Sans doute est-ce là un contexte dans lequel la question de la perte de la langue se pose de manière immédiatement perceptible, la construction et la déconstruction des compétences langagières y apparaissant en effet comme des effets secondaires de la mobilité géographique.*

*Mais il apparaît pourtant étonnant qu'une autre forme, des plus courantes, d'apparition de ce phénomène – que les lectrices et lecteurs de cette revue connaissent bien – n'ait si peu fait l'objet des préoccupations des chercheurs: qui n'a jamais été amené à constater, dans une situation où une des langues de son répertoire (qu'il a par exemple apprise durant sa scolarité) est tout à coup utilisée, que celle-ci s'est quelque peu «rouillée» au cours des années, voire s'est complètement perdue? Plusieurs questions se posent à ce propos: comment conserve-t-on une compétence acquise? Dans quelles circonstances, au contraire, celle-ci risque-t-elle le plus rapidement de se perdre? Ou encore, question moins fréquemment abordée: est-ce que la perte d'une compétence langagière a quelque chose à faire avec le fait qu'on ait appris plusieurs langues simultanément ou l'une peu après l'autre?... Cette forme de perte d'une langue soulève ainsi d'innombrables questions à propos des apprentissages langagiers et de la manière dont les langues à apprendre se comportent les unes par rapport aux autres – se font-elles obstacle? se renforcent-elles? Une dernière question a été et est soulevée: si, dans un temps pas si lointain, les réponses consistaient trop souvent à placer le centre de ces relations entre les apprentissages – par exemple le latin comme meilleure base pour l'apprentissage des langues modernes –, on est aujourd'hui unanimement d'avis que les langues apprises s'influencent mutuellement de diverses manières et, conséquemment, qu'il importe de développer une didactique intégrée des langues. La parenté des langues n'apparaît dès lors plus que comme un facteur parmi d'autres; la situation immédiate d'apprentissage, le prestige de la langue concernée, l'environnement socioculturel et la question de l'utilité de ce qui a été appris jouent pour le moins également un rôle. Et, dans ce contexte actuel, visant à une didactique mieux intégrée des langues, il y a encore beaucoup de recherches empiriques à conduire pour véritablement cerner la réalité de l'enseignement, de l'apprentissage et du désapprentissage.*

*Les contributions de ce numéro abordent la thématique de la perte des langues selon différentes perspectives. Dans sa contribution introductive, Monika S. Schmid part des représentations communes à propos de la perte de la L1 et les inscrit dans un questionnement scientifique. Raphael Berthele poursuit en argumentant pour une perspective*

eine integrierte Fremdsprachendidaktik zu erarbeiten. Die Verwandtschaft der Sprachen ist dabei nur ein Aspekt; die unmittelbare Lernsituation, das Prestige der einzelnen Sprachen, das soziokulturelle Umfeld und die Frage nach der Anwendbarkeit des Gelernten kommen hinzu. Hier wäre gerade im Kontext der Trenddiskussion um die integrierte Fremdsprachendidaktik noch viel empirische Forschungsarbeit zu leisten, die sich für die Wirklichkeit des Lehrens, Lernens und Verlernens von Sprachen interessiert.

Die Beiträge dieser Ausgabe behandeln das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven. Monika S. Schmid geht in ihrem einleitenden Beitrag von Laienvorstellungen über den Verlust der L1 aus und problematisiert diese im wissenschaftlichen Kontext. Raphael Berthele setzt die Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien fort und argumentiert für eine Perspektive, die den Sprachgebrauch zum Ausgangspunkt nimmt und Sprachausbau wie Sprachverlust als „ganz normale“ Phänomene der Mehrsprachigkeit betrachtet. Doris Stohlberg und Rosemarie Tracy schliessen die Reihe der Beiträge ab, die einen grundsätzlichen Blick auf das Phänomen des Sprachverlusts werfen, indem sie den Forschungsstand darstellen und das kommunikative Potential individueller Mehrsprachigkeit hervorheben. Die beiden folgenden Artikel sind Einzelaspekten gewidmet. Peter Ecke geht es um den lexikalischen Zugriff bei Mehrsprachigen und hier im besonderen mit dem „tip-of-the-tongue“ Phänomen, während Istvan Kecskes sich damit auseinandersetzt, inwiefern sich der Einfluss der L2 auf die L1 vom vielfach erforschten Einfluss der L1 auf die L2 unterscheidet. Ein Interview mit Claudia Riemer wagt sich an die Frage nach Rückschlüssen für die Fremdsprachendidaktik heran und schafft damit eine Basis für die beiden folgenden Beiträge. Hier stellen Wolfgang Sahlfeld und Francesco Grande Initiativen zum Erhalt des Arabischen bei Kindern von MigrantInnen aus arabischen Ländern in Milan dar, woran sich Sabrina Ballestracci Diskussion der Phänomene „Fossilierung“ und „Regression“ anschliesst, die sie mit einem Aufriss der Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht beendet.

Die Texte zeigen, dass wir manches über Sprachverlust im Kontext der Mehrsprachigkeit wissen, dass aber gerade im Bereich der Fremdsprachendidaktik noch viel zu leisten ist – dazu will diese Ausgabe von „Babylonia“ einen Anstoss geben.

Ingo Thonhauser

<sup>1</sup> Eine Zusammenstellung verschiedener Beschreibungsansätze bietet: Britta Hufeisen (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3), 97-109.

*qui prend l'usage linguistique comme point de départ et considère la diminution et la perte langagières comme composantes «tout à fait» normales du plurilinguisme. Doris Stohlberg et Rosemarie Tracy terminent la série des contributions qui visent à définir les bases d'une réflexion à propos de la perte langagière, en présentant l'état de la recherche et en privilégiant le potentiel communicatif du plurilinguisme individuel. Les deux articles suivants portent sur des aspects spécifiques de la problématique; Peter Ecke traite de l'accès lexical chez les plurilingues et, ici en particulier, du phénomène du «mot sur la langue» [tip-of-the-tongue]; Istvan Kecskes, de son côté, s'interroge dans quelle mesure l'influence de L2 sur L1 se distingue de l'influence fréquemment explorée de L1 sur L2. L'interview qui suit, avec Claudia Riemer, ose s'attaquer aux conséquences en retour de toutes ces réflexions pour la didactique des langues, fournissant ainsi une base pour les deux contributions suivantes. Wolfgang Sahlfeld et Francesco Grande présentent ainsi une initiative pour la conservation de l'arabe chez les enfants de migrant-e-s originaires de pays arabes à Milan, tandis que Sabrina Ballestracci propose une discussion à propos des phénomènes de fossilisation et de régression, qu'elle conclut en esquisant quelques conséquences de ces phénomènes pour l'enseignement des langues étrangères.*

*Les textes montrent ainsi que nous savons bien des choses à propos de la perte linguistique dans le contexte du plurilinguisme... mais que, cependant, il reste à ce propos encore beaucoup à faire dans le domaine de la didactique des langues. Nous espérons que ce numéro de «Babylonia» sera à même de donner une impulsion à ce vaste chantier.*

Ingo Thonhauser

<sup>1</sup> Pour une synthèse des différentes approches à ce propos, cf. Britta Hufeisen (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3), 97-109.

**Monika S. Schmid**  
Groningen

# Defining language attrition

*Eine Konsequenz von Migration ist meist ein radikaler Wandel der sprachlichen Umgebung und Gewohnheiten. Die Dominanz der Zweitsprache im Alltag leitet oft zu Veränderungen in der Erstsprache. Solche Veränderungen können vom Sprecher und auch von zurückgebliebenen Familienangehörigen und Freunden als unnatürlich und schockierend empfunden werden. Die vorliegende Einleitung gibt einen Überblick, welche Arten von Einfluss der Zweit- auf die Erstsprache im allgemeinen erscheinen, und in welcher Weise Charakteristika der Person, der Umgebung, der inneren Haltung und der Sprachgewohnheiten einen solchen Sprachwandel beschleunigen oder verlangsamen können.*

## Preconceptions

The loss of a native language is often experienced as something profoundly moving, disturbing or shocking, both by those who experience it and by those who witness it in others: “To lose your own language was like forgetting your mother, and as sad, in a way”, because it is “like losing part of one’s soul” is how Alexander McCall Smith puts it (*The Full Cupboard of Life*, p. 163). This intuitive appeal of the topic of language attrition can be seen as both a blessing and a curse. Researchers who investigate level-ordered morphology or articulatory phonetics will probably rarely find that their friends and family, or even colleagues who work in different areas, show great interest in or enthusiasm for their work. Those of us who study language attrition find ourselves with a much more receptive audience. On the other hand, we also find an audience with many preconceived ideas about attrition – a much rarer problem for the level-ordered morphologist or articulatory phonetician. Worse, we may find such notions in ourselves. Preconceived ideas are unscientific. They are also often wrong.

Here is a random collection of widely repeated, sometimes contradictory, and hitherto largely unsubstantiated ideas about the attrition process:

1. Attrition is the reversal of acquisition
2. Attrition usually takes place within the first 10 years of emigration
3. Attrition does not set in until 10 years after emigration
4. Attrition is most severe where the two language systems have similarities
5. Attrition is most severe the more different the two language systems are
6. Attrition is most severe in cases

where there is little or no contact with other speakers of the language

Like urban myths, such notions have the appeal that they may seem convincing, even likely, but they lack a solid basis in empirical fact. Put to the test, some of these may turn out to be correct. Until they are, however, it is counterproductive to repeat them as if they were established fact.

Another less-than-helpful phenomenon to be witnessed in attrition research is the proliferation of metaphors from daily life. One monograph on attrition (Ammerlaan 1996) is entitled “...you get a bit wobbly”, which is the second half of a quote from an attriter who compared his L1 skills to riding a bicycle - you never forget how to do it, but due to lack of practice you may get a bit wobbly (unsurprisingly, the L1 in this case was Dutch). A workshop at the 3<sup>rd</sup> International Symposium on Bilingualism (Bristol 2001) bore the title “Can spiders forget how to spin webs?” Others have compared attrition to an onion (which unpeels in layers), a derelict house (affected only slightly at first, but after a few decades the very foundations go as decomposition accelerates) and so on. But human linguistic knowledge is entirely different from the knowledge we apply to riding a bicycle or the ‘knowledge’ that a spider applies to spinning a web. It also bears no resemblance whatsoever to onions or houses.

There is a possible reason for the proliferation of both myths and metaphors in language attrition research which it might be profitable to explore. Within our frame of the experience of language, attrition is an unnatural process. Any other situation in which we experience language, particularly when it comes to a change within our own linguistic repertoire, is a social

one: L1 acquisition, L2 learning, communication, language for creative purposes, and so on. Wherever we encounter language, it is inseparably linked to contact with other human beings. Language is arguably what makes us part of a community or a relationship.

Attrition, on the other hand, is often felt most keenly where it is associated with loneliness or isolation. Although an emigrant may be an active member of an L2 community, in which she has a large circle of friends, there is often a sense of loss and nostalgia with respect to the L1 community. Attrition can represent the tangible symptom of this disconnectedness and severance. Someone who has lived halfway across the globe away from their family and childhood friends may encounter an inexplicable feeling of estrangement when they meet them again after many years, and although there can be many cultural reasons for this estrangement, the experience that you can no longer interact as spontaneously and naturally in your L1 as you once could can serve as the point on which such feelings can be focussed. A familiarity that had been taken for granted has been lost, and it is easier to pinpoint it on language.

The fact that attrition is a lonely process triggered by (albeit selective) isolation is what serves to make it appear all the more authentic. This is something that you experience as an individual; not as a member of a community but as an ex-member, and it therefore is yours in a way that acquisition (which has to rely on interaction in one way or another) seldom is. I would propose that it is this fundamental authenticity which triggers the need for 'definitional authority', so to speak: 'I am the person who is experiencing this, therefore I can explain what it feels like.' And as descriptions and explanations that restrict themselves to language cannot convey the emotions associated with the overall process of estrangement, we reach for metaphors.

The problem with metaphors is that they are compelling. Once we have accepted an intuitive similarity between an aspect of two phenomena, we are apt to extend this to the overall thing. We may think, deduce and even observe within the perceptual cage to which we have confined ourselves. Worse, even if we ourselves can avoid this trap, we have provided an easy template for newcomers to the field and to laypeople. The task of the scientist is to observe, describe and explain a phenomenon *in itself and for its own sake*, as de Saussure put it. Let us leave the metaphors to the poets and the salespeople.

#### Definitions of attrition

Attrition can be described in two ways, as a process or as a phenomenon. The definition of the process is deceptively simple: When we are looking at attrition, we are dealing with "the non-pathological decrease in a language that had previously been acquired by an individual" (Köpke & Schmid, 2004:5). In other words, attrition investigates the situation where a speaker (of an L1 or a later learned second or foreign language) can no longer do something which s/he had previously been able to do, and this loss of proficiency is not caused by a deterioration of the brain due to age, illness or injury, but by a change in linguistic behaviour due to a severance of the contact with the community in which the language is spoken. Given this definition there are two theoretically possible scenarios: one where *all* contact has ceased and there is no linguistic input or communication at all (as would be the case if someone was stranded alone on a desert island) and one where there is overwhelming competition from another language system (for L1 attrition, this situation applies in the case of emigrants, where attrition of a foreign language is concerned, this is the case after in-

struction or exposure to that language has all but ceased).

These two scenarios imply an interesting theoretical question: Is loss of proficiency caused by lack of exposure - does the knowledge system underlying language use need constant input, maintenance and refreshing in order to remain intact? - or is it competition from another system which causes problems? If an answer to this question could be found, it would have far-reaching implications for our understanding of linguistic knowledge as such. As it is impossible for obvious reasons to test scenario I empirically, researchers have to distinguish those factors in language loss which can be the result of crosslinguistic influence from those which cannot in order to find indications for one or the other.

Attrition is therefore a process of loss, of forgetting, of deterioration. This implies that there are two stages of linguistic knowledge: a pre-attrition stage A and an attrited stage B, and the apparent difference between A and B, caused by the *process* of attrition, is then the *phenomenon* of attrition. The latter is far more difficult to define: at what moment is it possible to claim that B is really different from A to the degree that makes the speaker an attriter? We know that bi- or multilinguals often experience cross-linguistic interference, but the question of how much of this is due to on-line (or, if you will, performance) problems as opposed to a difference in the underlying representation of knowledge (or competence) is anything but trivial. So, while we may be able to claim that a group of attriters *behaves* differently from a group of non-attriters, that they *do* something different, how can we determine if this difference in behaviour corresponds to a difference in linguistic knowledge?

Imagine the case of an L1 speaker of German who has emigrated to the United States at age 22 and is now 70. We meet this speaker in her home and initiate a conversation by inviting

her to tell us the story of her life. Our first impression is that, after 48 years of life in an L2 environment, her use of German is still fluent and idiomatic to a degree that might astonish us. We do notice occasional code-switches, and we notice that one context in which these are particularly frequent is where she tells us that she has recently developed a heart condition for which she is currently undergoing extensive treatment.

There are a great number of possible explanations for her use of L2 items here: for one thing, these terms are probably used quite frequently in our speaker's current situation, while the German equivalents may have been unused for decades, so the English terms are familiar and easy to activate although the German ones are by no means forgotten. Secondly, as the English terms are used every day by her and others to describe her individual and very personal situation, they may have acquired an intimate and emotional component which the more distant and therefore impersonal German words, which have only ever been used in reference to other people, lack. On the other hand, the opposite may equally well be the case: depending on the emotional role that L1 and L2 play for our speaker, she may use L2 terms to keep an emotional distance from a threatening situation. And lastly it is very possible that, because of the development of medical knowledge, the English equivalents the speaker knows may, for her, describe a conceptually very different condition than the German terms did at the time that she was exposed to them: their meaning might be frozen at the state of medical insight with which she has learned to associate them nearly 50 years ago. Of course it might even be the case that her particular condition is a recently discovered one for which no term existed at all at the time of her emigration - and as she can never have learned it, it would be ridiculous to claim that she had forgotten it.

Although the speaker in this (hypothetical) scenario clearly behaves in a way that a speaker who had not been exposed to an L2 to a similar degree would not, none of the explanations proposed above for this particular example invokes L1 attrition. The mere use of codeswitching or borrowing can therefore not necessarily be taken as an indication of attrition.

So what is? In order to determine whether the L1 vocabulary of the same speaker is intact overall, it is clearly not enough to investigate how often she uses L2 items. Her speech would have to be investigated in more depth for features such as lexical richness, hesitation phenomena etc., possibly through the application of more rigorously controlled tests. Similar caveats apply to other areas of her linguistic repertoire, such as grammar, phonology, pragmatics etc. However, one important question can probably never be answered: Are the differences which may exist between this speaker on the one hand and non-attriters on the other of a temporary or permanent nature? Any attempt made in a naturalistic setting, through testing speakers before and after re-exposure to their L1, is doomed to failure, as the intention of going back to the country of origin, temporarily or permanently, may in itself be enough to trigger re-activation of such knowledge as can be re-activated. Theoretically, a valid testing scenario would involve participants who have no such intention, in the vague hope that they will, at some point in the future, a) change their mind, b) let the investigator know about this and c) amidst the logistic problems and upheavals involved with returning home make the time for a re-testing session. And then, of course, one would expect them to do better on this re-testing anyway, due to what they learned during the first testing session.

We therefore cannot say whether differences we may observe between attriters and non-attriters are temporary

or permanent, in other words, whether the difficulties an attriter encounters are located only in how underlying knowledge is used, applied and maybe confused at the current point in time or whether this underlying knowledge itself has been permanently changed or restructured.

### **Circumstances**

Another as yet unresolved question is what it is in the environment, habits, attitudes or personality of a speaker which causes attrition. Any large-scale study of attrition will uncover substantial variability between individual speakers in the degree of decomposition or maintenance of the linguistic system. Typically, some speakers preserve native-like competence over a very long attrition span, while others seem to attrite quite dramatically within a few years of emigrating. One of the phenomena that language attrition research aims to uncover is to what degree these differences can be explained on the basis of characteristics of the speaker and her environment.

The goal of sociolinguistic investigations of attrition is therefore to identify extralinguistic factors which can impact on the attritional process, and to determine the degree of their impact. Ideally, it should be possible to arrive at a state of knowledge where these factors can be used in a predictive fashion: If a person is about to emigrate, and if all their characteristics and circumstances are known, our knowledge should allow us to predict with a fair degree of accuracy the degree to which this person's L1 proficiency will have undergone attrition, say, ten years later.

Among the factors to be looked at in this respect are traditional sociolinguistic background variables such as gender, education and age. Secondly, it is wise to include factors which have been shown to be important in other

areas of bilingualism, such as age at onset as well as attitude and motivation. And lastly, there are factors which are specific to this particular area of investigation, such as the length of time elapsed since the onset of the attritional process and the amount of contact with and use of the L1 (for an overview of research into these factors see Köpke & Schmid 2004).

Furthermore, it has become evident from research on language attrition that even otherwise highly comparable speakers, who emigrated at the same age, have lived in emigration for roughly the same time span and have equal opportunities to use their L1, can vary dramatically as to the skill which they retain in their first language (e.g. Schmid 2002). The reasons for this variation probably lie in more subjective and emotional factors: Emigration is a highly disruptive event with far-reaching implications. In some cases migration may be experienced as a vastly positive occurrence, which brings more prestige and a better standard of living, while in others it is a last resort to escape persecution and violence, demanding huge personal and material sacrifices.

Whatever the situation, these circumstances will interact with the migrant's unique personality to bring about a particular outlook and a change in identity. A new start is always an opportunity to redefine oneself, although the range of options may be wider in some situations than in others. One limitation that almost all migrants experience to some degree is that migration makes you a foreigner, that is to say, an outsider. How an individual responds to that, whether s/he wants to shed that status as quickly as possible and 'blend in', or whether the feeling of difference is accepted and embraced, has been shown to play a large role towards predicting the success of the language acquisition process. We may reasonably expect that the same circumstances may also affect language attrition.

The role of second language acquisition for the construction of identity, particularly among migrants, has received much attention in recent decades. It has been demonstrated that the wish to belong to a certain group is often among the most important predictors of success in L2 acquisition (e.g. Pavlenko 2005): someone who has a deeply-felt love and admiration for Dutch society, and a desire to be as Dutch as possible, will probably eventually become better at speaking Dutch than someone who is perfectly comfortable with her present identity, who thinks that The Netherlands is a quaint little country filled with tulips, high tech and soft drugs, but has to learn some Dutch because she has to spend a couple of years in Rotterdam for her work.

The question of what happens to the first language of a bilingual speaker or a migrant is the other side of this coin, and we might expect that the factors which influence eventual success in foreign language learning may also have an impact on first language maintenance or attrition (e.g. Ben Rafael & Schmid 2007). The assumption would then be that a migrant who has a strong motivation to integrate into the host society will experience more attrition than someone who is comfortable with remaining a foreigner and somewhat of an outsider – all other things being equal. All other things, however, are seldom equal: Both in language acquisition and in language attrition, attitudes can interact with other factors in ways which are complex and difficult to predict.

There are a number of factors which will impact in different ways on the process of L1 attrition. Frequent use (interactive or receptive) of a particular language may help to maintain the native language system intact, and so may a positive attitude towards the language or the speech community. On the other hand, none of these factors may be enough in themselves, and not all exposure to the language may be

helpful. A small, loose-knit L1 social network may even have a detrimental effect and accelerate language change. Most importantly, however, the opportunity to use a language and the willingness to do so are factors which interact in complex ways to determine the process of language attrition. As yet, our understanding of this interaction is quite limited.

## References

- Ammerlaan, T. (1996). "You get a bit wobbly..." – Exploring bilingual lexical retrieval processes in the context of first language attrition. Unpublished Doctoral Dissertation, Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Ben-Rafael, M. & Schmid, M. S. (2007). Language attrition and ideology. Two groups of immigrants in Israel. In B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer & S. Dostert (Eds), *Language Attrition. Theoretical perspectives* (pp. 205- 226). Amsterdam: John Benjamins.
- Köpke, B. & Schmid, M. S. (2004). First language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer & L. Weilemar, L. (Eds), *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 1-43). Amsterdam: John Benjamins.
- McCall Smith, A. (2003). *The Full Cupboard of Life*. London: Abacus.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: CUP.
- Schmid, M.S. (2002). *First Language Attrition, Use and Maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries*. Amsterdam: John Benjamins.

## Monika S. Schmid

received her PhD in English Linguistics from the Heinrich Heine University in Düsseldorf. She is a Rosalind Franklin Fellow at the University of Groningen, and her research centres on bilingualism, migration and language attrition. Alongside Prof. Kees de Bot, she is currently heading a project for the development of bilingualism in immigrants which is funded by the Netherlands Organization for Scientific Research.

Raphael Berthele  
Fribourg

# Spracherwerb und Sprachverlust als Symptome normalen Sprach- gebrauchs

*L'acquisition, l'apprentissage et la perte des langues premières, secondes et étrangères sont des objets théorisés non seulement dans le domaine scientifique, mais aussi dans les milieux « laïcs ». On retrouve d'ailleurs souvent à la base des décisions de politique scolaire des positions proches des approches nativistes en linguistique, soit des concepts tels que la période critique, ou la dichotomie entre la vitesse et l'automatisme presque préprogrammée de l'acquisition précoce en opposition aux grandes difficultés et la mise en œuvre de beaucoup d'efforts dans l'apprentissage plus tardif des langues secondes/étrangères. Dans cette contribution, quelques aspects de ces présuppositions à la fois scientifiques et populaires – appelées homunculi en raison de leur pouvoir miraculeux d'« expliquer » de manière simple le développement linguistique – seront discutés, et un modèle alternatif qui met l'accent sur le lien entre usage du langage et développement du répertoire plurilingue sera esquissé. Dans ce type de modèle, la déperdition des compétences linguistiques est conçue non pas comme accidentelle ou anormale, mais comme faisant partie intégrante de la dynamique des répertoires plurilingues.*

Die wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen rund um Sprachkompetenzen in Mutter- und Fremdsprachen sind seit jeher und wohl auch zwangsläufig geprägt von idealisierten Kompetenzvorstellungen („Muttersprache“, „perfekte Zweisprachigkeit“) sowie an wundersame Kräfte, die den Spracherwerb steuern, ermöglichen, oder behindern. Ich beziehe mich im Folgenden auf solche subjektiven Theorien unter anderem mit dem Begriff „Homunculi“, weil sie oft in der Theoriebildung wie kleine Heinzelmännchen agieren, die wundersam einfache Rezepte liefern und mit Leichtigkeit sprachbezogene Probleme lösen. Diese Homunculi sind weitestgehend resistent gegen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil viele WissenschaftlerInnen selbst – unbewusst oder bewusst – mit ihnen operieren. Im Sinne eines Gegenentwurfs möchte ich sodann für ein gebrauchsbasiertes Sprachkompetenzmodell argumentieren, das es erlaubt, Spracherwerb und Sprachverlust als normale Konsequenzen des Sprachgebrauchs zu verstehen. Während die Homunculi-inspirierten Theorien Sprachverlust als Möglichkeit und Realität gar nicht vorsehen (können), ist dieser in einer gebrauchorientierten Perspektive dagegen ein obligatorischer Teil der sprachlichen Dynamik. Die Homunculi schaden dabei nicht nur der Weiterentwicklung der Theorie, sondern führen auch zu gravierenden Ungerechtigkeiten bei der Evaluation der mehrsprachigen Kompetenz, insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

## 1. Der Gen-Homunculus: Erstspracherwerb ist gratis und für die Ewigkeit

Der Gen-Homunculus war lange der erfolgreichste seiner Art, und er ist auch heute noch lange nicht in Rente. Er wohnt und arbeitet in unseren Genen, und zwar so raffiniert, dass alle Menschen schon bei Geburt mit einem LAD (language acquisition device) ausgestattet sind, einem im Hirn zu lokalisierendem Gerät, das schnell, billig und erst noch ganz exklusiv den Spracherwerb erledigt. Denn dieser geht – so sehen das die Taufpaten des Gen-Homunculus, die offenbar noch nie ein Kind auch nur im Teilzeitjob grossgezogen haben – rasend schnell und wäre eigentlich logisch unmöglich zu bewältigen, ist doch das, was die Erziehungsberechtigten weltweit ihrer leiblichen Nachkommenschaft an sprachlichem Input servieren fehlerhaft, unvollständig und schlecht didaktisiert. Der Gen-Homunculus wird in verschiedenen Gewändern angeboten, entweder in der schon erwähnten Geräte-Variante (Chomskys „Language Acquisition Device“), aber auch in einer etwas volkstümlicher daherkommenden Instinkt-Variante (Pinkers „Language Instinct“). Der Gen-Homunculus setzt oft unhinterfragt zwei Dinge voraus:

1. Sprache als Lerngegenstand ist abstrakt und hochkompliziert (weil sie komplizierte und a priori sinnleere Kombinationsregeln, die Grammatik, beinhaltet)
2. Etwas Kompliziertes, das trotzdem unabhängig von Intelligenz von praktisch allen Lernenden gelernt wird, muss (partiell) angeboren sein.

3. Was einmal mit dem LAD gelernt wurde, ist und bleibt fester Bestandteil der Sprachkompetenz.

Ob 2 richtig ist, weiss ich nicht. Es gibt aber Hinweise darauf, dass 1 falsch ist, (siehe unten). Damit würde sich für den Sprachenbereich der zweite Punkt ohnehin erübrigen. In der Regel impliziert die Vorstellung des Gratis-Erstspracherwerbs mit angeborener „Universalgrammatik“ auch, dass das in der kritischen Kindheitsperiode Gelernte fürs Leben fixiert ist. Wörter kann man vergessen, die Grammatik aber behält man auf ewig im (Hinter-) Kopf. Diese Idee (der dritte Punkt in der Liste) ist jedoch empirisch widerlegt durch Studien, die gezeigt haben, dass z.B. adoptierte Kinder, die ihre erste Sprache ab dem Alter von 8 Jahren nicht mehr benutzen und durch

eine neue ersetzen, die erste Sprache unwiederbringlich verlieren.

## 2. Der Maturations-Homunculus: Hänschen, Hans und der Spracherwerb

In der Regel ist der Gen-Homunculus kombiniert mit einem zweiten ebenso wichtigen Kollegen, dem Maturations-Homunculus. Denn der Gen-Homunculus funktioniert bei jedem Menschen nur eine bestimmte Zeit lang, danach wird er abgeschaltet. Der Maturations-Homunculus kommt in ganz verschiedenen Ausführungen daher. Wir alle haben beobachtet, dass es irgendwie einen Zusammenhang gibt zwischen Lebensalter und der Fähigkeit, eine erste, zweite oder x-te Sprache zu lernen. Auch die Spracher-

werbsforscherInnen streiten die gut dokumentierte Tatsache nicht ab, dass es mit zunehmendem Alter statistisch immer seltener wird, dass hohe Niveaus erreicht werden. Als unhinterfragte Faustregel gilt deshalb allenthalben: Je jünger, desto besser.

Der Maturations-Homunculus ist das theoretische Konstrukt, das oft diese Beobachtungen begleitet. Er macht die Spracherwerbsarbeit leicht, weil das Gehirn zwischen 2 und 12 Jahren (um stellvertretend die Zahlen des Klassikers, Lenneberg 1967, zu zitieren) in der Ontogenese ein Zeitfenster für die Entwicklung der sprachspezifischen Fähigkeiten öffnet. Wer seine Sprachen in dieser Zeit nicht lernt, kann nur mit grosser Anstrengung, über kognitive Umwege, noch Sprachen lernen. Und er oder sie wird – in Bezug auf Zweitsprachen –



*Carico dei bagagli.*

mit allergrösster Wahrscheinlichkeit lebenslang als Nicht-Muttersprachler wahrgenommen. Die entsprechende volkstümliche Theorie, gut dokumentiert im Buch „Folk linguistics“ von Niedzielski/Preston (1999), besagt, dass Kinder eine Sprache einfach nur auflesen („picking up a language“), während Erwachsene sich grauenhaft abmühen müssen. Diese Idee klingt aber auch an in bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen, etwa dem Beschlusspapier der EDK (2004: 2), wo gesagt wird, dass die gesteckten sprachpolitischen Ziele „nur erreicht werden [können], wenn [...] das Potenzial des frühen Sprachenlernens konsequent ausgeschöpft wird, was auch beinhaltet, dass spätestens bis zum 5. Schuljahr der Unterricht von zwei Fremdsprachen einsetzt [...]“. Während das Gesamtsprachenkonzept noch recht differenziert mit den Fragen um Kindesalter und Fremdsprachenunterricht umgeht, präsupponiert dieses Beschlusspapier einfach ein (gewisses? enormes? spezifisch charakterisiertes?) Potenzial, was wiederum als Legitimation für den frühen Beginn mit 2 Fremdsprachen dient. Empirische Projekte haben indessen immer wieder gezeigt (z.B. Muñoz 2006), dass früher Fremdsprachenunterricht in Form von ein paar wenigen Wochenstunden nicht die gemeinhin erwarteten enormen Kompetenzsprünge liefert im Vergleich zum ein paar Jahre später einsetzenden Fremdsprachenunterricht. Ältere Lernende lernen schneller als jüngere und holen deren Vorsprung oft schnell wieder ein. Ich will gar nicht abstreiten, dass es gute Gründe geben mag, Fremdsprachen auch im Schulcurriculum früh zu verankern, aber eindeutige wissenschaftliche Evidenz für einen direkten positiven Zusammenhang zwischen frühem „klassischem“ Fremdsprachenunterricht und hohen Kompetenzen in den entsprechenden Sprachen im Jugend- oder Erwachsenenalter gibt es nicht. Der Maturations-Homunculus ist aber so stark in den Vorstellungen

**Der Gen-Homunculus wird in verschiedenen Gewändern angeboten, entweder in der schon erwähnten Geräte-Variante (Chomskys „Language Acquisition Device“), aber auch in einer etwas volkstümlicher daherkommenen Instinkt-Variante (Pinkers „Language Instinct“).**

vieler Akteure verankert, dass er die gesamte Fremdsprachendebatte (nicht nur in der Schweiz) prägt. Ob die Schwierigkeiten vieler Erwachsener, insbesondere von MigrantInnen, beim Erreichen hoher Niveaus aber wirklich dem (ab einem gewissen Alter fehlenden) Maturations-Homunculus zuzuschreiben sind, ist fraglich, denn vielleicht spielen hier ganz andere, soziolinguistische, entwicklungs- oder sozialpsychologische oder generell kognitive Faktoren eine Rolle: Schliesslich sind ältere Lernende auch Lernende, die eine etablierte, stabilisierte (wenn auch keinesfalls starr fixierte) sozialpsychologische Identität haben, was für Sprachgebrauch keine vernachlässigbare Grösse ist. Ausserdem haben ältere Lernende neben dem Sprachenlernen in der Regel diverse existenzielle Herausforderungen zu bewältigen, wie etwa Job-, Wohnungs- oder Partnersuche, Kindererziehung oder Hypothekenkrise. Der Maturations-Homunculus und der Gen-Homunculus gehören, so der landläufige Glaube, zum unumstösslichen Bioprogramm der menschlichen Sprachfähigkeiten. Sie sorgen beide für eine biologistisch-deterministische Überschätzung der kindlichen „Leichtigkeit“ des Spracherwerbs und blenden aus, dass auch ein Kind nicht lernt, was es nicht braucht, dass auch Erwachsene sehr gut Sprachen lernen können, und dass Nicht-Gebrauch von Sprachen, auch wenn diese in der sog.

kritischen Periode erworben worden sind, zu deren Verlust führt (für einen vollständigen Literaturüberblick zu Alterseffekten auf den Spracherwerb vgl. Singleton/Ryan 2004). Für die Fragen des Sprachverlustes ist also wichtig, dass das volkstümliche Modell der „aufgelesenen Sprache im Kindesalter“ nicht vorsieht, dass man das aufgelesene Objekt auch mal wieder fallen lassen kann, während die volkstümliche Annahme der „Unmöglichkeit des simplen Auflesens“ im Alter hingegen impliziert, dass man das mühsam Gelernte bei Nichtgebrauch auch umgehend wieder verliert.

**3. Das Phantom der Muttersprache**

Wenn jemand durch sich selbst oder durch andere als MuttersprachlerIn der Sprache L deklariert wird, so ist – vermeintlich – immer alles klar. Das bedeutet, die Person kann schreiben, lesen, sprechen, hören auf „muttersprachlichem“, d.h. in der Regel perfektem Niveau. Doch was heisst perfekt? Sogenannte MuttersprachlerInnen kriegen jeweils qualitativ und quantitativ völlig unterschiedlichen Input zur Verfügung gestellt, und entsprechend unterschiedlich ist auch ihre jeweilige Kompetenz. Die Gruppe der schlechtesten 25% der Deutschschweizer Schüler (in Bezug auf Deutschkenntnisse, besonders Schreiben und Lesen) enthält mehr autochthone Kinder, also „MuttersprachlerInnen“, als AusländerInnen (Winfried Kronig, persönliche Mitteilung). Immer wieder werden Integrations- und Förderprogramme für Jugendliche und MigrantInnen mit den Resultaten der bekannten vielbeachteten Untersuchungen zu Lesekompetenzen legitimiert oder gefordert. Dabei geht vergessen, dass eines der schockierendsten Ergebnisse etwa der IALS-Studie (vgl. Notter et al. 1999) ist, wie viele ältere Menschen über miserable Lesekompetenzen verfügen.

Das sind zwar zu einem grossen Teil „MuttersprachlerInnen“, sie genügen aber dem Stereotyp der muttersprachlichen Kompetenz überhaupt nicht. Auch aus anderen Kontexten wissen wir, dass auch die Entwicklung des sprachlichen Repertoires und besonders der Schriftlichkeit in hohem Masse schichtabhängig ist. Hart und Risley (1995) haben extrapoliert, dass Kinder der höheren Mittelklasse in den USA pro Jahr durchschnittlich 11 Millionen Wörter (tokens) hören, Kinder der Arbeiterschicht dagegen nur 5 Millionen Wörter. Beide Gruppen zählen aber zu den MuttersprachlerInnen derselben Sprache(n). Dass soziale Herkunft und Sprachkompetenzen in unseren Gesellschaften zusammenhängen, ist eine soziolinguistische Binsenwahrheit, geht aber in der sprach- und schulpolitischen Debatte um „Muttersprachen“ systematisch vergessen. Migrantenkinder werden in unserem System gleich doppelt bestraft: Einerseits werden ihre Kompetenzen an sich schon mit anderen Eltern beurteilt als jene von autochthonen Kindern (Kronig 2003), und andererseits fordert man von ihnen immer wieder – gutgemeint – „wenigstens“ eine angemessene Kompetenz in ihrer Herkunftssprache, weil sie doch die „Muttersprache“ ist. Wenn man die soziologischen und sprachökologischen Rahmenbedingungen berücksichtigt, in denen Migrantenkinder aufwachsen, dann ist es aber abwegig, zu erwarten, dass sie, als in tendenziell bildungsfernem Milieu sowie in einem migrationsbedingt wesentlich ärmeren sprachlichem L1-Umfeld Aufgewachsene, eine L1-Kompetenz aufweisen können, die auch nur annähernd dem Stereotyp des Muttersprachlers nahe kommt.

All dies, zusammen mit unterschiedlichen Graden oder Typen der individuellen Sprachfähigkeit, lässt das vermeintlich klare Konzept der Muttersprache als extrem problematisch erscheinen. Eine adäquatere Vorstellung von „Muttersprache“ wäre jedoch

wichtig, denn eines der verbreitetsten Stereotype in der Zwei- und Fremdsprachendebatte ist das Kriterium der „perfekten“ Zweisprachigkeit, die – ganz im Sinne der bekannten Definition von Bloomfield – wahre Zweisprachigkeit als zweifache Muttersprachlichkeit definiert. – Welche Muttersprachlichkeit?

#### 4. Das Kind als Schwamm: Immersion, Submersion und Sprachlernzauber

Da sich die oben diskutierten Probleme mit dem „herkömmlichen“ Fremdsprachenunterricht allmählich herumsprechen, wird in- und ausserhalb des Bildungssystems nach alternativen Lösungen gesucht. Zauberworte sind hier *Immersion* und *zweisprachiger Unterricht*. Da vielerorts zweisprachige Schulangebote fehlen, greifen manche Eltern zu dramatischen Mitteln: An der Sprachgrenze etwa, z.B. in Freiburg/Fribourg, gibt es frankophone Eltern, die selber zwar nur in absoluten Notlagen Deutsch sprechen, ihre Kinder aber über halblegale Wege in die deutschsprachige Schule schicken – im Glauben, sie praktizierten Immersion und ihre Kinder saugten dann das Deutsche quasi gratis auf, wie ein Schwamm. Solche Submersion kann gelingen, sie kann aber auch traumatisch enden, nicht selten mit einer notfallmässigen Neu-Einschulung auf Französisch.

Es besteht dagegen kein Zweifel, dass intelligent geplante zweisprachige/ immersive Schulmodelle insgesamt tatsächlich Vorteile bringen für die Sprachkompetenzen. Das Sprachmodell, das bei der Propagierung von zweisprachigen Schulen manchmal vertreten wird, ist aber mitunter problematisch, da nicht selten wiederum von einem irreführenden Perfektionsideal geleitet: „Hingegen ermöglicht das bilinguale Gymnasium, bestehende Inhalte statt in der Muttersprache über längere Zeit in Englisch zu vermitteln.

Diese Sprache wird dadurch perfekt gelernt“ (Werbebroschüre über das Freie Gymnasium Basel). Aus einer Mehrsprachigkeitssicht sind solche Versprechungen inhaltsleer (vgl. die Diskussion oben zum Konzept „Muttersprache“) oder irreführend: Die Qualität der Mehrsprachigkeitskompetenz an jeweiligen „perfekten“ Einsprachigkeitskompetenzen zu messen, ist zwar möglich und wird immer wieder gemacht, verkennt aber die Spezifität der Mehrsprachigkeitskompetenz, da (reale) Mehrsprachige nicht mit (idealisierten) Einsprachigen verglichen werden sollten.

Es wird also auch hier einmal mehr das Stereotyp der perfekten (da native-speaker-artigen) Zweisprachigkeit gepflegt. Diese Perfektion gibt es in der Lagentheorie, als Prototyp, sehr wohl, in der Praxis ist sie selten, weil Sprachkompetenz eben einfach nicht das ist, was hinter diesem Modell steht: Das „Perfekte“ an der Mehrsprachigkeitskompetenz ist gerade ihre Eigenschaft, sich dynamisch und als Funktion des Sprachgebrauchs zu entwickeln. Und zur Ökonomie eines solchen dynamischen Systems gehört auch der Verlust von Wissensbeständen. Das aber ist mit der alltagssprachlichen Wendung „perfekt zweisprachig“ nie gemeint. Aus einer funktionalen Mehrsprachigkeitsperspektive ist die perfekte Mehrsprachige eine Person, die über jenes Repertoire verfügt, das ihr erlaubt, den sprachlichen Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu entsprechen. Das funktionale Kriterium kann aber in Anbetracht der sozial realen sprachbezogenen Normativität nicht verabsolutiert werden: Theoretisch könnte man sich mit Europanto oder einer grammatisch und lexikalisch rudimentären einfachen Lernervarietät in der Mehrzahl der Fälle durchschlagen, in der Praxis wäre und ist man mit einer solchen Sprachkompetenz in vielen Kontexten geächtet.

## 5. Sprachkompetenz als Konsequenz von Sprachgebrauch

Wie kann man also die Debatte um Sprachkompetenzen, Spracherwerb und Sprachverlust auf eine bessere konzeptuelle Basis stellen? Aus meiner Sicht wäre es wichtig, sich der in unseren Experten- und Alltagsmodellen herumgeisternden Homunculi und Stereotype bewusst zu sein (wenn man sie schon nicht auf einfache Weise eliminieren kann) und sie kritisch zu hinterfragen. Dabei kann man sich auf Befunde berufen, die aus der modernen Spracherwerbtheorie ableitbar sind. Eine solche alternative, realistischere Sichtweise soll im Folgenden kurz skizziert werden.

### 5.1 Der Primat der sozialen Kommunikation

Solange es keine erdrückende empirische Evidenz für den Gen-Homunculus gibt, ist es sinnvoll, davon auszugehen, dass sich Sprache nicht „wegen“ eines Bioprogramms entwickelt, sondern „weil“ Kinder merken, dass sie Teil einer sozialen Gruppe sind, dass sie grundsätzlich ähnlich funktionieren wie die Menschen um sie herum, und dass sie primär mit einer Veranlagung ausgestattet sind, zu kooperieren und

sich in andere Menschen hinein zu versetzen. Sprache ist ein gutes Mittel, diesem Drang nach sozialer Interaktion gerecht zu werden. Sprachentwicklung nutzt dabei viele nicht exklusiv sprachliche Mechanismen aus, die auch viele andere Lebewesen beherrschen: Symbole werden kreiert (das kann die Weberameise auch), statistische Muster werden gelernt (das können Makaken auch), sozio-kulturelle Muster werden kollektiv verfestigt und tradiert (das können Buchfinken auch, zumindest im zweiten Teil ihres Schlags). Das Besondere am Menschen ist, dass er diese Teilfertigkeiten in den Dienst der sozialen Kommunikation stellt – das ist zugleich auch der kollektive evolutionäre Vorteil des oft überraschend selbstlosen Kommunikationsverhaltens unserer Spezies.

Die Sprachkompetenz ist also ein emergentes Phänomen, das heisst, sie ist sicher nicht etwas, was das Kind gezielt aufbauen will, oder das auf der Basis eines festen Programms erstellt wird, sondern ein (hochwillkommenes) Nebenprodukt des Kommunikationsdrangs und der neurobiologischen und artikulatorischen Grundlagen, die dem Organismus zur Realisierung seiner Ziele zur Verfügung stehen. Die genauen Mechanismen, wie in

dieser Sichtweise Sprache gelernt und gebraucht wird, sind noch relativ schlecht erforscht. Entscheidend ist, dass in einer solchen Sichtweise Sprache plötzlich nicht mehr als etwas erscheint, das nur mit Hilfe eines Gen-Homunculus gelernt werden kann, sondern das durchaus auch kindergerecht und lernbar ist als eine Kompetenz, die in einem inkrementellen Prozess über Jahre aufgebaut, konstruiert wird. Dabei sind weniger spezialisierte Homunculi am Werk, sondern eben einfach allgemeine Lernmechanismen, die auch dem Aufbau sprachlicher Repertoires dienen. Und wie alle anderen kognitiven Inhalte können auch die sprachlichen Inhalte bei Nichtbedarf oder bei Überlastung des Systems wieder eliminiert werden.

### 5.2 Gebrauchsbasiertes Modell

Die oben angesprochenen grossen Unterschiede in der Erstsprachkompetenz sind in einem solchen gebrauchsbasierten Ansatz keine Überraschung, sondern die direkte Konsequenz des sprachlichen Konstruktionsprozesses: Da dieser immer in der Interaktion von Individuum und seiner Gruppe abläuft, lernt man einfach nicht, was man nicht braucht. Sprachverlust ist seinerseits eine direkte und relativ banale Konsequenz des gebrauchsbasierten Ansatzes: Was man nicht mehr braucht, verlernt man, *use it or lose it*. Dabei leitet sich aus der Architektur einer solchen Konstruktionsgrammatik direkt die Voraussage ab, dass das Verlernen logischerweise zuerst weniger häufig gebrauchte „Konstruktionen“ betrifft, also bestimmte Wörter. Satzschemas sind in der Sprachkompetenz tiefer „eingegraben“, weil ihre Verwendungsfrequenz vergleichsweise hoch ist: Das Hauptsatzschema wird häufiger produktiv und rezeptiv realisiert als Spezialwörter, die nur in bestimmten Kontexten aktiviert werden, denn das Hauptsatzschema ist nicht in gleichem Masse kontextinduziert wie beispielsweise der Inhaltswortschatz.



Partenza in treno.

Die „Fremdsprachenkompetenz“ und die „Muttersprachenkompetenz“ können und sollen nicht absolut getrennt werden. Genauso wie die Muttersprachenkompetenz werden auch Fremdsprachen nur im Gebrauch gelernt. Genau wie bei Muttersprachen steht auch hier die Kommunikation im Vordergrund. Da jedoch beim sukzessiven Bilingualismus bereits viele Schemata/Konstruktionen gelernt sind, besteht das Risiko, dass diese direkt auf die schwächeren Sprachen übertragen werden, ohne dass der Benutzer dies merkt. Es kann also sinnvoll sein, im Unterricht neben der Aufgaben- und Kommunikationsorientierung auch auf die Formen zu fokussieren, denn durch bewusste Auseinandersetzung mit Kontrasten können bestimmte Automatismen, die aus der L1 transferiert wurden, rückgängig gemacht werden, und neue Konstruktionen zum „Konstruktikon“, zum Inventar von Form-Inhaltspaaren hinzugefügt werden.

Wer die Fremdsprachen nicht braucht, verlernt sie auch wieder. Wer mehrsprachig funktioniert, baut seine Kompetenzen genau in den Domänen aus, die er regelmässig und kommunikativ braucht (am besten sichtbar beim Wortschatz). Wer Französisch (als L2, Lx) nur im akademischen Kontext benutzt, wird die französische Gassensprache gar nie erwerben und erstaunt feststellen, dass er zwar Bourdieu lesen, aber keinem französischen *Polar* folgen kann. Es ist also auch nicht so, dass die akademische Kompetenz zwingend die informelle, nächsprachliche Kompetenz voraussetzt. Wer bei Novartis in der Buchhaltung arbeitet und seine Abschlüsse des Weltkonzerns über Jahre nur noch auf Englisch verfasst, entdeckt plötzlich, dass ihm/ihr die entsprechenden sprachlichen Mittel in der Muttersprache langsam abhanden kommen, bzw. dass er sachlich-inhaltliche Neuerungen nur noch in der Fremdsprache mit sprachlichen Formen versieht. Von einem unilingualen Standpunkt her

gesehen sind dies lexikalische Interferenzen oder Lücken, von einem Mehrsprachigkeitsstandpunkt ist es die normale Konsequenz der Sprachgebrauchsmuster.

### 5.3 Dynamik der Mehrsprachigkeit

Da Sprachkompetenz holistisch aufzufassen ist, da die gelernten Sprachen sich gegenseitig nicht in Ruhe lassen, sondern beeinflussen (positiv und – von einem normativ-monolingualen Standpunkt aus gesehen – negativ), ist Mehrsprachigkeit als dynamisches Gesamtsystem zu verstehen, wobei immer auch mit Verlusten zu rechnen ist. Sprachverlust ist in diesem Sinne eine zwingend präsente Begleiterscheinung von Mehrsprachigkeit. Mehrsprachiges Leben findet statt in vielfältigen vielsprachigen Gebrauchskontexten, wo das mehrsprachige Individuum sein Repertoire dynamisch anpasst, entwickelt und eben auch durch Nichtgebrauch verliert. Sprachverlust ist oft von aussen überhaupt nicht sichtbar, da er oft gar nicht durch offensichtliche Normverstösse („fremdsprachiger“ Akzent, Kasusfehler, Satzstellung, Wortselektionsfehler) charakterisiert ist, sondern sich oft nur in subtileren Formen manifestiert, etwa durch die Wahl von zwar korrekten, aber weniger gebräuchlichen Konstruktionen in einer Sprache, durch die mehr oder weniger geschickte Vermeidung von vergessenen Wörtern und Wendungen, durch code-switches, etc.

Das hier skizzierte Modell ist natürlich lediglich ein grober Rohbau. Viele Details, besonders im Bereich der Architektur und des dynamischen Aufbaus einer konstruktionellen mehrsprachigen Grammatik konnten nicht angesprochen werden. Sie sind auch in der Forschung erst schemenhaft zu erkennen. Trotzdem zeichnen sich signifikante Vorteile ab, die eine solche Konzeption von Sprache gerade auch für die Schul- und Sprachenpolitik eines Landes wie der Schweiz hat: Eine

realistische Mehrsprachigkeitspolitik hat wohl – neben den immer seltener werdenden Anwälten der territorial-nationalen Einsprachigkeit – keinen schlimmeren Feind als die fundamentalistischen Idealisierungen der „perfekten Sprachkompetenz“ (ob diese nun ein-, zwei- oder mehrsprachig sei). Sprachkompetenz, gesehen als Resultat des Gebrauchs, wird nicht mehr als Wunderwerk irgendwelcher Homunculi verstanden, was immer zu überzogenen und unrealistischen Erwartungen führt, die dann in der Folge zwangsläufig enttäuscht werden. Asymmetrien, Interferenzen und Sprachverlust sind integraler Bestandteil des Modells und kommen für niemanden überraschend.

### Literatur

- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule. Strategie der EDK und Arbeitsplan für die Gesamtschweizerische Koordination*. Bern: EDK.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Migrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(1), 124-139.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Muñoz, C. [ed.] (2006). *Age and rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Niedzielski, N. & Preston, D. R. (1999). *Folk linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Notter, Ph., Bonerad, E.-M. & Stoll, F. (1999). *Lesen - eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum «International Adult Literacy Survey»*. Chur: Rüegger.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

### Raphael Berthele

ist seit 2006 Professor für Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik an der Universität Fribourg. Seine besonderen Interessen gelten der Interkomprehension, den rezeptiven Fertigkeiten in Fremdsprachen, der kognitiven Linguistik und Psycholinguistik sowie der Variationslinguistik.

Doris Stolberg  
Rosemarie Tracy  
Mannheim

## Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Verlust und Mehrwert

*La diminution des compétences linguistiques (ou: attrition des langues) est un phénomène que l'on rencontre dans différents contextes lorsque l'accès à ce qui est acquis dans une langue (L1, L2 ou langue étrangère) diminue. Les recherches sur le sujet montrent par exemple que l'influence de la L2 rend difficile aux locuteurs L1 d'exploiter toutes les variations stylistiques ou pragmatiques que leur L1 devrait normalement leur permettre. La question qui se pose est de savoir ce qui se perd en effet: est-ce la compétence langagière, la représentation mentale de la connaissance qui est affectée ou s'agit-il plutôt d'une limitation de l'accès et du contrôle des connaissances acquises qui, elles, restent intactes? Dans le cadre des discussions actuelles autour des avantages et des risques du plurilinguisme il n'est pas seulement intéressant mais bien nécessaire d'approfondir les recherches sur les processus de l'attrition. Il faut par ailleurs, pour que les plurilingues aient un réel bénéfice de leur potentiel, que la société reconnaisse et apprécie concrètement ces compétences et qu'elle encourage les locuteurs à afficher leur identité bilingue en toute confiance et transparence.*

### 1. Einleitung

Wer die deutsche Sprache beherrscht, wird folgende Äußerungen als ungewöhnlich und wohl vor allem (1) als ungrammatisch empfinden:

- (1) Wenn ich zwölf Jahr alt war, bin ich wieder zurück nach Deutschland in die Schul ... [TG, = Namenskürzel]
- (2) Wie lange die Post nun nimmt! [EE]
- (3) Und was ist neu mit euch? [EE]

An Stelle von *wenn* in (1) erwartet man im Standarddeutschen eigentlich die satzeinleitende Konjunktion *als* oder – da die Sprecherin TG aus Bayern stammt – die dialektale Variante *wie*. In (2) würde man vermutlich *Wie lange die Post nun braucht!* und in (3) dem idiomatischen *Und gibt's was Neues/Neuigkeiten bei Euch?* den Vorzug geben. Alle drei Belege stammen von deutschen Emigrantinnen, die zum Zeitpunkt der Äußerung von (1) bzw. des Verfassens von Briefen im Fall von (2) und (3) bereits 50-60 Jahre in den USA lebten.<sup>1</sup> Angesichts dieser biographischen Information liegt der Gedanke nahe, dass der abweichende Status von (1)-(3) auf Interferenz des Englischen beruhen könnte. In der Tat drängt sich bei der temporalen Verwendung von *wenn* in (1) der Gedanke an einen Einfluss des englischen *when* auf, und *nimmt* in (2) sowie die gesamte Wendung in (3) lassen sich als Lehnübersetzungen von *take* bzw. *What's new with you?* interpretieren.

Wie kommt es zu diesen Phänomenen? Handelt es sich um einmalige sprachliche Fehlleistungen, wie wir sie aus der Versprecherforschung kennen, oder manifestiert sich hier der Abbau muttersprachlicher Kompetenzen? Unter welchen Bedingungen führen der Erwerb und die intensive Verwendung von Zweit- und Fremdsprachen zur Beeinträchtigung der Mutter- oder

Erstsprache, und wie kooperieren und konkurrieren die Sprachen bilingualer Menschen im Laufe eines Lebens? Diesen und ähnlichen Fragen werden wir in unserem Beitrag nachgehen.

Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, was wir über den Verlauf und die Bedingungen des Abbaus sprachlicher Kompetenzen wissen, ein Prozess, der in der Fachliteratur auch als „Attrition“ bezeichnet wird. In Abschnitt 2 setzen wir zunächst die einleitend angeschnittene Diskussion um den Zusammenhang zwischen individueller Mehrsprachigkeit und Attrition fort und liefern in Abschnitt 3 einen kurzen Überblick über die Attritionsforschung. Im vierten Abschnitt wechseln wir die Perspektive und illustrieren kommunikative Ressourcen, die durch die individuelle Mehrsprachigkeit eröffnet werden. Abschließend weisen wir in Abschnitt 5 auf Konsequenzen hin, die man aufgrund des Forschungsstands ziehen kann und ziehen sollte.

### 2. Mehrsprachigkeit: ein spannendes Experimentierfeld

Während der verdeckte Einfluss einer weiteren Sprache in (1)-(3) nicht unmittelbar ersichtlich ist und bei Außenstehenden außer Information über den Hintergrund des Sprechers/der Sprecherin Kenntnisse des Englischen voraussetzt, merkt man anhand der Sprachmischung in Äußerungen wie (4) und (5) schnell, dass die Urheberin, in diesem Fall TG, bilingual ist.

(4) *I remember wenn der Hit- der Hindenburg gestorben is* [TG]

(5) [...] dann denk ich oft, *we- when people complain*, was wir alles ham [TG]

Diese Daten sind besonders aufschlussreich. In (4) korrigiert TG einen Versprecher: Sie unterbricht die irrtümlicherweise begonnene Produktion von *Hitler* und ersetzt den Eigennamen durch das eigentlich intendierte *Hindenburg*. Die aus Sicht der deutschen Grammatik abweichende Verwendung von *wenn* im gleichen Satz scheint die Sprecherin allerdings nicht zu stören. Offensichtlich nimmt sie die temporale Verwendung von *wenn* in (1) und (4) nicht als korrekturbedürftig wahr, weil sich die Konjunktion unter dem Einfluss des englischen *when* auch in ihrem deutschen System bereits in der Funktion von *als/wie* etablieren konnte. Die unmittelbare Ersetzung eines begonnenen deutschen *wenn* durch *when* in (5) unterstreicht die

enge Verknüpfung beider Lexeme über die Sprachgrenze hinweg. Weiterhin liegt die Hypothese nahe, dass durch die sprachübergreifende Verknüpfung homophoner und bedeutungsnaher Elemente und durch die damit einhergehende gegenseitige Aktivierung (Koaktivierung) bei der Sprachproduktion auch der Sprachwechsel begünstigt oder sogar ausgelöst wird (vgl. bereits Clyne, 1967 zu dieser "Trigger"-Hypothese).

Verwandte Sprachen, wie beispielsweise Deutsch und Englisch, weisen eine Fülle solcher Brückenelemente auf, wie man anhand der Daten von TG gut erkennen kann. In der zweiten Zeile von (6) finden wir beispielsweise das englische *then* an der Schaltstelle zwischen Englisch und Deutsch. In

der sechsten Zeile erfolgt nach einem weiteren *then* ein sofortiger Neustart mit *denn*. In beiden Fällen würde man im Standarddeutschen *dann* erwarten. Die Rivalität bzw. mehr oder weniger friedliche Koexistenz und Austauschbarkeit von *then* und *denn* zeigt sich besonders deutlich in (7), auch hier wieder einhergehend mit einem Sprachwechsel.

(6) Das war was, ach du liebe Zeit, *and the funniest thing is then* san ma von-ähm ja, *I was with the Flying Tiger Line because there was no regular scheduled you know-äh plan to and then-denn* sin mir nach/ na hat der Kapitän g'sagt, wir müssen nach Norwegen [TG]

(7) [...] *and then and denn* ham mer nach Rom müssen [TG]



New York, Little Italy.

(Fast-)Homophone Lexeme wie *then/denn/dann*, Kognate (formal und semantisch verwandte Elemente wie *kommen/come, Hand/hand, und/and*), aber auch parallele syntaktische Strukturen bilden ideale “Grauzonen” (Clyne, 1987:755), die den Übergang von einer Sprache zur anderen in besonderer Weise erleichtern bzw. sogar kaschieren, weil man oft nicht sagen könnte, welcher Sprache diese Brückenelemente zuzurechnen sind. In der folgenden Mischäußerung (8) (aus Münch 2006:69) beispielsweise finden wir nicht nur ein potentiell ambiges und damit neutrales Verb, nämlich die Kopula der dritten Person Singular Präsens, sondern auch ein ambiges Nomen (*Haus/house*), hier beide in geschweiften Klammern wiedergegeben.

(8) *My {house?Haus?}{is} offen to all times<sup>2</sup>* [IH]

Interessant ist, dass auch das englische *to all times* unerschwerlich deutsche Anteile zeigt, denn im Englischen müsste es heißen: *at all times*. *To* ist das Ergebnis einer Relexikalisierung der Präposition des deutschen Ausdrucks *zu jeder Zeit*. Anhand dieses Beispiels sehen wir, dass Sprachmischungen nicht nur durch sequentielles Alternieren von klar unterscheidbaren Anteilen zweier oder mehrerer Sprachen zustande kommen, sondern dass sich multiple Möglichkeiten der Interaktion, einschließlich einer gleichzeitigen Realisierung, der „Koproduktion“, von Merkmalen unterschiedlicher Sprachen eröffnen (vgl. Lattey & Tracy, 2005; Tracy, 2000, 2006).

Sprachkontaktdaten verraten uns mitunter deutlich, welche Elemente und Strukturen unterschiedlicher Sprachen im Gehirn mehrsprachiger SprecherInnen koaktiviert und als äquivalent behandelt werden. Dies kann gelegentlich auch zu Verschmelzungen führen wie in (9), bei dem ähnlich wie bei (8) eine englische Präposition (*for*) durch einen deutschen Doppeltgänger (*für*) ersetzt wird.

(9) für *heaven's* Willen (aus *for heaven's sake* / um Himmels Willen)

Die Koexistenz von Sprachen im Kopf eines bilingualen Individuums bietet sich als natürliches Experiment an, um dem damit einhergehenden Wettbewerb nachzuspüren, wie er sich in den Beispielen (10)-(11) zeigt.

(10)[...] die hat zu mir g'sagt, *ich-I ca- ich kann* dir nicht mehr bezahlen [TG]

(11) *So life was very/ we-wir* sag'n 'bunt', ne? Leipziger Allerlei, *that's what it was* [TG]

Studien, die sich mit der Sprachproduktion von mehrsprachigen Menschen beschäftigen, zeigen auch, in welchem hohen Maße bilinguale Sprecher und Sprecherinnen in der Lage sind, ihren eigenen Output zu kontrollieren (vgl. Clyne, 2003; Green, 1998; diverse Artikel in De Groot & Kroll, 1997; Münch, 2006; Tracy, 2006), denn wenn sie sich mit monolingualen GesprächspartnerInnen unterhalten, gelingt es ihnen durchaus, die eine oder andere Sprache weitgehend, wenn auch nicht vollständig, zu unterdrücken. In unserer Studie jedenfalls gehen overte Mischungen deutlich zurück, wenn AdressatInnen nicht als mehrsprachig wahrgenommen werden. Die Mehrsprachigkeitsforschung liefert uns damit Hinweise auf diejenigen Mechanismen und Bedingungen, die unter dem Einfluss einer weiteren Sprache einen allmählichen Prozess der Veränderung muttersprachlicher Kompetenzen bewirken und es uns erlauben, den individuellen Sprachwandel „in flagranti“ zu ertappen.

Nun verändern sich Sprachen nicht nur in Folge der Koexistenz und Koaktivierung unterschiedlicher Sprachen im Kopf. Sprachen wandeln sich infolge unterschiedlicher Rekonstruktionen durch nachfolgende Generationen, z.B. indem Formenvielfalt reduziert, Ausnahmen regularisiert, aber auch neue, anfänglich vielleicht nur marginale stilistische Optionen generalisiert werden. Solche Prozesse können sich auch im Individuum andeuten. Man

denke beispielsweise an den Rückgang unregelmäßiger Vergangenheitsformen (vgl. zunehmende Ersetzung von *buk* durch *backte*), die Verdrängung des Genitivs durch den Dativ in Präpositionalphrasen mit *trotz* oder *wegen* (*trotz/wegen des Wetters, trotz/wegen dem Wetter*), die Ausbreitung von *weil* als Konkurrent von *denn* im gesprochenen Deutsch.

Was wir als „Sprache“ bezeichnen, besteht aus vielen unterschiedlichen Teilkompetenzen bzw. Ebenen, die in unterschiedlichem Maße ausgebaut und offensichtlich auch wieder selektiv, d.h. bereichsspezifisch, abgebaut werden können. Dazu gehören die segmentale und suprasegmentale Phonologie (Lautung und melodisch-rhythmische Eigenschaften), die Struktur von Wörtern (Morphologie) und Sätzen (Syntax) sowie Ebenen der Semantik und der Pragmatik. Auf allen diesen Ebenen und an ihren Schnittstellen gibt es robuste, wenig stör anfällige, aber auch labilere Bereiche, die durch intensiven Kontakt mit neuen Sprachen verändert werden bzw. mit entsprechenden Partnelementen und –strukturen in anderen Sprachen konvergieren können.

### 3. Attrition: ein kurzer Forschungsüberblick

Attrition bezeichnet den natürlichen, nicht-pathologischen Rückgang in der individuellen Beherrschung einer Sprache, im Gegensatz zur Aphasie, der pathologischen Beeinträchtigung der Sprache bzw. ihrer Verarbeitung oder Produktion, z.B. nach einem Schlaganfall. In der Attritionsforschung, die erst in den frühen 1980ern einsetzte (Lambert & Freed, 1982; vgl. Köpke & Schmid, 2004 für einen Überblick über die Forschungsentwicklung), wird zwischen Erstsprach(L1)- und Zweitsprach(L2)-/Fremdsprachattrition unterschieden. Zu den wichtigsten Faktoren, die beispielsweise den Verlauf des L1-Sprachabbaus

beeinflussen, zählt das Alter zum Erwerbszeitpunkt der L2 und zum Zeitpunkt des Attritionsbeginns, d.h. dem Zeitpunkt, an dem der Gebrauch der L1 wesentlich reduziert wird. Eine wichtige Rolle für Erhalt oder Abbau der L1 spielen darüber hinaus das Bildungsniveau von SprecherInnen, ihre Einstellung zur betroffenen Sprache, zu ihrer Verwendung und der damit verbundenen Kultur, die Häufigkeit und Intensität des Kontakts mit der Sprache und die situativen Kontexte, in denen sie benutzt wird (vgl. Münch, 2006; Köpke & Schmid, 2004). Eine Sprache oder auch nur eine Varietät, die keine Relevanz mehr in der Alltagswelt eines Menschen hat, die auch keinen „Schonraum“ mehr kennt (wie z.B. in religiösen Ritualen, in beruflichen oder fachsprachlichen Zusammenhängen, (sub-)kulturellen Gruppierungen etc.), die vielleicht auch in der Einstellung des Sprechers selbst wenig Prestige genießt, hat somit gewissermaßen „schlechte Karten“.

Bei der Attrition handelt es sich jedoch nicht um wahlloses Vergessen einer Sprache. Vielmehr lassen sich für die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen und Strukturbereiche spezifische Attritionsmuster identifizieren (vgl. Bullock & Gerfen, 2004 zur Phonetik; De Bot, 2004; Tsimpli, Sorace, Heycock & Filiaci, 2004 zur Syntax und Semantik). Einen Versuch, die Systematik des Prozesses zu erfassen, unternimmt die Regressionshypothese, die davon ausgeht, dass spät Erworbenes zuerst verloren geht. Diese Hypothese wurde von Jakobson (1941) für den Sprachverlust durch Aphasie vorgeschlagen und von De Bot & Weltens (1991) für die Attritionsforschung adaptiert (vgl. die aktuelle Diskussion in Keijzer, 2007).

Im Fall des Deutschen zeigt sich der systematische Charakter der Attrition beispielsweise in der Art des Abbaus von Kasusformen, bei dem der Akkusativ zunehmend den Dativ ersetzt, vgl. (12) aus Stolberg & Münch (einger.; vgl. auch Münch, 2006).

**Was aber wird eigentlich genau abgebaut? Ist es tatsächlich die sprachliche Kompetenz? Oder handelt es sich „nur“ um einen eingeschränkten und eventuell verlangsamten Zugriff auf L1-Wissenbestände, die an sich unangetastet bleiben.**

(12) Jetzt wie sie hier war, hat sie von den Haus erzählt. [BJ]  
Dies bedeutet nicht, dass der Dativ schlagartig ersetzt wird, aber dass sich zunächst Unsicherheiten einstellen, aus denen sich allmählich überzufällige Abweichungen entwickeln.

An dieser Stelle sehen wir allerdings schon, warum es schwer ist, methodisch einwandfreie Studien durchzuführen: Benötigt würden im Grunde sowohl Daten aus dem Zeitraum vor Einsetzen der Attrition sondern auch Langzeitdaten über beträchtliche Zeiträume hinweg (zu Langzeitdaten vgl. De Bot & Clyne, 1994, zu Fragen der Methodik vgl. Schmid, 2004). Bei schriftlichen Daten müsste man idealerweise in Erfahrung bringen, welche orthografische Kompetenz überhaupt vorhanden war (zu diesem Problem vgl. Lattey & Tracy, 2001). Neben der Anfälligkeit des Kasussystems und der Subkategorisierung von Verben (vgl. (2) oben) zeichnen sich im Deutschen unter dem Einfluss des Englischen auch Veränderungen der Wortstellung ab, vgl. (13) aus Lattey & Tracy, 2001 und (14)-(15) aus Münch, 2006:75,64. In (14) und (15) wurden Satzteile „ausgeklammert“, die eigentlich vor dem Partizip erscheinen sollten (vgl. Tracy, 2007 für eine kurze Erläuterung relevanter zielsprachlicher Strukturen).

(13) Doch M. hatte einen starken Husten schon seit 2 Wochen! [EE]  
(14) Ich hab en Dienstmädchen gehabt früher. [ICH]  
(15) Haste schon mal gegessen Sauerkrautsuppe? [IH]

Beispiel (13) würde sicher umgangssprachlich nicht weiter auffallen, aber es stammt aus einem Brief; daher würden wir es mindestens als „markiert“ betrachten. Das mündliche (14) ist unauffällig, da man das Adjunkt *früher* als eine Art Nachtrag betrachten kann (vgl. auch Clyne, 1967:65), während (15) völlig ungrammatisch ist. In unseren Daten (mündlich und schriftlich) sind Fälle wie (13)-(14) gut repräsentiert, während die Ausklammerung eines direkten Objekts selten vorkommt und eher in Richtung eines bilingualen Versprechers oder einer Lehnübersetzung weist (von uns als *Crossover* bezeichnet, vgl. Lattey & Tracy, 2005; Münch, 2006). Aber auch wenn es sich bei Fällen wie (15) in unseren Daten weitgehend um *ad hoc* Interferenz handeln sollte, so entsprechen sie ebenso wie (13) und (14) in der Tendenz genau dem Einfluss des Englischen, der in vielen Attritionsstudien nachgewiesen wurde (Altenberg, 1991; Clyne, 1967, 2003; De Bot & Clyne, 1994; Schmid, 2002; Schmid et al., 2004; Waas, 1996).

L1-SprecherInnen des Deutschen scheint es unter dem Einfluss des Englischen zunehmend schwer zu fallen, stilistische Nuancen zu kontrollieren und ein prinzipiell mögliches Variationspotential, wie die Ausklammerung adverbialer Ausdrücke, pragmatisch angemessen einzusetzen. Dies passt zu den Schwierigkeiten an den Schnittstellen von Teilsystemen, die Sorace (2000) bei vom Sprachabbau betroffenen L1-SprecherInnen des Italienischen identifiziert hat. Sie hat nachgewiesen, dass diese SprecherInnen die Option des Italienischen, in finiten Sätzen nicht-kontrastive pronominale Subjekte auszulassen, nicht länger so ausschöpfen, wie man es bei italienischen MuttersprachlerInnen erwarten würde. Vielmehr neigten sie dazu, Subjekte zu realisieren, was im Englischen, ihrer Zweitsprache, obligatorisch wäre.

Was aber wird eigentlich genau abgebaut? Ist es tatsächlich das

mental repräsentierte Wissen an sich, die sprachliche Kompetenz? Oder handelt es sich „nur“ um eine zunehmend reduzierte Verfügbarkeit, d.h. einen eingeschränkten und eventuell verlangsamten Zugriff auf L1-Wissensbestände oder verminderte Kontrolle über Kenntnisse, die an sich unangetastet bleiben (vgl. De Bot, 2004)? Im letzteren Fall wäre Attrition ein Phänomen der Performanz, im ersteren Fall stellt sich die Frage, ob z.B. einmal fixierte Parameterwerte (im Sinne der generativen Grammatik, vgl. Chomsky, 1981) in Folge fehlenden Inputs später im Leben obsolet werden können.

Für eine massive und bisher noch sehr wenig verstandene Veränderbarkeit der L1-Kompetenz sprechen die Ergebnisse von Studien, die sich mit dem Verlust der L1 bei Adoptivkindern befassen. Pallier (2007) untersuchte Sprecher, die Koreanisch als L1 erwarben, nach ihrer Adoption jedoch mit Französisch aufwuchsen und keinen weiteren Kontakt zu Koreanisch hatten. Als man sie im Erwachsenenalter testete, konnten sie Koreanisch nicht von Japanisch unterscheiden, und auch bildgebende Verfahren zeigten bei koreanischem Input keine Verarbeitungsaktivität in relevanten Hirnarealen. Dieser anscheinend vollständige Sprachverlust ist wohl das eine extreme Ende eines Attritionskontinuums. Noch ist nicht klar, bis zu welchem Alter der Wechsel der sprachlichen Umgebung derartig radikale Konsequenzen hat.

Am anderen Ende des (L1-)Attritionskontinuums sind Sprecher zu finden, bei denen der Attritionsbeginn erst im Erwachsenenalter liegt, z.B. im Fall der Auswanderung. Hier zeigen sich Veränderungen vorwiegend im Bereich der Performanz, d.h. die zugrunde liegende Wissensstruktur ändert sich nur wenig, aber der Zugriff auf dieses Wissen ist beeinträchtigt, vor allem in der mündlichen Produktion. Zu dieser Gruppe gehören die deutschen EmigrantInnen unserer

Studie, von denen die meisten erst im Erwachsenenalter in die USA ausgewandert sind (vgl. Lattey & Tracy, 2005; Tracy, 2006, 2007; Münch, 2006; Stolberg & Münch, *inger.*). Die Studie von Schmid (2002) zeigt allerdings, dass unter besonders traumatischen Umständen, wie im Falle von Vertreibung und Flucht, der Sprachverlust wesentlich ausgeprägter sein kann, als man es aufgrund des späten, nach-pubertären Beginns des Attritionsprozesses eigentlich erwarten würde.

Auch bei der L2- und Fremdsprachattrition spielt das Erwerbsalter und damit der Beginn des Sprachkontakts eine wichtige Rolle. Jüngere Kinder verlieren eine erworbene Zweitsprache schneller als ältere (Olshtain, 1989), und diese wiederum schneller als Erwachsene. Typische Kontexte für den Zweit- und Fremdsprachverlust sind die Rückkehr nach Auslandsaufenthalt oder das Ende des schulischen Sprachunterrichts (De Bot & Weltens, 1995). Der Prozess der Sprachproduktion ist auch hier stärker betroffen als rezeptive Fähigkeiten (Cohen, 1989). In den ersten Jahren nach L2-Attritionsbeginn scheint der Abbau besonders massiv zu sein (vgl. Weltens & Cohen, 1989). Es gibt Hinweise darauf, dass nach Erreichen einer bestimmten L2-Erwerbsschwelle ein erheblicher Teil von Kenntnissen relativ stabil bewahrt werden kann (De Bot & Clyne, 1989).

Auch die Regenerierbarkeit von (scheinbar) verlorenem Wissen ist bereichsspezifisch. So scheint einerseits das Lexikon am stärksten von Attrition betroffen zu sein; andererseits ist es aber auch am besten regenerierbar (vgl. Schmid, 2004; Ammerlaan, 1996; Olshtain/Barzilay, 1991 u.a.). Dabei mag eine Rolle spielen, dass man ohnehin seinen Wortschatz ein Leben lang erweitern kann und dass es sich dabei um *item*-spezifisches Lernen handelt, d.h. es geht nicht darum, konstruktionsübergreifende Generalisierungen oder Regeln (neu) zu entdecken.

Die Attritionsforschung ist eine relativ junge sprachwissenschaftliche und psycholinguistische Disziplin. Von daher überrascht es nicht, dass viele unserer eingangs erwähnten Fragen noch keine zufriedenstellende Antwort erhalten können. Dies ist angesichts der aktuellen Diskussion um Probleme und Chancen der Mehrsprachigkeit sehr zu bedauern und wird hoffentlich zur Initiierung entsprechender Forschungsaktivitäten führen.

#### **4. Code-mixing: Verbote des Verlusts oder kommunikative Ressource?**

Sprachkontakt in der Gesellschaft und im Individuum muss nicht zwangsläufig zu durchgreifenden Systemveränderungen und Attrition führen, auch wenn in Abhängigkeit von „Grauzonen“ (s.o.) Teilbereiche mit der Zeit konvergieren und mannigfache Vernetzungen zwischen den lexikalischen Elementen der beteiligten Sprachen entstehen können (vgl. Schreuder & Weltens, 1993; de Groot & Kroll, 1997; Clyne, 2003). In stabilen bilingualen Sprechergemeinschaften, und sei es nur eine Gruppe deutschstämmiger Freunde in den USA, die sich regelmäßig treffen und viel miteinander telefonieren, eröffnet sich ein ganzes Spektrum von Möglichkeiten, bilinguale Ressourcen in der Kommunikation auszuschöpfen. Die Sprachkontaktforschung der letzten Jahrzehnte hat gezeigt, dass das im Diskurs bilingualer SprecherInnen übliche Code-mixing (oder Code-switching) kein sprachliches Defizit darstellt, sondern eine Fülle sozio-symbolischer Funktionen erfüllt und damit kommunikativen Mehrwert erzeugt (vgl. Auer, 1998; Hinnenkamp & Meng, 2005; Keim, 2007; Keim & Tracy, 2007; Muysken, 2000; Myers-Scotton, 2006). Sprachmischungen geben nicht nur die eigene polykulturelle Identität und Solidarität mit einer ethnischen oder kulturellen Gruppe

oder einem Gegenüber zu erkennen. Code-mixing lässt sich auch zur Strukturierung von Diskursen oder Texten instrumentalisieren, beispielsweise zur Ergänzung von Hintergrundinformation und Nebenbemerkungen wie in (16), zur Markierung von Zitaten wie in (17) oder von Selbstreparaturen und metalinguistischen Kommentaren, vgl. (18)

(16) [...] *the war wasn't over very long, you know, and-äh die Deutschen war'n nicht sehr beliebt, you know*  
[TG]

(17) Dann hat sei Frau zu mir gesagt, *why are you leaving us now?* Da sog i, *because I would like to laugh once in a while*, und dann hat s' g'sagt, *well, I'm here too an'* ich leb noch, hot s' g'moant. Na hab ich g'sagt, *well, gee...*  
[TG]

(18) Ihr Vater-äh, *I mean*, ihr Mann und ihr Bruder, *they were waiters in-ähm the Carlton- no-ah, wie hat'n des glei wieder g'hoassn, on Seventy-first, a hotel ...*  
[TG]

Die Tatsache, dass dieser Wechsel meistens flüssig und ohne Satzabbrüche oder Korrekturen abläuft, deutet darauf hin, dass beide Sprachen in diesen Diskursen kontinuierlich in hohem Maße koaktiviert sind und sich wie bei einem Staffellauf reibungslos ergänzen können. Dass diese Mischungen wirklich unter der Kontrolle des Individuums bleiben und nicht nur in die Kategorie „Interferenz“ gehören, zeigt sich daran, dass sie weitgehend verschwinden, wenn GesprächspartnerInnen als monolingual oder als nicht zur Gruppe gehörig eingeschätzt werden (vgl. Abschnitt 2).

## 5. Abschließende Überlegungen

Mehrsprachigkeit ist kein kognitiver Ausnahmezustand. Kinder können von Geburt an mit mehr als einer Sprache aufwachsen, beispielsweise einer Vater- und einer Muttersprache oder einer Familien- und einer Umgebungssprache. Sie sind früh dazu in der Lage, ihre Sprachen zu trennen, auch wenn

sie eine Phase intensiven Mischens durchlaufen können, die u.a. auch vom Ausmaß der Ähnlichkeit zwischen den Sprachen, den mehrfach angesprochenen „Grauzonen“, determiniert wird (vgl. Müller et al., 2007; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000; Tracy, 2007). Mittlerweile wissen wir, dass Kinder mindestens bis zum Alter von 3-4 Jahren auch eine Zweitsprache in vielen Strukturbereichen noch so erwerben können, als ob es sich um eine Erstsprache handelte – vorausgesetzt, der notwendige Input ist verfügbar (vgl. Thoma & Tracy, 2006). Genau da aber liegt das Problem! Der Grad der Beherrschung einer Sprache hängt von der Erwerbsgelegenheit und damit auch den qualitativen und quantitativen Merkmalen des Inputs ab.

Mit zunehmendem Alter sinkt die Wahrscheinlichkeit, in einer L2 muttersprachliche Kompetenzen zu erreichen, aber auch hier können Erwerbsprozesse durch hohe Motivation und Unterstützung durch die Umgebung, z.B. guten Unterricht, die Alltagsrelevanz, das Prestige der Sprache, die Anerkennung der vorhandenen Kompetenzen etc. positiv beeinflusst werden. In welchem Umfang und wie flüssig Sprachen, egal ob Erstsprache(n) oder weitere, langfristig erhalten bleiben, d.h. sowohl dauerhaft im Wissensspeicher verankert als auch spontan aktivierbar sind, hängt wesentlich von der Verwendungsgelegenheit ab. In diesem Sinne weisen Sharwood-Smith/van Buren (1991:23) darauf hin, dass „the native speaker not only needs evidence for developing an L1 system but also needs evidence to maintain his or her L1.“<sup>3</sup>

Die Sprachfähigkeit des Menschen ist zwar eine notwendige Voraussetzung für den Spracherwerb und damit für die Mehrsprachigkeit, aber ohne ein anregendes, variationsreiches Sprachangebot kann sich dieses Potential nicht entfalten. Mit anderen Worten: Wenn man Mehrsprachigkeit als individuelle und gesellschaftliche Ressource erhalten will, muss man

bilingualen SprecherInnen die Chance geben, selbstbewusst den Umgang mit mehr als einer Sprache zu pflegen.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Die in diesem Beitrag angeführten Daten entstammen dem DFG-Projekt *Code-Switching, Crossover & Co.*, in dem eine Gruppe von DeutschamerikanerInnen mehrere Jahre lang unter systematisch variierenden Bedingungen aufgenommen wurde (vgl. Lattey & Tracy, 2001; Lattey & Tracy, 2005; Tracy, 2006, 2007; Münch, 2006; Stolberg & Münch, eing.). In den Beispielen werden englische Anteile durch Kursivierung markiert. Dialektale oder sonstige Merkmale informellen Sprechens (z.B. *is* anstatt *ist*) wurden beibehalten. Um die Lesbarkeit zu erleichtern, wurden auch in den Transkripten mündlicher Passagen Satzzeichen eingefügt.

<sup>2</sup> Beim schnellen Sprechen verschwindet auch der Unterschied zwischen dem stimmhaften Auslaut im englischen *is* und dem deutschen *is(t)*. Bei der Sprecherin IH konnte man sicher sein, dass der possessive Artikel, phonetisch [ma], englisch war. Ihr deutscher Dialekt hätte *mein* verlangt.

<sup>3</sup> Deutsche Übersetzung: „der Muttersprachler benötigt nicht nur [sprachliche] Evidenz, um ein Erstsprachsystem zu entwickeln, sondern auch, um es aufrechtzuerhalten“.

## Literatur

- Altenberg, E. P. (1991). Assessing first language vulnerability to attrition. In Seliger, H. W. & Vago, R. M. (Hgg.), *First Language Attrition* (pp. 189-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ammerlaan, T. (1996). *'You get a bit wobbly...'* Exploring bilingual lexical retrieval processes in the context of first language attrition, PhD Dissertation, Universiteit Nijmegen.
- Auer, P. (1998). *Code-switching in conversation: language, interaction, and identity*. London: Routledge.
- Bullock, B. & Gerfen, Ch. (2004). Frenchville French: A case study in phonological attrition. *International Journal of Bilingualism* 8/3, 303-320.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris.
- Clyne, M. (1967). *Transference and Triggering*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Clyne, M. (1987). Constraints on code-switching: How universal are they? *Linguistics* 25, 739-764.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact – English and Immigrant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language

- speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 11/2, 135-149.
- De Bot, K. (2004). Special issue on language attrition. *International Journal of Bilingualism* 8/3, 233-237.
- De Bot, K. & Clyne, M. (1989). Language reversion revisited. *Studies in Second Language Acquisition* 11/2, 167-177.
- De Bot, K. & Clyne, M. (1994). A 16-year longitudinal study of language attrition in Dutch immigrants in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 15/1, 17-28.
- De Bot, K. & Weltens, B. (1991). Recapitulation, regression, and language loss. In Seliger, H. W. & Vago, R. M. (Hgg.), *First language attrition* (pp. 31-51). Cambridge, Cambridge University Press.
- De Bot, K. & Weltens, B. (1995). Foreign language attrition. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 151-164.
- De Groot, A. & Kroll, J. (1997). *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah N.J.: Erlbaum.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. In *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67-81.
- Hinnenkamp, V. & Meng, K. (Hgg.) (2005). *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Jakobson, R. (1941). *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Keijzer, M. (2007). *Last in first out? An investigation of the regression hypothesis in Dutch emigrants in Anglophone Canada*. PhD Dissertation, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Keim, I. (2007). *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*, Tübingen: Narr.
- Keim, I. & Tracy, R. (2007). Mehrsprachigkeit und Migration. In Frech, S. & Meier-Braun, K.-H. (Hgg.), *Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration* (pp. 121-144). Schwalbach / Taunus: Wochenschauverlag.
- Köpke, B. & Schmid, M. S. (2004). Language attrition: the next phase. In Schmid, M. S., Köpke, B., Keijzer, M. & Weilemar, L. (Hgg.), *First Language Attrition – Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 1-47). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Lambert, R. D. & Freed, B. F. (Hgg.) (1982). *The loss of language skills*, Rowley, MA: Newbury House.
- Lathey, E. & Tracy, R. (2001). Language contact in the individual: a case study based on letters from a German immigrant to the Northeastern United States. In Ureland, S. (Hg.), *Language Contact in North America – migration, maintenance, and death of the European languages* (pp. 413-433). Tübingen: Niemeyer.
- Lathey, E. & Tracy, R. (2005). 'Well, I tell you, das war 'n Zeiten!' – ein deutsch-amerikanisches Sprachporträt. In Hinnenkamp, V. & Meng, K. (Hgg.), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis* (pp. 345-380). Tübingen: Narr.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K. (2007, 2. Aufl.). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Münch, A. (2006). *Language mixing and L1 attrition in speech and writing. A profile of a German-English bilingual*. Aachen: Shaker.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices*, Malden (Mass.): Blackwell.
- Olshain, E. (1989). Is second language attrition the reversal of second language acquisition? *Studies in Second Language Acquisition* 11/2, 151-165.
- Olshain, E. & Barzilay, M. (1991). Lexical retrieval difficulties in adult language attrition. In Seliger, H. W. & Vago, R. M. (Hgg.), *First language attrition* (pp. 67-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pallier, Ch. (2007). Critical periods in language acquisition and language attrition. In Köpke, B., Schmid, M. S., Keijzer, M. & Dostert, S. (Hgg.), *Language attrition: Theoretical perspectives* (pp. 155-168) Amsterdam: John Benjamins.
- Schmid, M. S. (2002). *First language attrition, use and maintenance. The case of German Jews in anglophone countries*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmid, M. S. (2004). First language attrition: The methodology revised. *International Journal of Bilingualism* 8/3, 239-255.
- Schmid, M. S., Köpke, B., Keijzer, M. & Weilemar, L. (Hgg.) (2004). *First Language Attrition – Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schreuder, R. & Weltens, B. (Hgg.) (1993). *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Benjamins.
- Sharwood Smith, M. & Van Buren, P. (1991). First language attrition and the parameter setting model. In Seliger, H. W. & Vago, R. M. (Hgg.), *First language attrition* (pp. 17-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stolberg, D. & Münch, A. (eingereicht). *Die Muttersprache vergisst man nicht – or do you? A case study in L1 attrition and its (partial) reversal*.
- Sorace, A. (2000). Syntactic optionality in non-native grammars. *Second Language Research* 16/2, 93-102.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In Ahrenholz, Bernt (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp. 58-79). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Tracy, R. (2000). Language Mixing as a Challenge for Linguistics. In Döpke, S. (Hg.), *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism* (pp. 11-36). Amsterdam: Benjamins.
- Tracy, R. (2006). Sprachmischung: Herausforderungen und Chancen für die Sprachwissenschaft. *Deutsche Sprache* 34, 44-60.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In Grimm, H. (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3: Sprachentwicklung (pp. 495-535). Göttingen: Hogrefe.
- Tsimpli, I.-M., Sorace, A., Heycock, C. & Filiaci, F. (2004). First language attrition and syntactic subjects: a study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism* 8/3, 257-277.
- Waas, M. (1996). *Language attrition Downunder: German speakers in Australia*. Frankfurt: Lang.
- Weltens, B. & Cohen, A. D. (1989). Language attrition research. An introduction. *Studies in Second Language Acquisition* 11/2, 127-133.

### Doris Stolberg

Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Anglistische Linguistik an der Universität Mannheim. Studium in Tübingen, Göttingen und den USA. Forschungsschwerpunkte: Sprachkontakt und Sprachwandel (im Individuum und in der Sprechergemeinschaft), Mehrsprachigkeit, Sprache und kognitive Alterungsprozesse. Mitarbeit in einem DFG-Langzeitprojekt zu Bilingualismus und Code-Switching bei deutschen Einwanderern in den USA.

### Rosemarie Tracy

Lehrstuhl für Anglistische Linguistik an der Universität Mannheim. Studium in Mannheim, Göttingen und den USA. Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb (monolingual und doppelter Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb) und Mehrsprachigkeit im Allgemeinen; Leitung der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit der Universität Mannheim, wissenschaftliche Begleitung von Sprachförderprojekten.

**Peter Ecke**  
Tucson (Arizona)

## Die Kosten der Mehrsprachigkeit: Zeit und Fehler bei der Wortfindung

*This article reviews psycholinguistic studies that compare monolingual and bilingual speakers' performance in a number of tasks that involve lexical access (the naming of pictures and two-digit numbers, the categorization of word meanings, speeded reading, and lexical decision). The reviewed studies suggest that bilinguals are at a disadvantage in lexical retrieval tasks in their first language (as reflected by lower speed and reduced accuracy in word retrieval) compared to monolinguals. Bilingual speakers also experience higher rates of tip-of-the-tongue states in laboratory studies compared with monolinguals. While reduced access speed and increased error proneness in the first language are costs associated with multilingualism, the benefits associated with it certainly outweigh its costs.*

Je mehr Sprachen man spricht, desto leichter und schneller lernt man eine neue. Diese These findet auch in vielen Forschungsarbeiten zur Mehrsprachigkeit Bestätigung (s. z.B. Cenoz, 2003; Marx & Hufeisen, 2004). Ein größeres Sprachbewusstsein und effektivere Lernstrategien werden häufig als Vorteile mehrsprachiger Lerner gegenüber einsprachigen Neulingen beim Fremdsprachenlernen genannt (vgl. Jessner, 1999). Wer mehrere Sprachen spricht, weiß jedoch auch, dass deren Erlernen und Gebrauch ein Mehraufwand ist, der zumindest im Bewusstsein des Sprechers negative Konsequenzen für das Niveau früher erworbener Sprachen nach sich ziehen kann. „Ja, ich spreche mehrere Sprachen, aber keine richtig“, kann man oft von kompetenten Mehrsprachigen hören. Im vorliegenden Beitrag wollen wir deshalb der Frage nachgehen, ob sich empirisch nachweisen lässt, dass Erwerb und Gebrauch mehrerer Sprachen negative Auswirkungen auf die Benutzung der Erstsprache haben können. Wir begrenzen unsere Betrachtung dabei auf die Ebene des lexikalischen Zugriffs (der Wortfindung) und besprechen die Ergebnisse einiger psycholinguistischer Studien, die zeigen, dass bilinguale Sprecher beim Zugriff auf das erstsprachige Lexikon monolingualen Sprechern gegenüber benachteiligt sind: Sie brauchen mehr Zeit für die Aktivierung von Wörtern im mentalen Lexikon, machen dabei mehr Fehler und erleben häufiger Wortfindungsprobleme (speziell das *Wort-auf-der-Zunge* Phänomen) im Vergleich zu einsprachigen Sprechern. Für eine ausführliche Diskussion weiterer Aspekte des Sprachverlusts siehe Ecke (2004a).

Für unsere Darstellung gehen wir von folgender Annahme aus: Insgesamt ist das mentale Lexikon eines Mehrsprachigen größer als das eines monolingualen Sprechers, auch wenn der Wortschatz der einzelnen Sprachen häufig kleiner ist als bei monolingualen Sprechern (Bialystok, 2001). Außerdem verwendet der Mehrsprachige die einzelnen Sprachen seltener als der Einsprachige. Man kann also erwarten, dass die Wortfindung komplexer ist, mehr Zeit in Anspruch nimmt und häufiger zu fehlerhafter Wortselektion führt als beim Einsprachigen.

### Die Schnelligkeit des lexikalischen Zugriffs

Unter lexikalischem Zugriff verstehen wir hier allgemein die Aktivierung eines Wortes (bzw. einer lexikalischen Einheit) sowohl bei der Worterkennung (Rezeption) als auch bei der Wortselektion (Produktion). Die Aktivierung von Zielwörtern in der Erstsprache verläuft normalerweise extrem schnell und automatisch. Wörter einer nicht-dominanten Fremd- oder Zweitsprache zu aktivieren erfordert dagegen mehr Zeit (Harrington, 2006) und verursacht häufiger Fehler in Form von nicht intendierten Wörtern, die dem Zielwort in Form und/oder Bedeutung ähneln (Ecke, 2003). Von Interesse ist hier die Frage, ob die Geschwindigkeit des lexikalischen Zugriffs auch auf erstsprachige Wörter abnimmt, wenn mehrere Sprachen gelernt und verwendet werden und wenn zudem eine Zweitsprache zur dominanten Sprache geworden ist (z.B. im Falle von Einwanderern). Dies könnte einen möglichen Teil der „Kosten der Mehrsprachigkeit“ darstellen.

### **Zweisprachigkeit Deutsch-Schwedisch: Messung produktiver und rezeptiver Fertigkeiten**

In einer Reihe von Studien ging Mägiste (1979, 1986, 1992) der Frage nach, wie sich der Automatisierungsgrad des lexikalischen Zugriffs in der Erstsprache (ES) und Zweitsprache (ZS) im Laufe eines längeren Aufenthalts im Lande der Zweitsprache verändert. Dafür wählte sie drei Gruppen von deutsch-schwedischen Sprechern im Alter von 13 bis 18 Jahren mit unterschiedlich langer Aufenthaltsdauer in Schweden. Die Probanden sollten so schnell wie möglich Reihen von Bildern und zweistelligen Zahlen benennen, Substantive vorlesen und Sätze verstehen. Diese Aufgaben wurden jeweils in der ES (Deutsch) und in der ZS (Schwedisch) durchgeführt. Es zeigte sich, dass die seit relativ kurzer Zeit in Schweden lebenden deutsch-dominanten Sprecher schneller in der ES waren, dass mittelfristig in Schweden lebende Immigranten mit ausgeglichenem Sprachniveau ähnliche Reaktionszeiten in Deutsch und Schwedisch aufwiesen und dass

langfristig in Schweden lebende Immigranten schneller in der ZS, Schwedisch, waren als in ihrer ES, Deutsch. Mit der Verlagerung des Wohnsitzes in eine ZS-dominante Umgebung kann sich demnach die Sprachkompetenz bilingualer Sprecher zugunsten der ZS verändern, insbesondere kann sich die Geschwindigkeit beim lexikalischen Abruf (der Erkennung und Produktion von Wörtern) in der Muttersprache verringern. In Mägistes Studie erwiesen sich die produktiven Fähigkeiten (das Benennen von Wörtern und Zahlen) als am anfälligsten für eine Verlangsamung der Wortfindung. Die Geschwindigkeit beim Lesen von Wörtern in der ES hatte sich im Gegensatz dazu kaum verändert.

### **Zweisprachigkeit Spanisch-Englisch: Messung der Wortproduktion**

In einer in den USA durchgeführten Studie wurden spanisch-englischsprachige Kinder und Jugendliche im Alter von 5-7, 8-10, 11-13 und 14-16 Jahren sowie Universitätsstudenten

daraufhin untersucht, wie schnell sie Bilder nacheinander in der ES (Spanisch) und in der ZS (Englisch) und dann im Wechsel der beiden Sprachen benennen konnten (Kohnert, Bates & Hernandez, 1999). Schnelligkeit und Zuverlässigkeit der Wortfindung nahmen mit dem Alter zu, und zwar für alle Aufgaben. Allerdings gab es einen deutlich größeren Anstieg bei der ZS, die für die meisten Teilnehmer einige Jahre nach Eintritt in die Schule zur dominanten Sprache geworden war. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Wortfindung in der ZS schneller und zuverlässiger sein kann als in der ES, dass sich diese aber nicht unbedingt negativ auf den lexikalischen Zugriff in der ES auswirken muss. Vor allem die Ergebnisse der gemischten Aufgabe, in der Bilder auf Spanisch oder Englisch je nach einem unterschiedlichen verbalen Stimulus benannt werden mussten, legen nahe, dass bilinguale Sprecher mit zunehmendem Alter unerwünschte Interferenzen effektiver ausschalten und die Sprachen besser auseinander halten können.



Philadelphia, Chinatown.

### **Zweisprachigkeit Französisch-Englisch: Messung der Lesegeschwindigkeit und Worterkennung**

Eine Reihe von Experimenten mit französisch-englischsprachigen Studenten galt der Frage, ob eine hohe Leseleistung in der ZS die Leseleistung bzw. -geschwindigkeit in der ES beeinträchtigt (Favreau & Segalowitz, 1982; Segalowitz & Hébert, 1990). Zu diesem Zweck wurden die zweisprachigen Untersuchungsteilnehmer in zwei Gruppen unterteilt: in Leser, die in der ZS so schnell wie in der ES lesen konnten (*Same Rate Bilinguals*), und solche, die in der ES mindestens 10% schneller lasen als in der ZS (*Different Rate Bilinguals*). Es stellte sich heraus, dass die Leser der ersten Gruppe in der ES signifikant langsamer lasen als die der zweiten Gruppe. Schwächere Lese-

leistungen in der ZS korrelierten mit einer höheren Lesegeschwindigkeit in der ES. Das hieße also, dass sich eine hohe Lesekompetenz in der ZS negativ auf die Leseleistung in der ES auswirken könnte. In einer Folgeuntersuchung mit vergleichbaren Gruppen fand Segalowitz (1991) ebenfalls, dass sehr hohe Leseleistungen in der ZS mit langsameren Lesegeschwindigkeiten in der ES korrelierten, dass dieses Defizit beim Lesen in der ES jedoch nicht auf eine Verringerung der automatischen Worterkennung zurückzuführen sei, sondern eher auf postlexikalische Prozesse der Bedeutungerschließung und Interpretation. Dass die automatische Worterkennung in der ES bei Zweisprachigen aber auch langsamer sein kann als bei Einsprachigen, hatte sich schon gezeigt, als man englischsprachige Einsprachige und Zweisprachige in ihrer ES daraufhin testete, wie schnell sie unter Zeitdruck einen als Buchstabenfolge präsentierten Stimulus als existierendes oder nicht existierendes Wort erkennen konnten (Randsell & Fischler, 1987). In diesem, als lexikalische Entscheidung (*lexical decision*) bekannten Verfahren, erwiesen sich die zweisprachigen Probanden als langsamer in der Worterkennung als die einsprachigen Vergleichspersonen. In anderen Gedächtnistests waren dagegen keine Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Teilnehmern zu finden.

### **Zweisprachigkeit Russisch-Englisch: Benennung von Wortkategorien**

McElree, Jia und Litvak (2000) beschäftigten sich mit der Frage, ob sich bilinguale Sprecher darin unterscheiden, wie schnell sie Wortbedeutungen in ihrer ES (Russisch) und ZS (Englisch) abrufen können. In einem Kategorisierungstest mussten die Teilnehmer unter Zeitdruck entscheiden, ob Wortpaare entweder zur gleichen

**Dass Mehrsprachigkeit Kosten bei der Verarbeitung der ES verursacht, kann hier also allgemein bejaht werden, obwohl nicht klar auszumachen ist, welche Folgen das für das praktische Kommunizieren nach sich zieht.**

begrifflichen Kategorie (*Apfel-Orange*) oder zu nicht-verwandten Kategorien (*Apfel-Gabel*) gehörten. Die Probanden waren drei Gruppen von russisch-sprechenden Immigranten in den USA im Jugend- bzw. jungen Erwachsenenalter: eine russisch-dominante, eine englisch-dominante und eine ausgeglichene Gruppe. Die Angehörigen der russisch-dominanten Gruppe waren im Durchschnitt im Alter von 16,8 Jahren in die USA eingewandert und hatten dort ungefähr seit 2,5 Jahren gelebt. Die Teilnehmer mit etwa gleich guten Kenntnissen im Russischen und Englischen waren durchschnittlich im Alter von 14 Jahren immigriert und hatten seit etwa 5,5 Jahren in den USA gewohnt. Im Gegensatz dazu war die englisch-dominante Gruppe durchschnittlich im Alter von 8,6 Jahren in die USA gekommen und hatte seit ungefähr 7,3 Jahren dort gelebt. Die besten Ergebnisse im Kategorisierungstest wurden in den jeweils dominanten Sprachen, nicht automatisch in der Muttersprache, erzielt. Nur die Mitglieder der ausgeglichenen Gruppe waren in der Lage, Wortbedeutungen in der ES und der ZS etwa gleich schnell und gleich richtig zu aktivieren. Die Teilnehmer der beiden anderen Gruppen reagierten jeweils in ihrer dominanten Sprache schneller und zuverlässiger. Dabei waren die englisch-dominanten Sprecher in der Bedeutungszuweisung von Wörtern in ihrer Muttersprache Russisch langsamer und nahmen häufiger Fehl kategorisierungen vor als in ihrer inzwischen dominanten ZS. Die Ergebnisse implizieren wiederum eine

geringere Verarbeitungsgeschwindigkeit und Zuverlässigkeit des lexikalischen Zugriffs in der ES, hier der Aktivierung von Wortbedeutungen durch Mehrsprachige, wenn diese langfristig im Land der ZS leben. Die Autoren erklären dies mit einer Schwächung der Form-Bedeutungsverbindungen zwischen muttersprachlichen Wortformen und entsprechenden Bedeutungen bzw. Begriffen im mentalen Lexikon, die durch den selteneren Gebrauch der ES entstehen. So kommt es zu einer Verlangsamung des Zugriffs und zu häufigeren Fehlern bei der Aktivierung der Wortbedeutungen.

### **Zweisprachigkeit Spanisch-Englisch: Messung der Wortproduktion nach bestimmten Kategorien**

Eine in der Neuropsychologie häufig benutzte Methode zur Bestimmung der Schnelligkeit bzw. Effizienz verbaler Prozesse ist der so genannte verbale Flüssigkeitstest (*verbal fluency task*). In diesem Verfahren sollen die Probanden in einer begrenzten Zeit (meist 60 Sek.) so viele Wörter wie möglich produzieren, die zu einer bestimmten Bedeutungskategorie (z.B. *Obst, Tier*) gehören oder die mit einem bestimmten Buchstaben beginnen (häufig *F, A* und *S*). Mithilfe dieses Verfahrens wollten zwei Forscherteams die Schnelligkeit der Wortgeneration von spanisch-englischen Mehrsprachigen mit der von einsprachigen Englischsprachigen vergleichen. Das erste Team fand heraus, dass die bilingualen Teilnehmer den monolingualen Sprechern im semantischen (auf Bedeutungskategorien basierenden) Test unterlagen, aber gleich schnell im formellen, auf Buchstaben basierenden Test waren (Rosselli, Ardila, Araujo, Weekes, Caracciolo, Padilla & Ostrosky-Solis, 2000). Das andere Team berichtete, dass die zweisprachigen Teilnehmer in beiden Teiltests langsamer waren als die monolinguale Kontrollgruppe (Gollan, Montoya & Werner, 2002).

Leider beschränkte man sich auf die Wortproduktion im Englischen, der meist dominanten Sprache der bilingualen Teilnehmer, aber eben nicht der Erstsprache. Daher lassen diese Untersuchungen zwar einen allgemeinen Nachteil bilingualer Sprecher bei der Wortgeneration vermuten, erlauben jedoch keine Schlüsse über die Schnelligkeit bilingualer Sprecher bei der Wortgeneration in der ES.

### **Wörter auf der Zunge**

Bisher haben wir uns mit Studien beschäftigt, die nahe legen, dass Mehrsprachige im Vergleich zu Einsprachigen einen Teil des Automatisierungsgrades bzw. der Schnelligkeit verlieren, mit der sie Wortbedeutungen und Wortformen aktivieren. Diese in Millisekunden gemessenen Einbußen können so minimal sein, dass sie in der normalen Kommunikation kaum oder gar nicht nachweisbar sind, zumal die Zielwörter ja letztendlich gefunden werden. Ein Phänomen, bei dem der Wortfindungsprozess plötzlich stockt oder ganz aussetzt und so den Kommunikationsfluss unterbrechen kann, ist das *Wort-auf-der-Zunge Phänomen* (TOT nach dem englischen Begriff *tip-of-the-tongue (TOT) phenomenon*). Ein TOT ist ein zeitweilig auftretendes (oft frustrierendes) Wortfindungsproblem, bei dem sich der Sprecher sicher ist, dass er das Zielwort kennt, Teile des Wortes (z.B. den Anfangslaut oder -buchstaben) und/oder dem Zielwort verwandte Wörter aktiviert und sich der Wortfindung nahe fühlt (ausführlich diskutiert bei Brown, 1991; Ecke, im Druck und Schwarz, 2002). Für uns interessant ist hier die Frage, ob Mehrsprachige häufiger als Einsprachige TOT Zustände erleben, was entweder durch kognitive Tagebuchstudien oder durch Laboruntersuchungen gemessen wird (vgl. Brown & McNeill, 1966; Burke, MacKay, Worthley & Wade, 1991).

Mit der ersten Methode, einer verglei-

chenden Tagebuchstudie, untersuchte Ecke (2004b) die Häufigkeit von TOTs im Alltagsleben bei kompetenten spanisch-englischsprachigen Zweisprachigen und mexikanischen Spanischsprachigen (die Englisch als Fremdsprache auf der Anfängerstufe lernten, also quasi monolingual waren). Entgegen allen Erwartungen stellte sich heraus, dass die zweisprachige Gruppe über weniger TOTs während einer vierwöchigen Zeitspanne berichtete als die quasi monolinguale spanischsprachige Gruppe. In einer anschließenden Laborstudie, in der TOTs in der ES (Spanisch) durch Wortdefinitionen induziert wurden, erwies sich allerdings die zweisprachige Gruppe als unterlegen: Deren Teilnehmer produzierten weniger korrekte Zielwörter und berichteten häufiger über Wort-auf-der-Zunge-Zustände als die quasi einsprachigen Teilnehmer (s. auch Gollan & Silverberg, 2001; und Gollan & Acenas, 2004, zu ähnlichen Ergebnissen). Die vergleichsweise geringe Anzahl von TOTs in der Tagebuchstudie der Zweisprachigen lässt sich dadurch erklären, dass Mehrsprachige im Alltagsleben häufig Kompensationsstrategien wie Sprachwechsel und Paraphrasierung benutzen, die sie effektiv einsetzen, wenn lexikalische Ressourcen für die unmittelbare Kommunikation benötigt werden (vgl. Dörnyei & Scott, 1997). Durch diese Strategien vermeiden sie zum Teil, dass sich Defizite in der Wortfindung als TOTs äußern. Obgleich Strategien wie Sprachwechsel zweifellos der effektiven Kommunikation unter Mehrsprachigen dienen können, ist es möglich, dass diese bei häufiger Anwendung und bei gleichzeitiger Umgehung schwierig produzierbarer Lexik individuelle Worthäufigkeiten kontinuierlich reduzierten. Daraus resultieren eine geringere Verarbeitungsgeschwindigkeit beim lexikalischen Zugriff und schließlich der mögliche Verlust produktiver Sprachfertigkeiten (s. auch Bolonyai, 1998).

### **Die Kosten der Mehrsprachigkeit**

In diesem Beitrag sind die Ergebnisse ausgewählter psycholinguistischer Untersuchungen zusammengefasst, die sich mit der Frage beschäftigen, ob sich Mehrsprachigkeit negativ auf die Schnelligkeit und Zuverlässigkeit der lexikalischen Verarbeitung in der ES auswirkt: Mehrsprachige und einsprachige Probanden mussten dazu unter Zeitdruck Aufgaben wie das Lesen von Texten, Benennen von Bildern und Zahlen oder das Kategorisieren von Wortpaaren erfüllen. Reaktionszeiten, Fehlerraten bzw. Anzahl der verarbeiteten Elemente wurden dann für beide Gruppen ermittelt und mittels statistischer Verfahren verglichen. Die meisten dieser Studien konnten empirisch belegen, dass bei kompetenten bilingualen Sprechern der Automatisierungsgrad der Wortfindung in der ES unter dem von Einsprachigen liegt. Im Unterschied zu monolingualen Sprechern sind bilingualer meist langsamer bei der Benennung von Bildern und der Kategorisierung von Wortbedeutungen in der ES. In Laboruntersuchungen erweisen sie sich auch als weniger erfolgreich bei der Produktion von Wortformen und berichten über ein häufigeres Auftreten von zeitweiligen Wortfindungsproblemen (TOTs). Freilich beschäftigten sich fast alle Studien mit kompetenten Zweisprachigen, die über eine sehr hohe Sprachkompetenz in der ZS verfügen. Oft wurde die ZS sogar zu der am stärksten beherrschten Sprache mehrsprachiger Probanden, die über einen längeren Zeitraum in einer ZS-dominanten Umgebung gelebt hatten. Ob sich das Lernen und Nutzen von Fremdsprachen auf relativ niedrigem Sprachniveau negativ auf die Sprachverarbeitung in der ES auswirken kann, ist weitgehend ungeklärt und wohl auch weniger wahrscheinlich. Allerdings gibt es erste Hinweise darauf, dass das Lernen einer ZS auf der Anfängerstufe für hochkompetente multilinguale Sprecher einen ganz spezifischen Nachteil haben kann,

wenn beim Benennen von Bildern aus einer schwach beherrschten Sprache in eine bedeutend stärkere Sprache gewechselt werden muss (Costa, Santesteban & Ivanova, 2006). Paradoxe Weise scheint der Wechsel von einer schwachen in eine starke Sprache mehr Zeit in Anspruch zu nehmen als umgekehrt. Dieses unerwartete Ergebnis wird damit erklärt, dass die starke Sprache während der Nutzung der schwachen Sprache stärker unterdrückt werden muss. Bei einem Wechsel in die starke Sprache muss diese Unterdrückung dann erst überwunden bzw. neutralisiert werden, was zusätzliche Zeit erfordert. Dass Mehrsprachigkeit Kosten bei der Verarbeitung der ES verursacht, kann hier also allgemein bejaht werden, obwohl nicht klar auszumachen ist, welche Folgen das für das praktische Kommunizieren nach sich zieht. Zweifelsohne ist der Gewinn, den multilinguale Sprecher mit dem Zuwachs an Kommunikationsmöglichkeiten und Sprachbewusstsein erzielen (z.B. Cenoz, 2003; Jessner, 1999; Kemp, 2007), um vieles größer als die geringfügige Abnahme des Automatisierungsgrades der Wortfindung und eventuell häufiger auftretende Wortfindungsprobleme.

### Literaturhinweise

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bolonyai, A. (1998). In-between languages: Language shift / maintenance in childhood bilingualism. *The International Journal of Bilingualism*, 2, 21-43.
- Brown, A. S. (1991). A review of the tip-of-the-tongue experience. *Psychological Bulletin*, 109, 202-223.
- Brown, R., & McNeill, D. (1966). The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 325-337.
- Burke, D. M., MacKay, D. G., Worthley J. S., & Wade, E. (1991). On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and older adults? *Journal of Memory and Language*, 30, 542-579.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *International Journal of Bilingualism*, 7, 71-87.
- Costa, A., Santesteban, M., & Ivanova, I. (2006). How do highly proficient bilinguals control their lexicalization process? Inhibitory and language-specific selection mechanisms are both functional. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32, 1057-1074.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210.
- Ecke, P. (im Druck). The tip-of-the-tongue phenomenon as a window on (bilingual) lexical retrieval. In A. Pavlenko (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Methods and approaches*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ecke, P. (2004a). Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism*, 8, 321-354.
- Ecke, P. (2004b). Words on the tip of the tongue: A study of lexical retrieval failures in Spanish-English bilinguals. *Southwest Journal of Linguistics*, 23, 33-63.
- Ecke, P. (2003). Substitutionsfehler und Wörter auf der Zunge: Evidenz für das mentale Lexikon. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA), Special Issue: Gehirn und Sprache: Psycho- und Neurolinguistische Ansätze / Brain and Language: Psycholinguistic and Neurobiological Issues*, 78, 35-48.
- Favreau, M., & Segalowitz, N. (1982). Second language reading in fluent bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 3, 329-341.
- Gollan, T. H., & Acenas, L. A. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects in tip-of-the-tongue states in Spanish-English and Tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30, 246-269.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., & Werner, G. A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16, 562-576.
- Gollan, T. H., & Silverberg, N. B. (2001). Tip of the tongue states in Hebrew-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 63-83.
- Harrington, M. (2006). The lexical decision task as a measure of L2 lexical proficiency. *EUROSLA Yearbook*, 6, 147-168.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8, 201-209.
- Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4, 241-262.
- Kohnert, K. J., Bates, E., & Hernandez, A. E. (1999). Balancing bilinguals: Lexical-semantic production and cognitive processing in children learning Spanish and English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1400-1413.
- Mägiste, E. (1979). The competing language systems of the multilingual: A developmental study of decoding and encoding processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 79-89.
- Mägiste, E. (1986). Selected issues in second and third language learning. In J. Vaid (Ed.), *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neuropsychological perspectives* (pp. 97-122). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mägiste, E. (1992). Second language learning in elementary and high school students. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4, 355-365.
- Marx, N., & Hufeisen, B. (2004). A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language. *International Journal of Multilingualism*, 1, 141-154.
- McElree, B., Jia, G., & Litvak, A. (2000). The time course of conceptual processing in three bilingual populations. *Journal of Memory and Language*, 42, 229-254.
- Randsell, S. E., & Fischler, I. (1987). Memory in a monolingual mode: When are bilinguals at a disadvantage? *Journal of Memory and Language*, 26, 392-405.
- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M., & Ostrosky-Solis, F. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals. *Applied Neuropsychology*, 7, 17-24.
- Schwartz, B. L. (2002). *Tip-of-the-tongue states: Phenomenology, mechanism, and lexical retrieval*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Segalowitz, N. (1991). Does advanced skill in a second language reduce automaticity in the first language? *Language Learning*, 41, 59-83.
- Segalowitz, N., & Hébert, M. (1990). Phonological recoding in the first and second language reading of skilled bilinguals. *Language Learning*, 40, 503-538.

### Peter Ecke

ist Direktor des deutschen Sprachprogramms der University of Arizona und „Associate Professor“ im interdisziplinären Doktorandenprogramm „Second Language Acquisition and Teaching“. Er interessiert sich u.a. für Wortschatzerwerb, Wortfindungsprobleme und Spachverlust im Kontext der Mehrsprachigkeit.

Istvan Kecskes  
New York

# The effect of the second language on the first language

## The dual language approach

*L'article présente les aspects théoriques de l'effet d'une deuxième langue sur la L1, décrit la nature de l'influence réciproque entre ces deux langues et propose des exemples. On y constate que l'effet L2→L1 est sensiblement différent de celui L1→L2. L'influence de L2 est plus cognitive et pragmatique que syntaxique ou lexicale. L'effet bénéfique de l'apprentissage de la L2 sur le développement de compétences en L1 est une opportunité, pas une nécessité, cependant pas tout les types d'apprentissage débouchent sur le développement de multi-compétences. L'étude de la L2 apporte des changements dans le système monolingue seulement si le processus d'acquisition est suffisamment intensif, riche en contenus et lié à la motivation de l'apprenant.*

### 1. Multi-competence

This paper attempts to answer the question of how an emerging new language with its own socio-cultural foundation will affect the existing L1-governed knowledge and conceptual base of the language learner, and how this effect is reflected in the use of both languages. The focus is on one form of L2→L1-influence, namely when L2 is studied as a foreign language in instructional environments.

Language from a multilingual perspective can be defined as a system of signs resting upon an underlying conceptual system that is unique to each culture. This definition implies that there is a linguistic and a conceptual level, which operate together in language processing and that the conceptual level is culture-specific. The conceptual system pulls together cognitive constructs and knowledge; language reflects this system. How does this definition relate to bi- and multilingualism? Grosjean (1989) referred to the fact that a bilingual is not two monolinguals in one body. Cook (1991) claimed that multi-competence is the compound state of a mind with two grammars. Kecskes (1998) argued that people with more than one language have different knowledge of their L1 than do monolingual people, and this difference can mainly be explained by the effect of subsequent languages on the development and use of L1 skills. Basically all these approaches accept that in the bilingual mind one conceptual system is responsible for two language channels that are not blended.

### 2. An alternative approach to bilingual development

The concept of "dual language" was put forward as an alternative to "interlanguage" (Kecskes & Papp 2003; Kecskes and Cuenca 2005). "Inter" means "in between"; however, the language learner is not necessarily "in between" something; rather, s/he is in the process of adding new information to her/his existing conceptual and linguistic systems. The results are qualitative changes in the original conceptual system and the eventual emergence of a new linguistic system rooted in the same conceptual system. The two language channels are in constant interaction, and mutually affect each other through their common underlying conceptual system. Therefore research has to focus not only on the L1→L2 but also on the L2→L1 effect. This aspect of L2 development has been overlooked in interlanguage theory.

*Unlike the interlanguage theory, the dual language approach is an "intake" rather than an "input" theory investigating what happens to the knowledge that enters the common underlying conceptual base (CUCB) through the two or more language channels, and how this knowledge is put to work in the respective languages. This approach underlines that the language system construction is a dynamic process that is a combination of conceptual changes, bidirectional influence between languages, and movements not only up, but also down the developmental continuum. While the languages are kept separate, thoughts originating in one and the same conceptual system are fed*

into two different language channels. This has a profound impact both on production and comprehension: what we choose to say, how we choose to say something, how we understand things said to us, and what we consider relevant and appropriate. According to the dual language approach, attrition is both a conceptual and a linguistic phenomenon.

Conceptual change will be reflected in language use. Decreasing exposure to any of the languages of an individual, information loss and/or change in his/her CUCB may result in vocabulary decrease and decline of some language skills. On the contrary, retention increases after the CUCB is firmly established in the language learner's mind. This claim is in line

with research in neuro-linguistics (e.g. Goral 2004).

### 3. The nature of bidirectional influence

We know a lot about how the L1 affects L2, but a lot less about the opposite direction. The effect of L1 on the L2 is usually called "transfer" and tracked through syntactic errors, structural changes, wrong choice of words, etc. Consequently, attempts to identify the L2 → L1 effect in a monolingual approach will also look for similar transfer phenomena (e.g. Cook 2003). But what can be transferred from the L2 to the L1? Why should the nature of L2 → L1 effect be similar to L1 → L2 effect? While the L1 → L2 effect is mostly described as negative on account of its grammatical, lexical and/or phonological errors, the L2 → L1 influence is generally positive, since it enhances the knowledge base still dominated by L1. We can observe the bidirectional influence between the two language channels as a developmental issue spreading from an additive to a synergic period. During the additive period, the interaction of the two or more languages and the L1-dominated conceptual base lead to transfer of a sound pattern, a lexical item or a structure from one language system to another. This period is dominated by the L1 → L2 influence and hardly allows demonstration of the L2 → L1 effect. The synergic period begins when the quantitative process turns into a qualitative change: knowledge or skills acquired through one language are blended with existing knowledge and can be used through both language channels. Now the L2 → L1 influence becomes testable and code-switching possible. The L2 → L1 effect is cognitive and pragmatic rather than syntactic or lexical.



*Protesta di lavoratori.*

#### 4. How to demonstrate the L2-L1 effect?

When looking for evidence to demonstrate the L2-→L1 effect, the first thing we need to do is to define what makes the use of a particular language unique. Native speakers of a particular language have preferred ways of saying things (cf. Wray 2002) and preferred, conventional ways of organizing thoughts (cf. Kecskes 2007). Preferred ways of saying things are usually reflected in word selection and the use of formulaic language and figurative language. English native speakers *shoot a film, dust the furniture*, or ask you to *help yourself* at the table. Preferred ways of organizing thoughts refer to the logical structure of utterances as well as to the ways utterances are connected and text is organized. But how are preferred ways of saying things and preferred ways of organizing thoughts affected by the new language (L2)?

#### 4.1 Preferred ways of organizing thoughts

According to several studies, well-structured sentences and the adequate use of more complex sentence structures are the best signs of the developmental level of mother tongue use. So in our study on the L2-→L1 effect we looked for positive qualitative changes that are quantifiable (Kecskes & Papp 2000). Further, we investigated how the nature of linguistic operations in mental activities will change as a result of bidirectional influence between L2 and L1. The hypothesis was that students (ages 14-15) with a high command of a foreign language are more bound to the use of linguistic operations in their mental activities and that this will influence their problem-solving strategies. In the experiment students were asked to write a short story *in the FL* based on a series of pictures. Then two pictures in the same series were slightly modified, and one picture that was in the for-

**FL studies can bring about changes in the monolingual system only if the language learning process is intensive enough, rich in content and relies on significant learner motivation.**

eign language version was removed. The second part of the task required students to describe *in their L1* what they had seen as well as to recall the picture missing in the FL version and describe it in the L1. We wanted to know to what extent students are bound to a particular language when doing different kinds of activities, and, secondly, to what degree their mental processes are language specific. Three types of texts were produced: **Equal:** Subjects followed their L2 language production in the L1 version and gave a kind of reproduction of the text they had developed in the L2. **Variation:** Subjects followed the story line of their L2 production but *their mental planning was more language-specific* using sentence types other than the ones in their L2 version. The motives in the story were similar, but they adjusted for example sentence structures to the requirements of the language in use. **Independent:** Subjects produced an entirely different story in their L1, which only slightly or not at all resembled their L2 production, with different sentence types and motives. The results can be summarized as follows: **Immersion class:** 8% (E), 50% (V), 42% (I); **Intensive class:** 10% (E), 19% (V), 71% (I) **Control class:** 4% (E), 10% (V), 86% (I). The fact that subjects with higher level of FL knowledge (immersion and intensive classes) produced variation texts in higher numbers than subjects with lower level of FL can mainly be due to the effect of L2.

#### 4.2 Preferred ways of saying things

Our next study was dedicated to the developmental level of the CUCB after long term exposure to a foreign language (Kecskes & Cuenca 2005): How much and what kind of change has been brought about in the conceptual system of students under the influence of intensive study and use of the English language? To what extent do students rely on word association versus conceptual mediation, when they have to focus more on content than isolated words? The experiment took place in an immersion school near Barcelona where students speak Catalan and Spanish fluently, and are exposed to English from kindergarten age to age 18. They may enter the school between ages 1-6. All three languages are used as a medium of communication and instruction in the school. Our subjects were aged 13-14.

Two newspaper articles, one in Catalan and one in English, in accordance with the subjects' linguistic and real-world knowledge, were selected as tools for data collection. On two different days, students had to read one article at a time and had 30 minutes to summarize its content in the reverse language in form of a brief synopsis of the main ideas (40% of the original text). One day before the first test was administered, the task was explained to the students (practice texts), since they had no previous experience with summary writing: make a conceptual, rather than a lexical, summary that relies on the content and is not the translation of words and expressions found in the original. So *length of summary* and *resemblance to the original* became the two aspects of data analysis. We had two hypotheses: 1) Based on their prior exposure to English, students would do a conceptual summary of the FL text in their L1. In the FL, conceptual summary is expected only if the CUCB already exists. However, the difference between conceptual and lexical

summary is a potentiality rather than a necessity, since *not all FL learners with a CUCB will write conceptual summaries*. Other variables such as anxiety, gender, familiarity with task, emotional effect of text and others may influence summary production. But when a summary in the FL is conceptual rather than lexical, we can almost be certain that the given student has passed the hypothetical threshold and developed a CUCB. 2) Summaries in the L1 would be shorter than in the L2. We assumed that if a student understood the gist of the FL text, s/he would summarize it briefly in the L1, relying mainly on the content of the text. On the contrary, in the L1 to FL summary task, we thought that students would understand the text clearly in the L1, but would have trouble finding the right lexical items to express the conceptual content. Consequently, in the FL we expected verbose explanation of the key ideas of the L1 text. In the analysis of text we focused on the use of key-expressions (carry key information in the text), content words and expressions and function words. But although the English text was easy, students had difficulty understanding it and produced rather loose ideas instead of a summary. They obviously needed to explain to themselves the English text. If one does not understand something properly, one may become verbose when having to explain this. The quantity of redundant constructions borrowed from the original English text revealed that the students' conceptual base is loosely linked to the foreign language channel: their potential CUCB is still immature. Students were familiar with lexical equivalency but lacked the knowledge of culture-specific conceptual properties attached to the lexical phrases that denote concepts or conceptual structures. The results provided evidence against our initial hypotheses that expected short, conceptually-based summaries

from English to Catalan and more verbose, lexical summaries from Catalan to English. In fact, the opposite happened. Two clear patterns: from Catalan to English: short summary; from English to Catalan: long summary. Most summaries were lexically- rather than conceptually-driven.

Our hypotheses were built on the assumption that most of these students, after several years of English in content area classes, had passed the presumed threshold and had an emerging CUCB which makes conceptual mediation possible. But in most cases their CUCB was just starting to develop, and as a consequence students relied mainly on lexical association rather than conceptual mediation in their productions.

## 5. Conclusion

The bidirectional influence between languages is a developmental phenomenon. The L2→L1 effect significantly differs from the L1→L2 effect, since L2 influence is cognitive and pragmatic rather than syntactic or lexical (cf. above). The beneficial effect of FL learning on the development of L1 skills is just a potentiality - not a necessity. Not all kinds of L2 learning lead to the development of multi-competence. FL studies can bring about changes in the monolingual system only if the language learning process is intensive enough, rich in content and relies on significant learner motivation.

From the perspective of L1 use the dual language approach underlines that the beneficial effect of L2 on L1 is possible only if exposure to the L1 is maintained at an appropriate level, otherwise attrition may occur in L1 use. Introduction of L2 as a carrier of academic development (dual language schools, bilingual schools, etc.) requires careful planning that includes the maintenance of continuing exposure to L1. Content of exposure to both languages is more important than quantity of exposure.

## References

- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. London: Routledge and K. Paul.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7, 2, 103-117.
- Cook, V. (Ed.) (2003). *The Effect of L2 on L1*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Goral, M. (2004). First-language decline in healthy aging: implications for attrition in bilingualism. *Journal of Neurolinguistics*. Vol. 17, No. 1, 31-52.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Keckes, I. (1998). The State of L1 Knowledge in Foreign Language Learners. *WORD, Journal of the International Linguistics Association*. Vol. 49, No. 3, December, 321-340.
- Keckes, I. (2006). On my mind: Thoughts about Salience, Context, and Figurative Language from a Second Language Perspective. *Second Language Research*. Vol. 22, No. 2, 219-237.
- Keckes, I. (2007). Synergic concepts in the bilingual mind. In Keckes, I. & L. Albertazzi (eds.) *Cognitive aspects of bilingualism* (pp. 29-63). Heidelberg/London: Springer.
- Keckes, I. & I. M. Cuenca (2005). Lexical Choice as a Reflection of Conceptual Fluency. *International Journal of Bilingualism*. Vol. 9, No. 1, 49-69.
- Keckes, I. & T. Papp (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Keckes, I. & T. Papp (2003). How to Demonstrate the Conceptual Effect of the L2 on L1? In Vivian Cook (ed.), *The Effect of L2 on L1* (pp. 247-267). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Istvan Keckes

is Professor of Linguistics at the State University of New York, Albany, USA, where he teaches graduate courses in pragmatics, second language acquisition and bilingualism. His latest books are *Foreign Language and Mother Tongue* (2000. Erlbaum; with T. Papp), *Situation-Bound Utterances in L1 and L2* (2003. Mouton), *Cognitive Aspects of Bilingualism* (2007 Springer; with L. Albertazzi), and *Explorations in Pragmatics* (2007 Mouton; with L. Horn). He is the founding editor of the journal *Intercultural Pragmatics* and the *Mouton Series in Pragmatics*. He sits on the editorial board of the *Journal of Pragmatics* and the *International Journal of Multilingualism*.

## Fragen an Claudia Riemer

*Bei der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die am 20. und 21. Juni 2008 an der Universität Bern stattfand, hielt Prof. Dr. Claudia Riemer einen der Plenarvorträge. Ihr Thema: DaF- und DaZ-Lernende -- Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. Dabei beschäftigte sie sich ausführlich mit der sprachlichen Entwicklung*

*von Migranten und den Bedingungen individueller Lernprozesse, auf die auch die Attritionsforschung ihr besonderes Interesse gerichtet hat. Insofern schien es nur logisch, Frau Riemer nach dem möglichen Einfluss dieser Forschung auf den Fremdsprachenunterricht zu fragen. Hier ihre Antworten auf die schriftlich gestellten Fragen.*

### **1. Welche Fragen werfen aus Ihrer Sicht die Erkenntnisse aus der Attritionsforschung allgemein für den Fremdsprachenunterricht auf?**

Zunächst ist hierfür die Überzeugung vorauszusetzen, dass empirische Forschung zum Erwerb/Lernen von Fremd- und Zweitsprachen für die Entwicklung einer Sprachlerntheorie wichtige Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stellt, indem sie begründete Einschätzungen liefern kann, ob und wie und welche Lernprozesse zu steuern, positiv zu befördern sind und welche Rolle individuelle Variablen des Lernenden und das soziokulturelle Umfeld dabei spielen.

L2-Attritionforschung (und ich habe mich in meiner gemeinsam mit Studierenden durchgeführten Studie ausschließlich mit L2-Sprachverlust Französisch beschäftigt) blickt – sehr allgemein gesagt – auf das Spiegelbild des Fremdsprachenlernens: Welche L2-Sprachkompetenzen gehen verloren, welche Rolle spielen dabei auch individuelle und soziale Faktoren? Sind lerntheoretisch im Umkehrschluss Belege für interaktionistische, kognitivistische, konnektionistische, gedächtnisbasierte etc. Sprachlerntheorien zu erhalten – hier m.E. insbesondere: Hinweise auf die Relevanz von wiederholter Aktivierung von Sprachwissen im Sprachgebrauch? Fragen, die solche Forschungen dann

für den Unterricht aufwerfen, können zunächst einmal grundsätzlicher Natur sein, indem das Ausmaß gesellschaftlicher Investition in den Fremdsprachenunterricht hinterfragt wird, wenn doch vorauszusehen ist, dass ein großer Teil fremdsprachlicher Kompetenz relativ schnell nach Schulabschluss wieder verloren geht. Unsere Forschungsgruppe hat z.B. das Ergebnis schockiert, dass es einige Probanden gab, die angaben, sie könnten sich nicht an die Zahlen von 1 bis 10 auf Französisch erinnern (eigentlich war das Item v.a. aus der Überlegung heraus aufgenommen worden, Ankreuzroutinen zu verhindern, wenn etwas dabei sei, das „garantiert“ nicht vergessen worden ist.)

Eine andere Frage ist, ob Fremdsprachenunterricht nicht stärker den Spracherhalt (und die weitere sprachliche Entwicklung) in der „Inkubationsphase“, wenn kein Unterricht mehr besucht wird, vorbereiten muss. Hier könnte die Diskussion um lebenslanges Lernen, Befähigung zu selbstgesteuertem Lernen, Aufbau von Sprachkontakten über den Unterricht hinaus etc. eingebracht werden. Wenn rezeptive Sprachkompetenzen dabei eine besondere Rolle spielen, insofern sie etwas stabiler gegenüber Verlustprozessen sind (insbesondere der passive Wortschatz) – aber auch Routinen in der Sprachproduktion, die auch weniger betroffen scheinen

–, können diese als wichtige „Anker“ verstanden werden, auf deren Entwicklung ein besonderes Gewicht im Fremdsprachenunterricht gelegt werden sollte (was nicht bedeutet, dass das Angebot an produktiven Sprachhandlungstätigkeiten vernachlässigt werden soll!) – insbesondere Lesekompetenz. Das durch weiteren Sprachgebrauch stattfindende, ohne Unterricht unterstützte „residual learning“ wäre dann der Normal-, nicht der Sonderfall.

Überlegungen zum „critical threshold“ an Sprachkompetenz, die überschritten werden muss, um schnellen Sprachverlust zu verhindern, geben zwar Hinweise für Curriculumplaner, dass ein „angemessener Umfang von Fremdsprachenunterricht“ nötig ist. Allerdings kann nicht genauer ausgeführt werden, was denn diese Schwelle genauer ausmacht, ob sie quantitativ oder qualitativ zu interpretieren ist – Forschung dazu sollte auch nicht mit Überlegungen zum sog. „kritischen Alter“ verwechselt werden.

Und hinsichtlich des Faktors Motivation ist zu verdeutlichen: Fehlende Motivation im Fremdsprachenunterricht vermindert nicht nur den Fremdsprachenlernerfolg, sondern wird darüber hinaus noch dafür sorgen, dass die erreichte Sprachkompetenz auch zügig wieder verloren geht. Nur flach verarbeitetes, „träges“ Wissen, das v.a. aus stark schulbezogenen

extrinsischen Motiven angeeignet wird, ist im mentalen System nicht so verankert, dass es Chancen hat, über längere Zeiträume zu verbleiben („best learned last forgotten“).

Wer keine positiven Einstellungen zur L2 und zur damit verbundenen Kultur und zum produktiven und rezeptiven L2-Sprachgebrauch im Verlauf des Fremdsprachenunterrichts entwickelt hat, für den wird der weitere Sprachgebrauch und das weitere selbstgesteuerte Lernen eine sehr hohe motivationale Herausforderung sein („investment“). In unserer Studie haben wir z.B. festgestellt, dass Probanden, die eine höhere Motiva-

tion retrospektiv für die Phase des Fremdsprachenunterrichts angeben, nach Abschluss des Fremdsprachenunterrichts in höherem Ausmaß Sprachkontakt mit der L2 aufrecht erhielten; rein extrinsisch Motivierte hatten weniger Sprachkontakt, da vermutlich wenig äußere Anreize bestanden, die L2-Kompetenzen aufrecht zu erhalten bzw. weiterzuentwickeln. Hier ist zu betonen, dass wir uns mit der L2 Französisch auch aus dem Grund beschäftigten, da diese weniger globale *lingua franca*-Qualitäten impliziert. Es wäre interessant, die Studie für die L2 Englisch zu wiederholen.

**2. Lassen sich diese Erkenntnisse überhaupt auf den Fremdsprachenunterricht anwenden angesichts der Tatsache, dass die Untersuchungen zur Attrition bisher besonders individuelle Situationen betreffen (während der Fremdsprachenunterricht sich mehr mit gesteuerten oder institutionalisierten Formen beschäftigt)?**

Wie aus meinen bisherigen Überlegungen schon deutlich wurde: Solche Übertragungen auf den Fremdsprachenunterricht sind m.E. nur in sehr allgemeiner Form möglich. Individuelle Lernprozesse finden immer im Rahmen eines spezifischen soziokultu-



*Bambine rom.*

rellen Milieus statt, wobei Fremdsprachenunterricht eine prominente Rolle als Teil dieses Milieus spielt, insbesondere in Zielsprachenfernen Regionen. Die allgemeine Aussage „use it or lose it“ ist zwar zu einseitig (s.o.), aber sie entspricht dem Stand auch der kognitivistischen, interaktionistischen und soziokulturellen Sprachlerntheorien, nach denen Sprachgebrauch in der Interaktion und wiederholte Aktivierung von Wissen (Automatisierung) eine wichtige Rolle zukommt (ohne jetzt neobehavioristische Pattern Drills wieder ins Spiel bringen zu wollen – hier wäre vielmehr auf die *task based research* und aufgabenorientierte Fremdsprachendidaktik zu verweisen). Wenn Lernende von Beginn des aktiven Erwerbs an die Erfahrung reflektieren, wie wichtig Wiederholungen und interaktive Aushandlungen sind, und im gesteuerten Kontext mit Sicherheit auch explizites Sprachwissen (das im Bestfall prozeduralisiert wird), wird – wenn die motivationale Dynamik es erlaubt – diese Erfahrung nach Beendigung des Unterrichts die weitere sprachliche Entwicklung beeinflussen. Ohne Zweifel kommt für die Entwicklung einer solchen Lernerautonomie dem institutionalisierten Fremdsprachenunterricht eine besondere Rolle zu – er muss sie aber auch „annehmen“ und entsprechende selbstreflexive Kompetenzen bei den Lernenden erst einmal ausbilden.

**3. Im Beitrag von Peter Ecke geht es um die „Kosten“ der Mehrsprachigkeit, obwohl Ecke am Ende den Gewinn als wichtiger ansieht. Würden Sie bei Mehrsprachigkeit auch von gewissen „Kosten“ oder „Verlusten“ sprechen?**

Diese Frage lässt sich nicht mit Bezug auf meine Arbeiten im Bereich L2-Verlust beantworten. Ich habe aber im Rahmen meiner Datensammlung von schriftlichen Sprachlernbiographien, die ich im Rahmen meiner L2-Moti-

vationsforschungen bearbeite, immer wieder auch Lernermeinungen über die Vorteile und die Nachteile sukzessiven und gleichzeitigen Erwerbs von mehreren Fremdsprachen gefunden (z.B. wird gegenseitiges Transferpotential als störend wahrgenommen), daraus einige Exzerpte (unkorrigierte Originalzitate):

*Das Erlernen der zweiten Fremdsprache war allerdings um einiges leichter, denn schließlich hatte ich schon mit meiner ersten Fremdsprache, ausreichend Erfahrungen in Bezug auf das Lernen von Grammatik und Vokabeln gesammelt. Natürlich war wieder alles neu, aber dennoch um einiges einfacher. Man kann sich selbst einschätzen und weiß wie man selbst am besten eine Sprache oder vielmehr ihre Vokabeln verinnerlicht. (SoSe07-06; L1 Deutsch)*

*Beim Grammatiklernen [L2 Deutsch] war die Kombination aller meiner Sprachkenntnisse sehr nützlich. Der Kasus zum Beispiel führte mich oft in die Irre, denn in Englisch machen Akkusativ und Dativ keinen Unterschied aber in meiner Muttersprache schon. Dagegen existieren weder Artikel noch Pluralform in meiner Muttersprache, aber dafür konnte ich auf meine Englischkenntnis zurückgreifen. Mit solchen hilfreichen Quellen wurde ich motiviert, andere Sprachen zu lernen. (SoSe07-04; L1 Japanisch)*

*Nun war ich in der elften Klasse und Spanisch wurde zum ersten Mal an unserer Schule angeboten. Ich habe diese Chance natürlich genutzt und Spanisch gewählt. Französisch habe ich abgewählt, weil ich Englisch als Abiturfach wählen wollte. Drei Fremdsprachen gleichzeitig wären mir zu viel geworden, vor allem bei der Ähnlichkeit zwischen Französisch und Spanisch hätte ich durchaus einiges durcheinander geworfen. (WS0708-06; L1 bilingual Türkisch/Deutsch)*

*In der 11. Klasse, im Alter von 16 Jahren, nahm ich dann die dritte Fremdsprache dazu: Spanisch. [...] Jedoch stellte sich mir ein ganz anderes Problem in den Weg: Ich verwechsel-*

*te zunehmend häufig die Spanische Grammatik mit der Französischen. (WS0708-25; L1 Deutsch)*

Sehr relevant für Fragen der Förderung von L1 und L2 im Migrationskontext sind m.E. Untersuchungen, bei denen Mehrsprachige über ihre Biographien, ihr Leben mit mehreren Sprachen berichten. Der Erwerb von Mehrsprachigkeit muss m.E. hier mit Fragen nach den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dieser Mehrsprachigkeit verknüpft werden (insbesondere Fragen der Anerkennung/Ablehnung von Migranten Sprachen), wobei sich aus Sicht von Migranten der berechnete Eindruck einstellen kann, die Aufnahmegesellschaft würde die Aufgabe der L1 zugunsten der L2 als Ausdruck von Integrationsbereitschaft erwarten. Hier sind die Kosten der gesellschaftlich geförderten und geforderten Mehrsprachigkeit für Migranten – die eigentlich auf Abbau von Mehrsprachigkeit hinarbeitet – enorm, die in negativen Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung mehrsprachiger Kinder ihren Anfang nehmen. Hierzu wäre noch viel zu sagen ...

**Claudia Riemer**

ist Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung, wobei sie sich insbesondere für den Einfluss affektiver und sozialer Faktoren auf den Fremd- und Zweitspracherwerb interessiert. Gemeinsam mit Bielefelder Studierenden führte sie eine Studie zum L2-Sprachverlust Französisch deutscher Studierender durch, die nach Abschluss der Sekundarstufe keinen Französischunterricht mehr hatten. Die Ergebnisse der Studie sind nachzulesen in:  
 Feuerhake, Evelyn; Fieseler, Caroline & Ohntrup, Joy-Sarah & Riemer, Claudia (2004): Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 2, online.  
 Riemer, Claudia (2005): „Erwerb und Verlust von Fremdsprachen. Pilotstudien zum Verlust der L2 Französisch“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (2), 217–233.

Francesco Grande  
Milano  
Wolfgang Sahlfeld  
Locarno

# I corsi di arabo lingua d'origine conservano la madrelingua?

L'esperienza milanese e le sue implicazioni glottodidattiche

*In einem immer stärker von Migrationskontexten geprägten Europa wird in Zukunft für viele Migrantengemeinschaften die Sprachbewahrung bzw. der Sprachverlust ihrer Kinder ein bedeutendes Problem sein. Unser Beitrag diskutiert einige Initiativen, mit denen im Raum Mailand ein Angebot von Immigrant Minority Language Instruction für die Kinder von arabischen Migrantenfamilien aufgebaut wird.*

*Die Probleme, die wir dabei beobachten können, haben z.T. mit der medialen Diglossie des Arabischen (kolloquiale Low variety vs. literarische High variety) zu tun: in der arabischen Welt spielen sich die Bildungsprozesse fast ausschliesslich in letzterer ab, eine im Migrationskontext aus vielen Gründen völlig unbefriedigende Situation. Der für eine effizientere Didaktik des Arabischen in diesem Kontext nötige Paradigmenwechsel setzt allerdings genau eine Überwindung traditioneller Vorstellungen von der Alphabetisierung und eine sehr gründliche sprachdidaktische Ausbildung der Lehrkräfte voraus.*

*Eine Neuorientierung der Immigrant Minority Language Instruction bis hin zu ihrer Öffnung im interkulturellen Sinn kann dabei interessanterweise von besonderem Nutzen sein.*

## 1. Introduzione

In un'Europa sempre più caratterizzata da processi migratori su vasta scala, diventa di grande importanza saper cogliere il bisogno delle famiglie migranti di mantenere viva nei figli la lingua d'origine, percepita come un cruciale elemento d'identità da trasmettere attraverso un'adeguata alfabetizzazione. Soddisfare questo bisogno implica, soprattutto per l'arabo, una serie di riflessioni glottodidattiche, come mostrerà il caso di studio qui trattato, costituito dai progetti di insegnamento di lingua araba attivati a Milano nell'anno scolastico 05-06 e tuttora in corso. Punto di avvio della discussione è il *Progetto Laboratorio Interculturale*, un'iniziativa rivolta agli alunni arabofoni di 8 scuole elementari milanesi in risposta al bisogno di alfabetizzazione in lingua araba riscontrato presso alcune comunità migranti del territorio. Per capire la centralità di questo bisogno, va forse ricordato un fatto al quale nel 2005 i media italiani (e svizzeri) davano pubblico rilievo: alcuni migranti egiziani avevano istituito a Milano la cosiddetta scuola di Via Quaranta, non autorizzata dai competenti organi istituzionali del paese ospitante, nella quale gli allievi frequentavano corsi basati sui programmi ministeriali egiziani, eludendo l'obbligo scolastico in Italia. Si enfatizzò molto il fatto che in quella scuola l'istruzione avveniva nella sola lingua araba, con esiti di ghettizzazione, e meno che essa era anche il risultato di situazioni di migrazione non chiaramente definite, in cui la prospettiva di ritorno nel Paese d'origine poneva ai migranti il problema della scolarizzazione uni-

camente italiana dei figli: la vicenda, in effetti, ha attirato l'attenzione sugli inenunciabili bisogni di alfabetizzazione in lingua araba.<sup>1</sup>

### 1.1. Insegnamento della lingua d'origine: i diversi approcci possibili

Il *Progetto Laboratorio Interculturale* è promosso dagli Uffici Scolastici Regionale e Provinciale e dall'Università Cattolica, con il sostegno della Fondazione Cariplo, che si coordinano nella sua gestione attraverso i rispettivi rappresentanti nel Comitato Tecnico-Scientifico. La sua definizione in termini di "lingua araba" anziché di "lingua e cultura d'origine" è dettata da due considerazioni empiriche: *in primis*, la "lingua araba" insegnata agli "alunni arabofoni" non è definibile "d'origine". Per capire questo apparente paradosso, bisogna contemplare il fenomeno della diglossia dell'arabo, fenomeno che fa sì che oggetto d'insegnamento è la *high variety* (HV) scritta, differente dall'arabo nativo dei discendenti, che è la *low variety* (LV) colloquiale<sup>2</sup> (vedi Tabella 1).

In secondo luogo, si preferisce non utilizzare l'espressione "cultura d'origine" perché la provenienza composita degli alunni arabofoni ha reso tale aspetto di fatto troppo complesso per la natura extracurricolare delle attività: ad es., il fatto che nei corsi siano rappresentati allievi provenienti da più Paesi arabi (in ordine di prevalenza numerica: Marocco, Egitto, Tunisia, come documentato in Rezzonico, 2006) renderebbe necessario includere nella componente culturale l'elemento della

**Tabella 1: la diglossia dell'arabo**

HV	<i>High variety</i> della lingua, o cosidd. “arabo classico” nella sua versione più antica, “Modern Standard Arabic” nella sua versione più recente; lingua della comunicazione scritta, del <b>Corano</b> , della <b>letteratura</b> (con qualche eccezione), della <b>scolarizzazione / alfabetizzazione</b> nei paesi arabi.
LV	<i>Low variety</i> della lingua, o cosidd. “arabo dialettale”, cioè l’arabo parlato in un dato Paese arabo, ad es. egiziano in Egitto, siriano in Siria, etc...E’ l’unica varietà spontanea di comunicazione quotidiana.

**Tabella 2: diversi approcci all’insegnamento della lingua d’origine**

Approccio	Lingua	Cultura	Target principale la comunità d’origine
<i>Enseignement de langue et culture d’origine</i>	SI	SI	SI
Immigrant Minority Language Instruction	SI	NO	SI
Community Language Teaching	SI	NO	NO

specificità nazionale a fianco di quello più generale (e generico) dell’identità panaraba e/o musulmana; parimenti, la presenza di alunni arabi cristiani (es. egiziani copti) e musulmani non arabi (es. somali, pakistani) ha messo in luce l’inadeguatezza della diffusa ma non corretta assimilazione, anche didattica, del concetto di “arabo” a quello di “musulmano” (Grande & Sahlfeld, 2007). Quest’ultimo dato, poi, induce a riflettere sull’utenza dei corsi: se, infatti, il *target* non è propriamente “arabofono” (nel senso di locutore nativo di una LV), nel caso dell’esperienza milanese esso è comunque limitato a una ristretta cerchia di destinatari che apprendono l’arabo per motivazioni legate alla conservazione dell’identità – buona prova di ciò è che le richieste di partecipazione al progetto *Laboratorio interculturale* da parte di famiglie italiane sono state rare. Questo stato di fatti porta a definire il progetto, allo stato attuale delle cose, come un esempio di *Immigrant Minority Language Instruction*. (vedi Tabella 2), e rende invece meno appropriato vederlo come una iniziativa di *Community Language Teaching* (frequentato da

qualsiasi discente), o *Enseignement de langue et culture d’origine* (cfr. anche Rezzonico, 2006). Le cose, tuttavia, possono cambiare: nel corrente anno scolastico, il progetto ha registrato le prime domande di iscrizione provenienti da genitori italiani.

Altre iniziative attualmente in corso, come i Corsi di Arabo del Regno del Marocco<sup>3</sup> e il progetto *Apriti Sesamo*<sup>4</sup>, sono invece incentrate sul modello *Enseignement de langue et culture d’origine*, e *Apriti Sesamo* ha anche sperimentazioni aperte ad alunni italiani (*Community Language*

**Tabella 3: funzioni delle varianti dell’arabo**

Imparare l’arabo per... <sup>6</sup>	Varietà dell’arabo necessaria
Comunicare con parenti, amici etc... nel paese di origine	LV
Accedere alla civiltà di riferimento (Corano, cultura letteraria e scolastica, ecc.)	HV
Leggere un libro, un giornale, o un’insegna	HV
Scrivere un testo	HV
Chiedere informazioni per strada, ordinare consumazioni al bar...	LV
Compiere operazioni di sportello	LV/HV
Ascoltare il giornale radio / il telegiornale (es. Al Jazeera)	HV

*ge Teaching*). Tutti i progetti però devono fare i conti con i limiti della componente culturale e linguistica notati nel *Laboratorio interculturale*: ad es., per il primo aspetto, i Corsi del Regno del Marocco sono orientati alla specificità nazionale (“cultura marocchina”), più che all’identità araba, con atteggiamento realistico ma problematico (Rezzonico, 2006). Ad esempio, l’approccio *Community Language Teaching* adottato in *Apriti Sesamo* realizza solo in parte l’idea di “classe aperta”, giacchè per gli iscritti italiani e quelli arabofoni i tipi di corso sono separati<sup>5</sup>: differenti sono bisogni e background dei primi, per i quali HV è lingua viva da apprendersi per scopi comunicativi, rispetto a quelli dei secondi, per i quali HV è lingua classica da apprendersi per scopi identitari, etc...

## 1.2. Perché e come imparare l’arabo

Ma quali sono gli scopi dei diversi allievi del *Progetto Laboratorio interculturale*? La seguente tabella espone, in modo sommario, le funzioni della *High variety* (HV) e della *Low variety* (LV) in diversi contesti comunicativi.

Seguendo la proposta terminologica di Ciliberti (1994), si potrebbero riformulare tali considerazioni asserendo che nei bisogni degli italiani vi è quello di

apprendere HV come *lingua seconda*, intesa come *lingua non materna che viene usata in situazioni di vita quotidiana*, e che nei bisogni degli arabofoni vi è quello di apprendere HV come *lingua straniera*, intesa come *lingua non materna che non viene usata fuori dalla classe*. In questa terminologia lingua seconda e lingua straniera sono racchiuse nell'iperonimo *lingua due* (L2), intesa come lingua (tanto seconda quanto straniera) che non è la *lingua madre* (L1). *En passant*, si osserverà che questa terminologia è vantaggiosa per la presente discussione, poiché permette di riassumere sotto l'unica etichetta di L2 il variegato quadro dei destinatari dell'insegnamento che, a ben vedere, oltre agli italiani (HV = lingua seconda) e agli arabofoni (HV = lingua straniera), include anche non italiani non arabofoni (es. pakistani, somali: HV = lingua seconda? lingua straniera?) e arabi non arabofoni perché nati in Italia (HV = lingua straniera? lingua seconda?). Tornando alla disamina delle iniziative milanesi, quanto precede sembra mostrare che il carattere di insegnamento linguistico per allievi immigranti finora attribuito al progetto *Laboratorio interculturale* è in realtà proprio anche degli altri due, giacché in essi gli aspetti di "lingua e cultura d'origine" (*Enseignement de langue et culture d'origine*) e di "utenza allargata" (*Community Language Teaching*) restano finalità non pienamente conseguite, a differenza dell'elemento "lingua araba = HV", che resta comunque la costante: l'analisi condotta sembra così evidenziare una comune matrice *Immigrant Minority Language Instruction* nei tre progetti.

In sintesi: tutti i corsi di arabo attualmente offerti da varie istituzioni e agenzie formative a Milano e dintorni sono per ora esempi di *Immigrant Minority Language Instruction*. La loro apertura in chiave di "cultura di origine" o "incontro interculturale intorno all'arabo come lingua di cultura" sono per ora più nelle intenzioni di chi

li promuove che nella realtà: tuttavia, un cambiamento è in atto e cercheremo di documentarlo.

Prima di andare avanti, dobbiamo dire qualcosa della **lingua araba che i corsi veicolano**.

nel caso di un allievo di origine araba, parzialmente arabofono, non può che essere la LV dell'arabo, viene in genere condannata dal docente, il quale tende a stigmatizzare la LV (Dakwar, 2005); per un alunno italiano, invece,

**Tabella 4: le possibili situazioni di partenza**

Varietà	Bambini arabi	Bambini italiani
HV:	Non possiedono questa varietà della lingua; le aspettative delle loro famiglie sono prospettate essenzialmente su di essa, perché è ritenuta fondamentale per ragioni di prestigio religioso-culturale (e a volte anche in vista del ritorno nel paese di origine)	Non possiedono questa varietà della lingua. Anche per loro è comunque fondamentale accedervi, pena l'impossibilità di qualsiasi contatto con la lingua scritta (es. scrivere il proprio nome o leggere una comune insegna di negozio); ma non vi sono per loro i problemi di prestigio – religioso, letterario, sociale – di questa varietà dell'arabo
LV:	Possiedono già almeno passivamente questa varietà della lingua, che si configura come la vera "lingua d'origine", per loro e le loro famiglie. Anche se ritenuta di scarso prestigio, questa è in realtà l'unica varietà nella quale possiedono competenze su cui costruire, e quindi tendono ad attingere ad essa.	Non possiedono questa varietà dell'arabo, che tuttavia è fondamentale per qualsiasi funzione comunicativa pratica (es. parlare con i compagni arabofoni e i loro genitori, imparare alcuni giochi e filastrocche, ecc.).

### 1.3. La necessità di un rinnovamento metodologico

La scelta didattica di veicolare HV è quindi un forte tratto di conservatività che il paradigma di insegnamento dell'arabo nella sua manifestazione milanese raccoglie *in toto* dal metodo didattico tradizionale vigente nei Paesi arabo(-musulmani), nei quali motivi ideologici religiosi (Islam) e politici (panarabismo) spingono a insegnare solo HV, rimuovendo LV (Maamouri, 1998)<sup>7</sup>. Le ripercussioni pedagogiche del transfert di tale metodo nelle esperienze europee sono forti. Ad esempio, contrariamente a quanto suggerirebbe una buona prassi glottodidattica (Fredri, 1994), il discente non è posto al centro dell'insegnamento: l'interferenza linguistica che egli mette in atto come strategia di apprendimento di L2 sulla base di L1 (cfr. Fredri, 1994), e che

un simile approccio non soddisfa il suo bisogno di apprendere L2, cioè quello di socializzare, es. con i compagni arabofoni, funzione linguistica che non può soddisfare che nella LV dell'arabo (Fredri, 1994).

Gli autori del presente contributo hanno fatto una scoperta interessante: problemi del genere si sono posti, in passato, anche nei corsi di italiano rivolti ai figli dei migranti italiani all'estero, con un approccio eccessivamente incentrato sul modello letterario dell'italiano e la conseguente svalutazione delle preconcoscenze di allievi bilingui (in quanto esposti alla lingua del paese di accoglienza) e dialettofoni (con il dialetto come lingua di comunicazione in ambito familiare)<sup>8</sup>.

## 2. Gli interrogativi glottodidattici delle iniziative milanesi

Lo scenario finora tracciato è riassumibile nei termini semplici e mirati di Freddi (1994) come segue: nelle iniziative milanesi è chiaro *che cosa* insegnare (HV = L2) e *a chi* (italiani, arabofoni...), ma non lo è il *come*. Un problema è anche il *perché*: oggetto dell'insegnamento/apprendimento è una lingua seconda/classica, atta a trasmettere un patrimonio culturale e/o letterario, oppure una lingua straniera di cui il discente si potrà servire per scopi comunicativi? (Cfr. la tabella in cui abbiamo evidenziato le diverse funzioni dell'arabo nelle varianti HV e LV.)

Per noi è fondamentale soprattutto il *come*: serve continuare con il paradigma tradizionale dell'insegnamento dell'arabo? E se lo si abbandona, qual è l'alternativa? Non chiaro è anche il contesto (*dove*): ha senso che i corsi restino extracurricolari, come accade ora, o vanno inseriti nel curricolo?<sup>9</sup>.

## 3. L'approccio "livellante"

Delineati alcuni possibili sviluppi dello sfondo su cui l'insegnamento dell'arabo in contesto di emigrazione/immigrazione si colloca, si propone ora un'ipotesi di riorientamento del suo nucleo, ossia la prassi glottodidattica.



Giovane arabo appena sbarcato in Italia.

L'idea-chiave di tale ipotesi parte dagli stessi apprendenti (*a chi*) e consiste nel **livellamento** del *target* di destinatari: ambedue i gruppi, gli apprendenti italiani come quelli arabofoni, sono considerati principianti non assoluti di HV, nel senso che entrambi non sono locutori nativi di HV in quanto L2 (e quindi comunque "principianti"). Tuttavia, i bambini arabi sono stati in parte già esposti a grammatica e lessico di HV (principianti "non assoluti")<sup>10</sup>. La seconda asserzione induce la sensata obiezione che gli allievi arabofoni siano in possesso di maggiori competenze pregresse rispetto agli italiani. In realtà – e qui c'è davvero un potenziale enorme sinora poco esplorato – ciò è vero fino a un certo punto: ad esempio, da un punto di vista grammaticale, alcuni fenomeni sintattici ritenuti idiosincratici di HV sono parte anche della competenza dell'italiano: in questo senso anche gli alunni italiani sarebbero principianti "non assoluti", soprattutto nel cosiddetto "periodo critico".<sup>11</sup>

La stessa strategia porta a definire il *perché* e il *come*: sul primo punto, merita osservare che gli alunni arabofoni interrogati sui propri bisogni da Dakwar (2005), dichiarano di studiare HV non per scopi comunicativi, ma per acquisire le abilità di lettoscrittura e ricevere istruzione (Dakwar, 2005)<sup>12</sup>. Per gli alunni italiani, nonostante la mancanza di rilevamenti accurati, pensiamo sia lecito supporre che l'assenza di tali abilità in HV li potrebbe demotivare (ad esempio non riuscirebbero a scrivere il proprio nome o a leggere un'insegna). Il *perché*, dunque, si basa su un approccio integrato, valorizzante le funzioni sia di LV che di HV, in rottura con le pratiche tradizionali dei paesi arabi che, come nota Maamouri (1998) non solo sminuiscono LV con riflessi negativi sulla motivazione dell'apprendente, ma, paradossalmente, svalutano anche HV, nonostante le retoriche dichiarazioni d'intenti.

Il *perché* definisce a sua volta il *come*: valorizzare LV (cioè la vera

L1 dei bambini arabofoni) implica l'interferenza linguistica positiva (grammaticale e in parte lessicale: cfr. *supra*) e l'abbandono delle pratiche tradizionali dei paesi arabi, in cui il docente separa LV da HV e considera l'apprendente una *tabula rasa* (Dakwar, 2005); valorizzare HV implica riconoscere la distanza da LV per quegli aspetti lessicali non presenti in quest'ultima.<sup>13</sup>

## 4. Conclusioni

Come ci insegna lo studio di altre esperienze (basti pensare al caso dell'italiano), il contesto migratorio spesso impone una rivisitazione critica della glottodidattica che tenga conto del fatto che l'allievo non ha né le competenze del classico apprendente di L1, né può essere definito un discente di L2 in senso tradizionale.

In prospettiva, è importante segnalare come forse proprio il mescolamento e l'ibridismo possano, da questo punto di vista, essere un fattore di miglioramento: staccare la didattica della "L1 d'origine" – nel caso dell'arabo più presunta che reale, vista la situazione diglossica – dalla sola preoccupazione legata alla "perdita della L1", alla "conservazione delle radici" ecc., e aprirla invece in chiave interculturale, è certo un'impresa estremamente ardua, ma può a nostro avviso essere la chiave di un suo complessivo miglioramento.

Naturalmente da tutto ciò consegue una sfida non indifferente in termini di formazione dei docenti: dato che gli insegnanti delle iniziative qui discusse usano soprattutto i tradizionali metodi di insegnamento propri dei paesi di origine, il cambio di paradigma deve partire da loro – i già discussi *a chi*, *che cosa*, *perché*, *come* e *dove* presuppongono una ridefinizione del *chi*. Tutti e tre i progetti hanno raccolto tale sfida avviando nell'a.s. 06-07 la formazione denominata ARABLAB, incentrata sui temi della diglossia e

della glottodidattica, e tale esperienza fornisce una prima risposta, positiva, al quesito posto nel titolo di questo contributo, poiché ha portato agli alunni di alcuni corsi un miglioramento della propria autostima linguistica (LV) e identitaria, oltre che cognitiva (HV e altre materie). Questo aspetto è emerso in maniera significativa, nell'ambito del progetto *Laboratorio Interculturale*, presso la scuola De Nicola, dove al termine dell'a.s.2006-2007 sono stati somministrati dei questionari di valutazione sui corsi di lingua araba a insegnanti e famiglie. Entrambi i gruppi di destinatari del questionario hanno dato nel complesso un feedback positivo sull'iniziativa: in particolare, i genitori dei frequentanti hanno segnalato di guardare con favore alla prosecuzione dei corsi, mentre tutti e venti gli insegnanti italiani dell'istituto hanno ritenuto tali corsi importanti per la vita della scuola, evidenziandone le ricadute positive a livello di autostima e di miglioramento delle relazioni interpersonali per 10 dei 21 alunni arabofoni frequentanti il progetto *Laboratorio Interculturale*: se, ad esempio, precedentemente ai corsi, a questi alunni veniva domandato "come si dice questo in arabo", essi erano riluttanti a manifestare la propria identità "altra" esprimendosi in questa lingua, mentre al termine dell'anno scolastico non mostravano più questa difficoltà. Gli insegnanti, inoltre, hanno evidenziato per 3 dei 21 alunni citati ricadute positive in ambito cognitivo. Ricadute più vaste si sono registrate, infine, sul territorio, dal momento che la comunità d'origine ha cominciato a vedere nella scuola, al di là dell'aspetto dei corsi, un punto di riferimento e un momento di incontro con gli italiani.<sup>14</sup> Tuttavia, una risposta esauriente al quesito posto dal titolo del contributo si potrebbe avere solo mediante una ricerca-azione che approfondisca e al contempo sperimenti l'ipotesi qui esplorata secondo cui la vera madrelingua da valorizzare è l'arabo "dialettale", l'unica in grado

di portare a un apprendimento di HV e della/e sua/e cultura/e in una dimensione autentica (cioè non ideologizzata) e interculturale.

#### Note

<sup>1</sup> Cfr. [http://fc.retecivica.milano.it/RCMWEB/InComune/doc/cm5\\_0909a.htm](http://fc.retecivica.milano.it/RCMWEB/InComune/doc/cm5_0909a.htm)

<sup>2</sup> In questa sede non si tratta il concetto di diglossia, per il quale si rimanda al classico studio di Ferguson (1959). Si sottolinea però che il concetto di diglossia fergusoniana, pur nei suoi sviluppi, conserva l'aspetto della complementarità (cfr. la tassonomia dei tipi funzionali di Berruto, 1995). Inoltre, la diglossia araba può essere qualificata, al pari di quella della Svizzera tedesca, come mediale, nel senso che l'uso di HV anche nei contesti artificiali di impiego orale (notiziari, documentari...) in molti casi è conseguenza della lettura di un testo scritto, più che di performance verbale estemporanea (ad es., l'*anchorman* del notiziario o l'intervistatore di un dibattito, generalmente usano come guida un testo).

<sup>3</sup> Cfr. [http://www.milano.istruzione.lombardia.it/circ2006/all\\_16551\\_06.doc](http://www.milano.istruzione.lombardia.it/circ2006/all_16551_06.doc)

<sup>4</sup> <http://www.ismu.org/default.php?url=http%3A//www.ismu.org/index.php%3Fpage%3D421>

<sup>5</sup> Dobbiamo questa informazione all'insegnante Margaret Nagap, che ringraziamo.

<sup>6</sup> Si tenga presente che la tabella ha valore esemplificativo, dal momento che non è impossibile riscontrare dei casi in parte discrepanti da essa, in cui, ad esempio, un testo scritto (es. avviso, lettera, insegna) fa concessioni più o meno notevoli a LV. Analogamente, anche nell'espressione verbale molto controllata del telegiornale, di norma in HV, si possono comunque avere dei casi di LV: non solo presso gli intervistati, ma anche presso gli stessi giornalisti. Inoltre, in Tunisia, il giornale radio, trasmesso in HV, è interamente glossato in LV (Maamouri, 1998).

<sup>7</sup> Parziale eccezione è il Marocco, dove il Re Hassan II nel 1994 ha invitato all'uso di LV nei primi anni delle elementari (Maamouri, 1998).

<sup>8</sup> Cfr. Grande & Sahlfeld, (2007).

<sup>9</sup> Il lettore desideroso di approfondire questo aspetto, trova una pagina tematica su [www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf](http://www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf)

<sup>10</sup> Sia a livello lessicale che sintattico, infatti, HV e LV hanno alcuni aspetti in comune, anche se spesso si strumentalizzano ideologicamente questo dato per negare l'esistenza di LV: approfondimenti su [www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf](http://www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf)

<sup>11</sup> Un'esemplificazione pratica di questo problema si trova su [www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf](http://www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf)

<sup>12</sup> Si noti che nel campione di Dakwar (2005) emergono scarse motivazioni legate all'Islam e al panarabismo.

<sup>13</sup> Anche su questo aspetto molto tecnico, i lettori interessati trovano una esemplifica-

zione su [www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf](http://www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf)

<sup>14</sup> Ringraziamo l'insegnante Marianna Saraceno, che si è anche incaricata di somministrare e raccogliere i questionari, per queste informazioni.

#### Bibliografia

- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari: Laterza.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dakwar, R. K. (2005). Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning. In Zakharia, Z. & T. Arnstein (eds.), *Languages, Communities, and Education* (pp. 75-86). New York: Society for International Education.
- Ferguson, Ch. (1959). Diglossia, *Word*, 16, 325-40.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Grande, F. & Sahlfeld, W. (2007). Dai «figli degli italiani» in Svizzera ai «figli degli arabi» in Italia: continuità e differenze nelle strategie glottodidattiche e di integrazione. *ITre Anelli - Les Trois Anneaux*, 13, 1-38.
- Maamouri, M. (1998). *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*. <http://www.worldbank.org/mdf/mdf2/papers/humandev/education/maamouri.pdf>.
- Rezzonico, M. (2006). *The Arabic teaching as immigrant minority language instruction: a path toward inter-cultural education*. Tesi di Master, Université Saint-Joseph de Beyrouth.

#### Francesco Grande

collabora al coordinamento dei corsi di arabo del progetto "Laboratorio Interculturale". Ha lavorato come docente di arabo, formatore, consulente e traduttore con vari Enti pubblici e privati. In qualità di cultore della materia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, si occupa di didattica della lingua araba. Dal corrente anno accademico, è dottorando in linguistica generale presso l'Università di Pisa.

#### Wolfgang Sahlfeld

è docente di didattica dell'italiano all'Alta Scuola Pedagogica di Locarno. Dopo studi universitari a Neuchâtel e Palermo, ha ottenuto nel 1999 all'università di Neuchâtel il grado di *Docteur ès lettres*. In numerose pubblicazioni, si è occupato di letteratura siciliana del Novecento, ma anche di vari temi di letteratura italiana e comparata dal Cinque- al Novecento. Attualmente si occupa inoltre di problemi di storia dell'insegnamento dell'italiano e didattica del testo letterario.

Sabrina Ballestracci  
Pisa

## Fossilizzazione e regressione nell'apprendimento guidato del tedesco L2 in studenti universitari italofoeni

*Zahlreiche kognitiv-orientierte Studien beweisen, dass der Prozess des Zweitspracherwerbs in einer bestimmten natürlichen Phasenabfolge verläuft, die jedoch nicht ganz kontinuierlich ist und Blockaden wie Fossilisierung und Regression einschliesst. Seit langem sind diese Phänomene Gegenstand der Auseinandersetzung innerhalb der Literatur. Fossilisierung und Regression kommen bei unterschiedlichen Lernertypen verschiedener Muttersprachen vor, trotz verschiedener Modalitäten im Detail und unterschiedlicher Dauer. Das lässt vermuten, dass es sich um natürliche Phänomene handelt, die mit dem Spracherwerbsprozess unmittelbar zusammenhängen. Es stellt sich die Frage, ob und wie weit ihr Auftreten durch äusserliche Faktoren wie Alter, kognitive Entwicklung, Motivation, Affektivität und didaktischen Input beeinflusst wird. Aufgrund einer Untersuchung an der Universität Pisa zum Erwerb der grammatischen Strukturen des Deutschen als Fremdsprache in schriftlichen und mündlichen Texten beschreibt der vorliegende Beitrag Fossilisierung und Regression bei italofoenen Studierenden. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Variablen zu den genannten Phänomenen beitragen können. Aus dieser Erkenntnis werden im letzten Teil Vorschläge entwickelt, um die Analyse der verschiedenen Fossilisierungs- und Regressionstypen für die DaF-Didaktik und den DaF-Unterricht zu nützen.*

### 1. Fossilizzazione e regressione negli studi sull'apprendimento della L2

Molti studi di orientamento cognitivista sull'apprendimento della L2<sup>1</sup> e del tedesco L2 sia in ambito naturale<sup>2</sup> sia in ambito guidato<sup>3</sup> attestano che nel processo di acquisizione delle strutture grammaticali della lingua di arrivo le fasi di apprendimento, ordinate in una determinata progressione naturale apparentemente irreversibile, si alternano a fasi, di durata e intensità variabili, in cui si verifica un arresto del processo cognitivo. In queste fasi l'acquisizione della L2 subisce una stagnazione (*fossilizzazione*) o addirittura un'involuzione (*regressione*). La fossilizzazione si verifica nei casi in cui gli apprendenti, dopo aver raggiunto un determinato livello di conoscenza della L2, sembrano non riuscire a progredire nell'acquisizione delle strutture di arrivo. La regressione si manifesta, invece, in quegli studenti che, in fasi avanzate del processo di apprendimento, tornano a utilizzare in modo non conforme strutture grammaticali che precedentemente sembravano acquisite.

La conferma che fossilizzazione e regressione si manifestino in diversi tipi di apprendenti attesta che si tratta di fenomeni naturalmente insiti al processo di apprendimento linguistico, a prescindere sia dalla L2 appresa sia da fattori extra-linguistici. Il fatto che intensità e durata di tali fenomeni siano variabili a seconda del tipo di apprendente permette invece di affermare che fossilizzazione e regressione sono influenzate da variabili esterne, vale a dire, secondo gli studi finora condotti: età, intesa come discriminante fisiologica, psico-cognitiva e neurologica; grado di acculturazione e/o motiva-

zione, ovvero capacità e desiderio di identificazione del soggetto nella società e nella cultura della lingua di arrivo; emotività (ansia, paura, stress) quale ostacolo all'interiorizzazione dell'input didattico (*affective filter*) e alla produzione dell'input interiorizzato (*output filter*); quantità e qualità dell'input didattico.<sup>4</sup>

Prendendo spunto da indagini empiriche condotte presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Pisa sull'apprendimento di strutture grammaticali contenute in elaborati sia scritti (tipo *Freies Schreiben*) sia orali,<sup>5</sup> vorrei dapprima descrivere le modalità della fossilizzazione e della regressione nell'apprendimento di DaF da parte di studenti universitari italofoeni, mostrando come lo studio di tali fenomeni sia utile alla riflessione sulla metodologia didattica. Infine, passerò a illustrare i risultati di un esperimento condotto con studenti delle Università di Pisa e di Cosenza, con il quale si dimostra come l'assunzione della prospettiva contrastiva nella trasmissione delle regole grammaticali del tedesco L2 possa essere efficace nell'arginare fenomeni di fossilizzazione tipici degli apprendenti italofoeni.

### 2. Fossilizzazione e regressione negli studenti universitari italofoeni

Come già accennato, fossilizzazione e regressione sono fenomeni che si manifestano in soggetti diversi con diverse modalità: anche gli studenti italofoeni mostrano peculiarità proprie. Se si confrontano gli esiti della ricerca pisana con quelli del progetto Svizzero "Deutsch in Genfer Schulen"

(DiGS-Projekt)<sup>6</sup> condotto su soggetti francofoni, emergono sia similitudini che differenze.

Comune a entrambi i gruppi di apprendenti è la comparsa di fossilizzazioni e regressioni momentanee, di durata relativamente breve: questi fenomeni si verificano generalmente in un particolare momento del processo cognitivo, quando viene introdotta o consolidata una struttura grammaticale il cui apprendimento procura particolari difficoltà (si tratta in genere di strutture non conosciute nella L1). In questi casi, l'arresto o il regresso dell'apprendimento sembrano costituire un fenomeno naturale: per compensazione, l'introduzione della nuova struttura grammaticale causa fenomeni di assestamento della lingua *interim* dell'apprendente.

Diversamente che nei soggetti fran-

cofoni, negli studenti pisani si manifestano frequentemente anche fossilizzazioni e regressioni protratte che, a differenza di quelle momentanee, interessano più fasi. La fossilizzazione protratta appare in quegli studenti che si bloccano alle prime fasi di apprendimento e non riescono ad accedere alle fasi successive di elaborazione e consolidamento delle strutture tipiche del tedesco. Con regressione protratta si intende, infine, una forma molto grave di arresto del processo di apprendimento: non solo lo studente non progredisce, ma addirittura la sua conoscenza del tedesco subisce un'involuzione permanente.

Negli studenti pisani, i fenomeni sopra descritti si manifestano con le seguenti modalità:

I Esempi di fossilizzazione di breve durata si riscontrano in diversi stadi

del processo linguo-cognitivo,<sup>7</sup> nell'acquisizione di strutture tipiche del tedesco. Gli studenti mostrano difficoltà a interiorizzare e utilizzare correttamente strutture quali *Verbalklammer*, *Verbendstellung*, declinazione della frase nominale, in particolare assegnazione dei morfemi per l'accusativo e il dativo e attribuzione del genere. Sebbene queste strutture siano presenti sin dall'inizio nell'input didattico, i soggetti indagati sono in grado di utilizzarle in modo conforme a L2 solo nelle ultime fasi del processo di apprendimento. Prima che la frase dichiarativa con soggetto in *Mittelfeld*, ad esempio, sia effettivamente acquisita (il che avviene solo alla fine del Triennio), l'ordine OVS è prodotto per mezzo di *chunks*, ovvero di segmenti frasali memorizzati



Emigranti italiani in arrivo alla stazione di Wolsburg (Germania).

e riprodotti automaticamente dallo studente senza che se ne sia compresa la regola sintattica. Altrimenti le frasi dichiarative sono costruite seguendo l'ordine dei costituenti sintattici tipico dell'italiano. Es:

In diesem Photo gibt es ein Mann und ein Kind. vs. Jetzt gehen Ø nach Hause (stud. 129: I anno, I semestre)

Weil ich war in Ferien, habe ich später als meine ganze familie aufwachen. vs. Unglücklick der Zeug hatte Verspätung (stud. 99: I anno, II semestre)

Auf dem Bild gibt es einen alten Mann mit einem kleinen Mädchen. vs. wenn Conny der Schmetterling sah, er fangte zu bellen an (stud. 76: II anno, I semestre)

Nach Aussage des Expertes dieser Art von Arbeit wird in Zukunft von Maschinen ersetzt (stud. 99: III anno, II semestre)

II La regressione di breve durata compare soprattutto in alcuni stadi delle fasi intermedie e finali del processo di apprendimento, laddove si riscontra l'uso deviante di strutture apparentemente già apprese nelle fasi iniziali, per esempio: la congruenza soggetto-verbo all'indicativo presente in strutture frasali relativamente complesse dal punto di vista sintattico:

Erinnert du an September wann ich mit dir in Deutschland-Urlaub war?

Warum du mir die Gewohnheiten der deutschen Leute nicht erzählen?

III La fossilizzazione protratta, come quella momentanea, si manifesta nell'apprendimento di strutture non esistenti nella L1; si differenzia però da essa per la maggiore durata. Questo fenomeno compare nelle produzioni scritte solo in studenti con maggiori difficoltà di apprendimento, mentre nelle produzioni orali sembra costituire una caratteristica sovra-individuale.<sup>8</sup> Un esempio è dato dalla posizione del

verbo finito all'interno della frase secondaria introdotta da congiunzione: nella maggior parte dei casi il verbo è collocato in seconda posizione ricalcando la tipica struttura frasale italiana. Es.:

und wenn sie ehm wollen die bären ehm töten mmm (III anno, I semestre)<sup>9</sup>

IV La regressione protratta è il fenomeno meno frequente: tende a verificarsi soprattutto in quegli studenti che non frequentano regolarmente né il corso di Lingua Tedesca né le lezioni di lettorato e studiano il tedesco da autodidatti. Ne è esempio il caso di uno studente che, nel periodo dell'indagine relativa agli elaborati scritti, frequentava i corsi in modo discontinuo: alla fine del triennio, la sua conoscenza della morfologia e della sintassi tedesche appare bloccata ai primi stadi di apprendimento, come dimostrano le seguenti frasi:

Ich bin sehr glück in Pisa aber ieh ## bin traurig wann ich denke dich. (I anno, II semestre)

Es ist ein Bild in welchem m sieht man sprechende Leute die in einem Restaurant isst. [...] schmecken Sie es nicht so gut? (II anno, II semestre)<sup>10</sup>

### 3. Il ruolo della didattica: il metodo contrastivo come soluzione per alcuni tipi di fossilizzazioni e regressioni

Dal confronto tra i risultati pisani e quelli ginevrini emerge che i fenomeni di fossilizzazione e regressione momentanee (di tipo naturale) sono comuni a entrambi i gruppi di apprendenti; fossilizzazione e regressione protratte compaiono invece solo, o comunque con maggiore evidenza, nei soggetti italofofoni. In questi ultimi, le prime fasi di apprendimento sono più brevi e caratterizzate dalla produzione di un maggior numero di strutture (quelle conosciute dalla L1) che negli studenti

francofoni; una volta superate le prime fasi di apprendimento negli studenti italofofoni si verificano peraltro fenomeni di fossilizzazione e regressione più duraturi di quelli osservati nei soggetti francofoni. Causa di questo fenomeno è probabilmente il fattore età: mentre i soggetti francofoni sono studenti delle scuole primarie e secondarie, gli studenti italofofoni sono adulti e posseggono maggiori prenoscenze linguistiche e cognitive. L'indagine pisana costituisce pertanto un'ulteriore conferma che le prenoscenze linguistiche e metalinguistiche (più sviluppate in apprendenti adulti) nelle primissime fasi favoriscono la produzione spontanea di strutture della L2 corrispondenti a quelle delle lingue già note, mentre ostacolano in quelle successive l'interiorizzazione di nuove. Alla luce di questi risultati è utile riflettere se tali prenoscenze possano essere utilizzate nella didattica del tedesco al fine di arginare fenomeni di fossilizzazione e regressione e contribuire al miglioramento delle capacità ricettive e produttive degli apprendenti. In particolare, considerato il ruolo predominante delle interferenze dalla lingua madre, appare opportuno riflettere sulla validità ed efficacia del metodo contrastivo.

Un esperimento è stato condotto presso le università di Pisa e di Cosenza con gli studenti del II anno del corso teorico di Lingua Tedesca della Laurea Triennale.<sup>11</sup> Si tratta di studenti già in possesso di nozioni fondamentali di grammatica testuale, nello specifico: *Verbalklammer*, *Nominalklammer* e *Adjunktklammer*; *Nominalklammer* introdotta da preposizione (*Präpositionalphrase*); *Satzfelder* (*Vorfeld*, *Mittelfeld*, *Nachfeld*); topicalizzazione dei *Felder*; *Satzglieder*; *Verbvalenz*; *Leerstellen*. La prospettiva contrastiva per la descrizione delle regole grammaticali della lingua tedesca è stata applicata all'interno del corso teorico,<sup>12</sup> mentre gli studenti continuavano a frequentare i corsi di lettorato, vale a dire i laboratori di fonetica e comu-

nicazione, grammatica e produzione scritta libera.

Nel corso teorico l'applicazione dell'analisi contrastiva è partita dalle seguenti constatazioni di fondo: il tedesco possiede una struttura verbale bipartita di tipo parentetico (*Verbalklammer*, VK) che permette di dividere la frase dichiarativa in *Satzfelder* e di distinguere *Vorfeld* (VF), *Mittelfeld* (MF) e *Nachfeld* (NF). L'analisi contrastiva ha rilevato similitudini e differenze nelle due lingue. La descrizione si è soffermata in particolare sulla posizione assunta dal *Vorverb* (VV) all'interno della frase tedesca: questo fenomeno è stato dato come caratteristica rilevante del tedesco, che differenzia l'ordine sintattico delle due lingue. Nella descrizione contrastiva si è evidenziato che nell'italiano la struttura a parentesi non si presenta come fenomeno imponente per diffusione: nella principale è presente, però, un verbo coniugato che permette di distinguere una posizione preverbale e una posizione postverbale. A questo punto le strutture tipiche delle due lingue sono state messe a confronto: per il tedesco si è ribadita l'esistenza della VK e sulla posizione assunta dal VV; per l'italiano si è descritta la continuità sintattico-semantica del nucleo soggetto-verbo coniugato; l'occupazione del VF tedesco è stata messa a confronto con l'occupazione della posizione preverbale italiana, descrivendo quantità e tipologia dei costituenti sintattici che compaiono in entrambi i casi. La descrizione si è soffermata su fenomeni tipici delle due lingue; in riferimento al tedesco: la presenza di un unico costituente sintattico in VF e la possibilità di avere ordine OVS; in riferimento all'italiano: la presenza di zero o più costituenti sintattici in posizione preverbale e il fenomeno pro-drop. Le esercitazioni svolte in classe mirano in particolare modo al riconoscimento di VV, VF e soggetto in testi in lingua tedesca.

Durante il corso, gli studenti sono stati sottoposti a due test di verifica delle

abilità di ricezione e produzione. In entrambi i casi, nella parte ricettiva è stato richiesto di individuare VV, VF e soggetto all'interno di testi in lingua tedesca, nella parte produttiva si è richiesto invece di rispondere a domande in lingua e di svolgere un breve compito di traduzione dall'italiano al tedesco; infine, di produrre un racconto o una descrizione. Il primo test è stato effettuato dopo 2 ore di lezione, prima della trasmissione di argomenti di ottica contrastiva. Ad esso hanno partecipato a Cosenza 24 studenti, a Pisa 33 studenti. Il secondo test è stato effettuato dopo altre 2 ore di lezione, in cui è avvenuta la trasmissione di argomenti di ottica contrastiva. Ad esso hanno partecipato a Cosenza 24 studenti, a Pisa 27 studenti. Nel mettere a confronto il I e II test si è potuta verificare l'efficacia delle nozioni contrastive somministrate nel corso teorico.

I risultati del test hanno confermato l'ipotesi di partenza: nel primo test gli studenti hanno dimostrato di possedere una discreta capacità ricettiva delle strutture grammaticali tedesche analizzate: sono riconosciute conformemente a Cosenza (CS) l'81% e a Pisa (PI) l'82% di tutte le *Verbalklammern*. Tuttavia, l'analisi dei casi di identificazione non corretta delle VK (CS: 19%; PI: 18%) ha permesso di verificare che le difficoltà degli studenti emergono in generale sempre in certi contesti, vale a dire: con VK coordinate, quando il VV è costituito da "sein" copula e quando il VF è occupato da *Adjunktklammer*, o comunque da struttura + articolata come *postdeterminierte Nominalklammer* o sintagma preposizionale. Questo risultato è stato ulteriormente confermato dall'analisi dei compiti di produzione, dove è stata riscontrata la tendenza generale a utilizzare VK con ordine SVO (CS: 60%; PI: 58%). La percentuale di VK con ordine OVS conformi ammonta invece solo a 10% a Cosenza e 30% a Pisa. Con questo tipo di struttura si

verificano i casi più frequenti di non-conformità, vale a dire:

*Doppelbesetzung VF* (8% a Cosenza; 4% a Pisa)

*Heute Maria* geht ins Kino mit Andrea

*leeres VF in VK coordinate* (5% a Cosenza; 7% a Pisa)

Wenn es regnet, bleibe ich zum Hause **und spiele ich** mit meinem Bruder

*Omissione VV o VV-Endstellung* (1% a Cosenza; 13% a Pisa)

Letzten Sonntag bin ich zu Hause geblieben und # meine Hausaufgabe gemacht

Wenn ich eine Kind ware, ich mit die Barbie gespielt **habe**

Nel secondo test, la percentuale di conformità a livello sia ricettivo (CS: 86%; PI: 91%) che produttivo (CS: 80%; PI: 93%) è più elevata rispetto al primo test. È stato rilevato un minor uso di VK con ordine SVO (CS: 10%; PI: 45%), un aumento delle percentuali di VK conformi tipo OVS (CS: 70%; PI: 48%), una diminuzione delle percentuali di VK con "leeres VF" (CS: 5%; PI: 0,5%) e una diminuzione delle percentuali di VK con *Doppelbesetzung* del VF (CS: 2%; PI: 4%). Es.:

Wenn ich mit meinen Freunde ausgehe, **gehe ich** ins Kino oder in die Disco zu tanzen **und wir gehen** am Bar zum Frühstück essen

Attraverso questo esperimento è stato possibile verificare, sull'esempio della trattazione del VF, che il metodo contrastivo applicato all'insegnamento teorico della lingua tedesca nel complesso può essere efficace e utile ad arginare fenomeni di fossilizzazione, poiché solo in singoli soggetti permangono difficoltà nella ricezione e produzione di strutture della L2 non coincidenti con quelle della L1. L'indagine svolta ha appurato che la descrizione contrastiva favorisce il processo di acquisizione consapevole della lingua che nell'ambito dell'apprendimento guidato svolge un ruolo fondamentale nella elaborazione, interiorizzazione e produzione delle

strutture di arrivo. L'utilizzo della lingua di partenza come "prospettiva da cui osservare le specificità della L2" potrebbe rivelarsi altrettanto efficace nella descrizione di altre strutture specifiche del tedesco non corrispondenti a quelle dell'italiano. Particolarmente vantaggiosa per la didattica di DaF – in Italia come in altri Paesi – potrebbe essere pertanto l'introduzione di grammatiche teoriche e didattiche che descrivano la lingua tedesca tenendo conto delle peculiarità della lingua di partenza.

## Note

<sup>1</sup> Cfr. Selinker, 1972; Nemser, 1974; Felix, 1980; Krashen, 1985; Ellis, 1994.

<sup>2</sup> Cfr. Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983; Crespi Günther, 1989)

<sup>3</sup> Cfr. Diehl et al., 2000; Terrasi-Haufe, 2004; Giannessi, 2005; Ballestracci, 2007.

<sup>4</sup> Cfr. Piaget, 1970, Lenneberg, 1972, Gardner & Lambert, 1972, Klein & Dittmar, 1978, Krashen, 1980 e 1985, Götze, 1995 e la panoramica fornita da Dulay, Burt & Krashen, 1982: 78-93.

<sup>5</sup> Cfr. Ballestracci, 2007 e Giannessi, 2005.

<sup>6</sup> Cfr. Diehl et al., 2000.

<sup>7</sup> L'analisi svolta sugli studenti pisani attesta l'esistenza di fasi naturali di apprendimento diacroniche, il cui numero varia per i diversi ambiti grammaticali considerati: quattro per la morfologia verbale, cinque per la posizione dei costituenti sintattici e cinque per la declinazione dei sintagmi nominali. Ogni fase è divisibile in stadi, anch'essi di numero variabile. A ogni stadio corrisponde un unico momento dell'elaborazione e/o interiorizzazione della struttura grammaticale, caratterizzato dall'impiego di una particolare strategia produttiva (*chunk*, generalizzazione, interferenza dalla L1, omissione, scambi di strutture).

<sup>8</sup> L'analisi delle produzioni orali degli studenti del III anno di corso è stata svolta su due tipi di forme testuali: libere (dialoghi con l'insegnante) e organizzate (lo studente riferiva un testo preparato a casa). Dal confronto dei due tipi di forme testuali è emerso che molte delle strutture utilizzate nelle produzioni guidate in modo conforme sono rese nelle produzioni libere per mezzo di strategie quali interferenze, omissioni e *Selektionsfehler* (cfr. Giannessi, 2005: CXIX-CXXII).

<sup>9</sup> L'esempio è tratto dal corpus di testi orali di tipo libero raccolto e analizzato da Giannessi (Giannessi, 2005: CXXI). Nell'analisi si afferma che il principale fenomeno di non conformità nelle secondarie è l'omissione di costituenti, in particolar modo del soggetto: «In alcuni casi (soprattutto nell'omissione del soggetto) è possibile che nella produzione abbia influito

l'interferenza dalla lingua madre» (Giannessi 2005: CI). In riferimento alla posizione del verbo coniugato, Giannessi distingue le competenze ricettive da quelle produttive raggiunte dagli studenti e precisa: «La cosiddetta regola del V-fine, ovvero di collocare nelle subordinate il verbo finito in ultima posizione, sebbene certamente appresa, non è stata acquisita». (Giannessi, 2005: CI-CII)

<sup>10</sup> Diversamente dagli altri studenti del gruppo indagato, il livello di apprendimento di questo studente appare nel secondo semestre del II anno fermo alla I/II fase di apprendimento: non conformi risultano sia la posizione del verbo finito nella secondaria sia la congruenza soggetto-verbo.

<sup>11</sup> Cfr. Ballestracci & Pugliese, 2008.

<sup>12</sup> Sulla base delle finalità del corso è stata prodotta una dispensa con argomenti di carattere contrastivo tedesco-italiano (cfr. Foschi Albert, 2008).

## Bibliografia

- Ballestracci, S. (2007). *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italoophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen. Pisa* ([http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci\\_5.1.pdf](http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci_5.1.pdf))
- Ballestracci, S. & Pugliese, R. (2008). Analisi contrastiva (tedesco-italiano) di *Vorfeld* / posizione preverbale nella prassi didattica del tedesco L2. Relazione tenuta nell'ambito della *Dritte Tagung der Italienischen Sprachwissenschaft, Rom 2008*, 14-16 febbraio 2008.
- Burt, M., Dulay, H. & Krashen S. (1982). *Language Two*, Oxford/New York.
- Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Crespi Günther, M. (1998). *Frase complesse in tedesco L2. Percorsi di apprendimento della sintassi della subordinazione*. Milano: Angeli.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer Th. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Felix, S. W. (1980). Interference, Interlanguage, and Related Issues. In S. W. Felix (a cura di), *Second Language Development. Trends and Issues* (pp. 93-108). Tübingen: Narr.
- Foschi Albert, M. (2008). *Elementi base di grammatica tedesca: costituenti sintattici e occupazione dei campi. Con note di carattere contrastivo (tedesco-italiano)*. Pisa: Seu.
- Garner C. R. & Lambert, E. W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newsbury.

Giannessi, V. (2005). *Analisi di un corpus di elaborati orali prodotti da studenti della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere (Tedesco) dell'Università di Pisa (tesi di laurea)*. Pisa: Università di Pisa, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere.

Götze, L. (1995). *Erlernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? Anmerkungen zu einem Streit aus der Sicht der Hirnforschung*. In H. Popp (a cura di), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches* (pp. 649-658). München: Iudicium.

Klein, W. & Dittmar N. (1978). *Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Tübingen: Narr.

Krashen, S. (1980). *Relating Theory and Practice in Adult Second Language Acquisition*. In A. W. Felix (a cura di), *Second Language Development. Trends and Issues* (pp. 185-204). Tübingen: Narr.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Essex: Longmann.

Lenneberg, E. H. (1972). *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nemser, W. (1974). *Approssimative Systems of Foreign Language Learners*. In B. Malmberg, G. Nickel (a cura di), *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching IX(2)*, 115-124.

Piaget, J. (1970). *Études sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. In B. Malmberg, G. Nickel (a cura di), *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching X(3)*, 209-232.

Terrasi-Haufe, E. (2004). *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*, Tübingen: Niemeyer.

## Sabrina Ballestracci

Sabrina Ballestracci è dottore di ricerca in linguistica tedesca presso l'Università di Pisa. Sue principali aree di interesse sono l'apprendimento del tedesco come lingua straniera e la grammatica contrastiva tedesco-italiano. Nella sua attività didattica si è occupata finora di sintassi della lingua tedesca contemporanea (posizione delle parole e dei costituenti di frase) e di grammaticografia tedesca in prospettiva diacronica. Attualmente sta conducendo una ricerca avente per oggetto la descrizione contrastiva tedesco-italiano di strutture grammaticali scelte nell'ambito delle risorse linguistiche della coerenza causale.



## L'analphabète

Agota Kristof

Un jour, ma voisine et amie me dit:

– J'ai vu une émission à la télévision sur des femmes ouvrières étrangères. Elles travaillent toute la journée en usine, et elles s'occupent de leur ménage, de leurs enfants, le soir.

Je dis:

– C'est ce que j'ai fait en arrivant en Suisse.

Elle dit:

– En plus, elles ne savent même pas le français.

– Je ne le savais pas, moi non plus.

Mon amie est ennuyée. Elle ne peut pas me raconter l'histoire impressionnante des femmes étrangères vues à la télévision. Elle a si bien oublié mon passé qu'elle ne peut imaginer que j'aie appartenu à cette race de femmes qui ne savent pas la langue du pays, qui travaillent en usine et qui s'occupent de leur famille le soir.

Moi, je m'en souviens. L'usine, les courses, l'enfant, les repas. Et la langue inconnue. À l'usine, il est difficile de se parler. Les machines font trop de bruit. On ne peut parler qu'aux toilettes, en fumant une cigarette en vitesse.

Mes amies ouvrières m'apprennent l'essentiel. Elles disent: «Il fait beau», en me montrant le paysage du Val-de-Ruz. Elles me touchent pour m'apprendre d'autres mots: cheveux, bras, mains, bouche, nez.

Le soir, je rentre avec l'enfant. Ma petite fille me regarde avec des yeux écarquillés quand je lui parle en hongrois.

Une fois, elle s'est mise à pleurer parce que je ne comprends pas, une autre fois, parce qu'elle ne me comprend pas.

Cinq ans après être arrivée en Suisse, je parle le français, mais je ne le lis pas. Je suis redevenue une analphabète. Moi, qui savais lire à l'âge de quatre ans.

Je connais les mots. Quand je les lis, je ne les reconnais pas. Les lettres ne correspondent à rien. Le hongrois est une langue phonétique, le français, c'est tout le contraire.

Je ne sais pas comment j'ai pu vivre sans lecture pendant cinq ans. Il y avait, une fois par mois, la *Gazette littéraire hongroise* qui publiait mes poèmes à l'époque; il y avait aussi les livres hongrois, des livres le plus souvent déjà lus, que nous recevions par correspondance de la Bibliothèque de Genève, mais qu'importe, il vaut mieux relire que de ne pas

lire du tout. Et, heureusement, il y avait l'écriture.

Mon enfant va bientôt avoir six ans, elle va commencer l'école.

Moi aussi, je commence, je recommence l'école. À l'âge de vingt-six ans, je m'inscris aux cours d'été de l'Université de Neuchâtel, pour apprendre à lire.

Ce sont des cours de français à l'intention d'étudiants étrangers. Il y a là des Anglais, des Américains, des Allemands, des Japonais, des Suisses alémaniques. L'examen d'entrée est un examen écrit. Je suis nulle, je me retrouve avec des débutants.

Après quelques leçons, le professeur me dit:

– Vous parlez très bien le français. Pourquoi êtes-vous dans un cours de débutants?

Je lui dis:

– Je ne sais ni lire ni écrire. Je suis une analphabète.

Il rit:

– On verra tout cela.

Deux ans après, j'obtiens mon Certificat d'Études françaises avec mention honorable.

Je sais lire, je sais de nouveau lire. Je peux lire Victor Hugo, Rousseau, Voltaire, Sartre, Camus, Michaux, Francis Ponge, Sade, tout ce que je veux lire en français, et aussi les auteurs non français, mais traduits, Faulkner, Steinbeck, Hemingway. C'est plein de livres, de livres compréhensibles, enfin, pour moi aussi.

J'aurai encore deux enfants. Avec eux, j'exercerai la lecture, l'orthographe, les conjugaisons.

Quand ils me demanderont la signification d'un mot, ou son orthographe, je ne dirai jamais:

– Je ne sais pas.

Je dirai:

– Je vais voir.

Et je vais voir dans le dictionnaire, inlassablement, je vais voir. Je deviens une passionnée du dictionnaire.

Je sais que je n'écrirai jamais le français comme l'écrivent les écrivains français de naissance, mais je l'écrirai comme je le peux, du mieux que je le peux.

Cette langue, je ne l'ai pas choisie. Elle m'a été imposée par le sort, par le hasard, par les circonstances.

Écrire en français, j'y suis obligée. C'est un défi.

Le défi d'une analphabète.



## Langue maternelle et langues ennemies

Agota Kristof

Au début, il n'y avait qu'une seule langue. Les objets, les choses, les sentiments, les couleurs, les rêves, les lettres, les livres, les journaux, étaient cette langue.

Je ne pouvais pas imaginer qu'une autre langue puisse exister, qu'un être humain puisse prononcer un mot que je ne comprendrais pas.

Dans la cuisine de ma mère, dans l'école de mon père, dans l'église de l'oncle Guéza, dans les rues, dans les maisons du village et aussi dans la ville de mes grands-parents, tout le monde parlait la même langue, et il n'était jamais question d'une autre.

On disait que les Tziganes, installés aux confins du village, parlaient une autre langue, mais je pensais que ce n'était pas une vraie langue, que c'était une langue inventée qu'ils parlaient entre eux seulement, juste comme mon frère Yano et moi, quand nous parlions de façon que notre petit frère Tila ne puisse pas nous comprendre.

Je pensais aussi que les Tziganes faisaient cela parce que dans le bistrot du village ils avaient des verres marqués, des verres rien que pour eux, car personne ne voulait boire dans un verre dans lequel un Tzigane avait bu.

On disait aussi que les Tziganes volaient des enfants. Certes, ils volaient beaucoup de choses, mais quand on passait devant leurs maisons construites en argile et que l'on voyait le nombre d'enfants qui jouaient autour de ces masures, on se demandait pourquoi ils en voleraient d'autres. D'ailleurs, quand les Tziganes venaient dans le village pour vendre leurs poteries, ou leurs paniers tressés avec des roseaux, ils parlaient «normalement», la même langue que nous.

Quand j'avais neuf ans, nous avons déménagé. Nous sommes allés habiter une ville frontalière où au moins le quart de la population parlait la langue allemande. Pour nous, les Hongrois, c'était une langue ennemie, car elle rappelait la domination autrichienne, et c'était aussi la langue des militaires étrangers qui occupaient notre pays à cette époque.

Un an plus tard, c'étaient d'autres militaires étrangers qui occupaient notre pays. La langue russe est devenue obligatoire dans les écoles, les autres langues étrangères interdites.

Personne ne connaît la langue russe. Les professeurs

qui enseignaient des langues étrangères: l'allemand, le français, l'anglais, suivent des cours accélérés de russe pendant quelques mois, mais ils ne connaissent pas vraiment cette langue, et ils n'ont aucune envie de l'enseigner. Et de toute façon, les élèves n'ont aucune envie de l'apprendre.

On assiste là à un sabotage intellectuel national, à une résistance passive naturelle, non concertée, allant de soi.

C'est avec le même manque d'enthousiasme que sont enseignées et apprises la géographie, l'histoire et la littérature de l'Union soviétique. Une génération d'ignorants sort des écoles.

C'est ainsi que, à l'âge de vingt et un an, à mon arrivée en Suisse, et tout à fait par hasard dans une ville où l'on parle le français, j'affronte une langue pour moi totalement inconnue. C'est ici que commence ma lutte pour conquérir cette composilangue, une lutte longue et acharnée qui durera toute ma vie.

Je parle le français depuis plus de trente ans, je l'écris depuis vingt ans, mais je ne le connais toujours pas. Je ne le parle pas sans fautes, et je ne peux l'écrire qu'avec l'aide de dictionnaires fréquemment consultés.

C'est pour cette raison que j'appelle la langue française une langue ennemie, elle aussi. Il y a encore une autre raison, et c'est la plus grave: cette langue est en train de tuer ma langue maternelle.

Agota Kristof est née en 1935 à Csikvand / Hongrie. Elle vit depuis 1956 en Suisse romande. Elle a d'abord travaillé dans une usine où elle a appris la langue de sa patrie d'élection, avant de se faire un nom comme écrivaine de langue française. Son premier roman *Le grand Cahier* publié en 1987 a connu un grand succès et a été honoré du titre Livre Européen.

Agota Kristof (2004). *L'analphabète. Récit autobiographique* (pp. 51-55 et pp. 21-24). Genève: Editions Zoé.



## Wörter sind mir aus der Hosentasche gefallen und ich habe sie nie mehr gefunden

Francesco Micieli

Dass man Wörter und Sprache verlieren kann, habe ich als kleiner Bub erfahren. Ich stand mit meiner Grossmutter am Fenster, wir schauten in jene Richtung, die bei Nordwind, und falls man die Augen konzentriert schauen lässt, ein kleines Stück Meer zeigt, da sagte Grossmutter, sie habe dem Fenster früher immer „dritsore“ gesagt und nicht „finester“, wie man heute sage. Wenn sie mich so anschaute, machte meine Grossmutter Schlitze aus ihren Augen und ihre Nase sah aus wie eine Galionsfigur. Ich weiss nicht mehr genau, was ich alles gedacht habe in jenem Augenblick, aber ich kann mich noch gut erinnern, dass ich ganz traurig wurde, denn mir schien plötzlich, dass Grossmutter nicht mehr zu ihrem Fenster hinauslehnte, dass sie an einem fremden Fenster stand, dass sie ihr Fenster für immer verloren hatte und sie nur noch sagen konnte, ich hatte einmal ein Fenster und das hiess dritsore.

Ich beschloss ganz genau auf die Wörter aufzupassen und sie nicht zu verlieren.

Doch musste ich merken, dass ich nicht wirklich die Macht über die Wörter hatte. Meine kleine Schwester starb und unsere ganze Familie verlor ein Wort, das uns glücklich gemacht hatte, ein Wort, welches unsere Herzen gross gemacht hatte.

E bija ime  
Moter  
Meine Tochter  
Schwester

Bevor diese Wörter verschwanden, zeigten sie ihre Fratze, wurden uns fremd und leer, tot. Die Kehlen waren zugeschnürt. In meinem Bauch waren nur noch Stiche und ich wollte nicht mehr sprechen. Monate lang. Später sprach ich nur noch fehlerhaft, mit vielen Lücken, vielen Auslassungen. Wenn man mich fragte, weshalb ich so spräche, sagte ich nur: „Die Wörter sind mir aus der Hosentasche gefallen, und ich habe sie nicht mehr gefunden.“ Man hatte Mitleid mit mir. Ich glaube, sie dachten, ich sei sprachkrank oder geisteskrank. Die meisten bekreuzigten sich, wenn sie mich sahen. Einige lachte und sagten: „Das ist der Knabe, der die Wörter verliert“.

Kurz darauf wanderte meine Mutter in die Schweiz aus, um bei Vater zu sein. Er lebte schon seit einigen Jahren dort und wusste nicht viel über unser Leben. Ich konnte mich auch nicht genau erinnern, ob er

die Schwester gesehen hatte, ob er sie in die Arme genommen hatte. Als Mutter ging, verschwand nur sie. Das Wort blieb. Aber es wurde ein anderes Wort, ein Wort das beim Aussprechen schmerzte. Ein Wort wie eine grosse Einsamkeit.

Nach zwei Jahren, ich hatte wieder ganz normal gesprochen, mussten mein Bruder und ich auch in die Schweiz gehen. Zuerst verschwanden die Dinge, die Gerüche, die Töne, die Menschen, die uns umgeben hatten. Grossvater starb kurz darauf, ohne dass wir ihn noch einmal sehen konnten. Die Wörter wurden nur noch Ton, Luft. Sie verloren die Welt, auf die sie sich bezogen hatten. Die Menschen, die Dinge, die Gerüche und die Töne in der Schweiz wollten nicht zur Sprache passen, die wir mitgenommen hatten.

Unsere Sprache wurde zu einer Geheimsprache zwischen uns und den Eltern. Für alles andere war sie unbrauchbar geworden. Sie erreichte die Menschen nicht und die Dinge nicht.

Mein Bruder und ich verloren so die Sprache, die unsere ersten Jahre erzählte. Die Welt unserer Ich-Erzählungen verschwand. Es blieb eine Leere zurück. Wir waren nackt, verletzt, ohne Erzählkleid, bis die neue Sprache sagen konnte, wer wir sind. Wir begannen „Berndeutsch“ zu sprechen, auch in der Familie, damit unsere Eltern uns nicht verstanden. Eine Geheimsprache gegen die Geheimsprache. Die Eltern verloren die direkte Verbindung zu unserer Welt, was sie noch einsamer werden liess. Wir waren uns fremd geworden und an einem sprachlichen Existenzminimum angelangt.

Von dort aus begannen wir die Eltern zu übersetzen, wir wurden Sprachrohr für sie, sogar an den Elterngesprächen der Schule. Wir übernahmen sozusagen beide Rollen. Kind und Eltern. Dadurch erlebten wir die Sprache der Mutter, die Sprache des Vaters wieder als das, was sie gewesen war: unser erstes Fenster auf das Leben. Umarmende, beschützende und liebende Muttersprache und Vatersprache.

Francesco Micieli, 1956 geboren in Santa Sofia d'Epiro, Italien. Seit 1965 in der Schweiz. Studium der Romanistik und Germanistik in Bern und Florenz. Lebt heute als Autor und Dozent an der Schule für Gestaltung Bern/Biel und an der Hochschule der Künste Bern.

Francesco Micieli (2007). *Mein Vater geht jeden Tag vier Mal die Treppe hinauf und herunter. Texte zu Sprache und Heimat* (pp. 65-69). Biel/Bienne: Verlag die brotsuppe.



Hans Weber  
Solothurn

## Reissen und die Folgen

En général, les *sons* évoluent selon les lois phonétiques. Ainsi le *b* de l'indoeuropéen \**reub-/roub-* a passé à *p* en germanique, puis à *f* en allemand (*rauf-*), tandis que le *p* de la variante \**reup-/roup-* est devenu *b* en allemand (*raub-*).

Mais l'évolution du *sens* d'un mot ne suit que rarement des règles, et encore sont-elles plutôt vagues: concrétisation, généralisation, etc. De plus, les mots avec leurs significations ne se limitent pas à l'évolution d'une langue donnée, ils sautent aussi d'une langue à l'autre. C'est pourquoi il est passionnant, même amusant de suivre l'histoire d'une racine depuis la nuit des temps jusqu'à nos jours.

Prenons comme exemple la racine verbale indoeuropéenne \**reu-* "déchirer, arracher", dont les formes citées plus haut sont les formes nominales.

Altindisch *rôpayati* bedeutet "bricht ab", aber auch "verursacht Reissen", und *rûpyati* "hat Reissen im Leib". Da denken Sie wohl an eine ähnliche Bedeutungsübertragung im Deutschen: "das Gliederreissen". – Zu \**roup-* gehört auch das Substantiv *rôpa-* "Loch, Höhle", als Ergebnis des Aufreissens der Erde?

Sozusagen verinnerlicht hat sich dieser Sinn im Litauischen; denn *rupman* bedeutet ursprünglich "es zerreisst, bricht mir das Herz", dann freilich abgeschwächt nur noch "es kümmert mich" – ganz ähnlich wie im Deutschen der "Kummer" im Verb verblasst.

Im Latein und seinen Folgesprachen treffen wir auf *rumpere* "brechen" sowie *rupes* "Klippe" (denken wir an die abbrechenden Alpenfelsen!). Und *rupex* ist ein "Rüpel". Das deutsche Wort ist nicht etwa verwandt, sondern geht möglicherweise auf den Namen

Ruprecht zurück. – An diesen indogermanischen Stamm werden auch angeschlossen *rubidus* "rau, roh" und *rubeta* "Kröte" (Sinnzusammenhang?).

Einleuchtender ist irisch *rob* "wühlendes Tier".

En latin moderne (oui, il existe!) on a créé l'adjectif *rupestris* "relatif aux rochers"; la plante rupestre, la peinture rupestre vous sont connues. Mais saviez-vous que le mot *route* appartient à la même famille? Oui, *route* remonte à la même famille? Oui, *route* remonte à (*via*) *rupta* "voie ouverte, frayée". Les Romains parlaient de *rumpere viam*. A en croire les mots, les forêts de Gallia étaient bien plus denses que celles de Germania et Britannia, puisque les mots *Strasse* et *street* retiennent des voies romaines le fait qu'elles étaient pavées: *strata* (*via*), et le mot français qu'il fallait tout d'abord se frayer un chemin...



Ecuador, donne in cammino.

### All kinds of robbers

Sonderbarerweise gehört auch das Wort *Riemen* zu dieser Wortfamilie, Westgermanisch \**reuman-*. Ursprünglich war dies wohl ein nicht gerade sorgfältig abgerissener Lederstreifen.

Als Verb finden wir *raufen* und seine Entsprechungen, zum Beispiel gotisch *roupjan* “ausrupfen”, altenglisch *riēpan*. Die Intensivbildung dazu lautet hochdeutsch *rupfen*, niederdeutsch *ruppen*. *Ruppig* war ursprünglich wohl auf das Aussehen eines gerupften Vogels bezogen.

The corresponding Middle English forms were *rüppen*, *reppen*, *rippen*, according to the dialect, and Modern English has *rip*. This verb exists in Frisian, too, the first cousin of Anglo-Saxon. There is for instance the threat, “Ik zil dy rippe!” (I’ll cut you to pieces!).

Maybe the archaic verb *to rive* “tear, rend” belongs to the same family. In Middle English it was still inflected harmoniously *rive*, *rôve*, *riven*. It is a loan from Old Norse *rifa*; *reif*, *rifu*; *rifinn*.

Those are forms derived from the Indo-European root in *-b*; other forms go back to Indo-European *-p* (like German *rauben*), notably the archaic verb *reave*, *reft* “commit robbery, despoil”, with its derivative *bereave*. Old English *rêofan* (strong) and *rêafian* (weak) originally still had the meaning “break, tear”, just like Latin *rumpere*. But in Modern English a *reaver* is a robber. If you prefer the spelling *reiver*, you’re under the spell of Walter Scott, who was famous for giving a medieval look to words.

In a language with as many ancestors as English, this is not the end of the tale. The word *rover* “sea-robber, pirate” is a loan from Middle Dutch *rover* from the verb *roven* “rob, reave”. However, the English verb *rove* “wander at random” has a different ancestor; it is in fact a Scandinavian word, Icelandic *ráfa* “to stray”, which became *rave* (still present in northern dialects) and

got the *o*-sound in southern English, probably because it became associated with the noun. – And what about *robber*? A little patience, please.

Das germanische Substantiv, deutsch *Raub*, ist in der Romania in zahlreichen Lehnwörtern vertreten. Und zwar ist es in *zwei* Bedeutungen ins Romanische gedrungen, einerseits in seiner ursprünglichen Bedeutung, *Raub*, etwa spanisch *robo*, und andererseits in der Bedeutung *Gewand*, etwa französisch *robe*.

Nel primo gruppo troviamo tra l’altro il francese *dérober* e l’italiano *rubare*, il portoghese *roubo*, *roubar* e lo spagnolo *robar*, *robador*, *robo*, *arrobato* “affascinare”. Quest’ultimo senso vi ricorda forse i verbi italiani *rapire* e francese *ravir* – dal latino *rapere* – che hanno conosciuto la stessa evoluzione: “rapire con la forza” → “affascinare”. Che siano membri della stessa famiglia? Purtroppo no: malgrado le apparenze, *rapere* viene da una radice indoeuropea diversa. Ma torniamo alla “nostra” famiglia, senza dimenticare il participio passato *rubato* usato nella notazione musicale che rappresenta un’altra curiosità: (*tempo rubato* significa una certa elasticità nell’esecuzione rispetto al ritmo regolare, che sembra così “rubare” qualcosa alla regolarità del tempo.

*Rob* is again one of those Germanic words transmitted through French after 1066. This verb goes back to Old French *rob(b)er* from Germanic *raub-*. Anglo-Norman also has the agent *rob(b)ere* (English *robber*) and the action *rob(b)erie* (English *robbery*).

### La roba rubata

Et finalement le passage de *vol* à *vêtement*... Vous vous demandez peut-être comment les gens de la Romania ont pu si mal interpréter le mot germanique. Voici quelques témoins: En français, *robe* a significé “butin, pillage” etc.

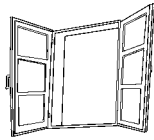
jusqu’au 16<sup>e</sup> siècle, mais parallèlement *robe* signifiait “vêtement” déjà vers 1160. L’espagnol *ropa* et le portugais *roupa* ont développé le sens plus général de “vêtement, linge”, tandis que le français a rétréci le sens et l’anglais a ennobli ce mot emprunté au français, une fois encore, par exemple dans l’expression *Coronation robes*.

Vous vous demandez d’où vient le *p* ibérique? Il est bien possible que les Visigoths utilisaient l’autre racine.

Mais revenons au sens de ces mots. Les étymologues voient un simple passage très rapide: “vêtement pris en guise de butin”, “Beraubung (des Gefallenen)” hatte die Bedeutung ‘(erbeutetes) Kleid’ entwickelt.” L’italiano mi permette di immaginare un’evoluzione più lenta, evoluzione che andrebbe nel senso di “tutto quello che mi tenta, lo rubo” per arrivare – ma non in tutte le lingue romanze – a ciò che rappresenta l’oggetto del desiderio per il semplice guerriero o per il povero vestito di stracci, e cioè l’armatura o un bell’abito elegante. Il senso più vago e generale è sopravvissuto in italiano, dove *roba* significa quasi tutto: “preda tolta ai nemici” poi “ogni oggetto materiale e la materia di cui è fatto”, “merce, mercanzia, articolo”; da qui espressioni come *roba da matti*, *bella roba!* ecc.

And in English we find *rubble* from Anglo-Norman \**robel* “waste fragments of stone” and *rubbish* from the Anglo-Norman plural form \**robeus* – something like the Italian *roba*, but purely negative.

In the evolution of language, nothing is simple. It would be wrong to explain the emergence of the second meaning, “garment” with the passage of the word from the Germanic to the Romance languages. Why? Well, already Old English *rêaf* meant not only “plunder”, but also “equipment” and even “clothing”! If we want to solve the riddle, we’ll have to dig deeper into the past.



Béatrice Mayor  
Verena Péquignot  
Lausanne / Zollikofen

# Der GER im Zentrum der Ausbildung *Le CECR au coeur de la formation*

Bericht über einen Einführungskurs / *Rapport d'un cours d'introduction*

Die im September 2006 veranstaltete Tagung „Sprachunterricht in der Schweiz: Gemeinsame Standards, aber welche?“<sup>1</sup> stellte den Nährboden, auf dem viele weiterführende Fragen auftauchten und erörtert wurden dar. Der Bedarf an Vertiefung dieser Thematik wurde allgemein gefordert. Gleichzeitig brachten anstehende Reformen, neue Rahmenlehrpläne und damit einhergehend Forderungen nach lokal revidierten Lehrplänen, aktualisierten Unterrichtsmaterialien, zeitgemässen Leistungsbemessungssystemen den Bedarf an zusätzlicher Ausbildung eindringlich zum Ausdruck<sup>2</sup>.

Als Grundlage bei der Neukonzipierung des Zweitsprachenunterrichts ist der GER als Ressource in der Schweiz und in Europa die wichtigste Referenz geworden, die auf allen Ebenen als Leitfaden zu Rate gezogen wird. Er enthält wesentliche pädagogische und didaktische Implikationen und ist somit zu einem bildungspolitischen Steuerungsinstrument<sup>3</sup> geworden. Obwohl viele Zweitsprachenlehrerinnen angeben, das ESP und den GER zu kennen, wurde folgender Widerspruch deutlich: Es ist eine Sache das ESP oder den GER aufzuschlagen und gewisse Teile wie z.B. Checklisten anzuschauen oder zu benutzen. Aber was bedeutet die Einbeziehung des GER in Bezug auf ein pädagogisch-didaktisch

ausgerichtetes Gesamtkonzept, bei dem nicht nur Einzelteile isoliert und mehr oder weniger willkürlich Anwendung finden?

Das Verstehen und die Beachtung der wesentlichen Grundlagen des GER müssen insgesamt betrachtet und verstanden werden, damit diese Basis sinnvoll in die Berufspraxis der Sprachlehrer einfließen kann und dadurch ein zeitgemässes, motivierendes und erfolgreicher Zweitsprachenunterricht gewährleistet werden kann.

Der Versuch, eine Brücke von der Theorie zur Praxis zu bauen, wurde mit dem überregional veranstalteten EHB-IFFP<sup>4</sup> Kurs der GER unternommen. In der Vorbereitung mussten konzeptionelle Überlegungen angestellt und Hauptakzente innerhalb der GER Anwendungsmöglichkeiten gesetzt werden. Hierbei ging es den Verantwortlichen darum, dass den Lehrern-innen tatsächlich praxisnahe Themen und deren Transfer in die eigene Praxis angeboten werden konnten. So wurden folgende - hier nur global genannte - thematische Schwerpunkte festgelegt:

- Planen
- Unterrichten
- Evaluieren

Weitere grundsätzliche Anforderungen an die Ausrichtung dieser Weiterbildung waren folgende:

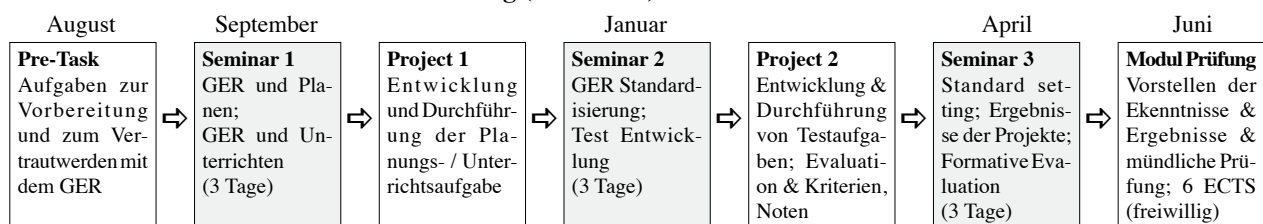
- Überregionale Zusammenarbeit
- Sprachenübergreifende Arbeit im L2 Unterricht<sup>5</sup>
- Schultypübergreifende Zusammenarbeit

Das gute Teilnehmerfeedback und das weitere Engagement der meisten Teilnehmer bestätigte, dass die festgelegten Ziele erreicht werden konnten, nämlich:

- Mit den Grundlagen des Sprachenlernens,-lehrens,-bewerten gemäss GER vertraut werden.
- Die lokale, regionale, persönliche Unterrichtssituation analysieren.
- Ziele formulieren und sie auf die persönliche Unterrichtssituation anpassen. Einbeziehen federaler, kantonaler, schulinterner Rahmenlehrpläne.
- Handlungsorientierter Ansatz des GER mit aktuellen Sprachlerntheorien verknüpfen.
- Persönliches Projekt „Lernen, lehren, bewerten“ in der Unterrichtssprache formulieren und durchführen.
- Materialsammlung mit didaktischen Hinweisen erstellen und austauschen.
- Projekte vorstellen und bewerten.

Dieser 9-tägige Weiterbildungskurs mit 3 Seminaren, die jeweils 3 Tage dauerten, fand zum 1. Mal im Schuljahr 2007-2008 mit 46 Teilnehmerinnen

Tab. 1: Modulare GER Lehrerweiterbildung (2007-2008)



statt. Das von den Kursleiterinnen zusammen mit den Hauptreferenten entwickelte Konzept baute auf die Verknüpfung von Selbststudium, Plenumsveranstaltungen zur Theorie und Vorstellung sog. „Tool Kits“ zur Überleitung in die Praxis sowie Sprachgruppenarbeit mit Umsetzung in die eigene Praxis vor Ort auf. Im Anschluss an den reinen Weiterbildungskurs, gab es im Juni 2008 die Möglichkeit, eine Modulprüfung abzulegen, die eine Modulerkennung von 6 ECTS bescheinigt. Der Ausbau zu einem, CAS (Certificate of Advanced Studies, 10 ECTS) ist möglich, und 24 Teilnehmer-innen haben die Modulprüfung mit Erfolg abgelegt. (Siehe Tab. 1)

Vor Ende des 1. und 2. Seminars konnten die Kursteilnehmer-innen mit einer eigenen Projektskizze in ihre Unterrichtssituation zurückkehren und sie dort unter Beratung mit den Sprachfachreferenten-innen durchführen. Dies bedeutete eine intensive Teamzusam-

menarbeit sowohl für die Kursleiterinnen und die Referenten-innen als auch für die Projektgruppenmitglieder, die an verschiedenen Orten mit unterschiedlichen Schulbedingungen parallel ihr Projekt durchführten. Ausser Projektberichten, Materialsammlungen mit didaktischen Hinweisen, Schüler- und Eigenbewertung der Projekte, aufgezeigten Verbesserungsmöglichkeiten und anschließender Fremdbewertung ergab sich durch diesen Teil der Arbeit die einmalige Gelegenheit, überregional und sprachübergreifend von einander zu lernen und seinen eigenen Erfahrungshorizont in Bezug auf Zweitsprachenunterricht zu erweitern. Gleichzeitig werden Austausch und Zusammenarbeit auch nach Ende des Kurses fortgesetzt sowie durch die Teilnehmer-innen weitere Aus- und Weiterbildungsmassnahmen schulintern, kantonale oder regional vorgenommen. Im Anschluss an diese Einführung sind auf den folgenden Seiten Beiträge, die

von Referenten-innen und Teilnehmerinnen dieses Kurses zu bestimmten Aspekten und aus eigener Erfahrung verfasst wurden. Sie geben Einblicke aus verschiedenen Perspektiven nach dieser Weiterbildungserfahrung. Es ist darauf hinzuweisen, dass ab Januar 2009 ein neuer Modulkurs mit gleichem Titel, Inhalten und Zielen stattfinden wird (siehe unten). Die Teilnehmerzahl ist auf 35 begrenzt.

*L'introduction en français est disponible sur le site de Babylonia sous [www.babylonia.ch/BABY208/introCECR.fr.htm](http://www.babylonia.ch/BABY208/introCECR.fr.htm)*

<sup>1</sup> vgl. Babylonia 1/2007: Referentenbeiträge der Tagung.

<sup>2</sup> vgl. auch Babylonia 4/2007: *Bildungsstandards in der Diskussion*

<sup>3</sup> Babylonia 1/2007, S. 6

<sup>4</sup> EHB eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung; IFFP institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.

<sup>5</sup> vgl. integrierte Sprachdidaktik, Babylonia 1/2008.

**EHB**  
**IFFP**  
**IUFFP**

EIDGENÖSSISCHES  
HOCHSCHULINSTITUT  
FÜR BERUFSBILDUNG  
INSTITUT FEDERAL  
DES HAUTES ETUDES  
EN FORMATION PROFESSIONNELLE  
ISTITUTO  
UNIVERSITARIO FEDERALE  
PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALI

## **MODULE - Le Cadre européen commun de référence: analyse des besoins et application**

### **MODUL - Der europäische Referenzrahmen: Bedarfsanalyse und Umsetzung in die Unterrichtspraxis**

Le CECR est dans l'air. Comment passer de la théorie à la pratique? Dans quelle mesure les plans d'étude sont-ils conformes au Cadre? Quelles adaptations sont nécessaires? Que cela implique-t-il dans la pratique quotidienne de l'enseignement? Quels objectifs atteindre? Comment les planifier et les évaluer? Quels matériels d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sont disponibles dans les différentes langues secondes?

Ce cours est composé de 3 séminaires de 3 jours chacun. Entre les séminaires, il y a des phases de travail lié à la pratique d'une langue enseignée. Ce cours peut être reconnu comme Module (6 ECTS). Il peut être complété en vue de l'obtention d'une certification (CAS 10 ECTS).

Séminaire 1: 19 - 21 janvier 2009; séminaire 2: 21 - 23 avril 2009; séminaire 3: 16 - 18 septembre 2009

**Délai d'inscription: 15 novembre 2008**

#### **Renseignements:**

[bmayer@hotmail.com](mailto:bmayer@hotmail.com); [verena.pequignot@ehb-schweiz.ch](mailto:verena.pequignot@ehb-schweiz.ch)

#### **Inscription directe:**

[www.iffp-suisse.ch](http://www.iffp-suisse.ch) / [www.ehb-schweiz.ch](http://www.ehb-schweiz.ch), «click&book»

**Numéro de cours:** LAN-09-774 • **Prix:** CHF 1'550

*Alle sprechen vom GER. Wer und wie schafft man den Transfer von der Theorie zur Praxis? Inwieweit werden die auf den GER ausgerichteten Lehrpläne tatsächlich im Unterricht umgesetzt? Wie kann eine praxisnahe Umsetzung vollzogen werden? Welche Formen, Materialien zum Lehren und Bewerten sind in der jeweiligen Unterrichtssprache einsetzbar?*

*Der Kurs besteht aus 3 Seminaren von jeweils 3 Tagen. Dazwischen werden die Projekte in der Praxis erprobt. Dieser Kurs wird überregional angeboten und kann als Modul (6 ECTS) anerkannt werden. Ein zusätzliches Modul ermöglicht, ein Zertifikat (CAS 10 ECTS) zu erlangen.*

*Seminar 1: 19. - 21. Januar 2009; Seminar 2: 21. - 23. April 2009; Seminar 3: 16. - 18. September 2009*

**Anmeldefrist: 15. November 2008**

#### **Weitere Informationen:**

[verena.pequignot@ehb-schweiz.ch](mailto:verena.pequignot@ehb-schweiz.ch); [bmayer@hotmail.com](mailto:bmayer@hotmail.com)

#### **Direktanmeldung:**

[www.ehb-schweiz.ch](http://www.ehb-schweiz.ch) / [www.iffp-suisse.ch](http://www.iffp-suisse.ch), „click&book“

**Kursnummer:** LAN-09-774 • **Preis:** CHF 1'550

# The Relevance of the CEFR to Teacher Training

## What is the CEFR about?

### 1. The CEFR and Teacher Training

This article considers certain aspects of the CEFR in relation to teacher training; readers are referred to North (2007) in this journal for a more detailed description of the work itself. Teachers' view of the CEFR tends to be oversimplified, confusing it with the European Language Portfolio and focusing on the six levels. Readers may be surprised to hear that, although there are guides and articles about the CEFR, there is in fact little published about the implications of the CEFR for teaching apart from Keddle (2004), Goullier (2006/7) and Westoff (2007a; 2007b). A Council of Europe survey of Member States in 2005 (Council of Europe, 2006) found that although use of the CEFR in teacher training is widespread, the focus tends to be on the reference levels and the descriptors, with little mention of the CEFR's descriptive scheme as a way of conceptualising language learning and use, nor of the "action-oriented approach" as an inspiration for teaching. At an intergovernmental CEFR Forum, (Council of Europe, 2007) there was much discussion of the need for practical guidance for curriculum developers, preferably with case studies showing the development of CEFR-based curricula and of teaching materials linked to it. There was stated to be a need to develop training kits for teachers, materials illustrating the implications of the proficiency levels in different contexts, and for documents making the CEFR more accessible for teachers.

As stated in the introduction the course reported tried to provide this accessi-

bility, focusing on planning, teaching and assessment. The biggest surprises for this writer in that process were (a) the ease with which the participants acquired a good feel for the levels – given access to CEFR criteria grids from the CEFR exam manual (Council of Europe, 2003/forthcoming) and the related spoken and written illustrative samples for English, French, German and Italian now available, and on the other hand (b) the considerable difficulty many had in grasping what the CEFR implies for planning and teaching. It is these issues that this article focuses on.

### 2. The CEFR and Planning

The main methodological implications of the CEFR all concern planning:

**needs analysis:** select objectives (communicative and linguistic) related to tasks the learners are going to have to perform in the language, rather than teaching obscure parts of the grammar; **action-orientation:** present objectives in terms of what learners will be able to *do* in the language, always linking language taught to fluency practice in communicative tasks; **transparency:** inform learners about the objectives and involve them to some extent in the setting and in the monitoring achievement of them – even as far as **self-assessment** (North, 2007: 26). The CEFR/ELP "Can Do" descriptors offer an ideal starting point for planning years, semesters, weeks and even lessons, ensuring a link between real life tasks and language points necessary to perform them effectively. Some schools, like Eurocentres, publish



*Lavoratori stranieri in coda davanti alla posta.*

formal objectives in the classroom (a) for the term as a whole and (b) for this week in particular – showing a link between the two. Such documents typically have two sections: communicative tasks (= “Can Do” descriptors) and language resources necessary (= grammar, vocabulary). Other schools use an “Aims box” with an abbreviated “Can Do” written in a top corner of the whiteboard. Course books and examinations also increasingly make explicit reference to “Can Do’s” in order to relate to real-world objectives.

The key to planning of this type is (a) to select clusters of CEFR/ELP “Can Do’s” that can be considered together, (b) to identify the necessary enabling language, making it transparent to the learners and teaching it explicitly, and (c) to select and adapt appropriate CEFR descriptors for the quality of language expected, that can serve as assessment criteria for giving marks.

### 3. The CEFR and Teaching

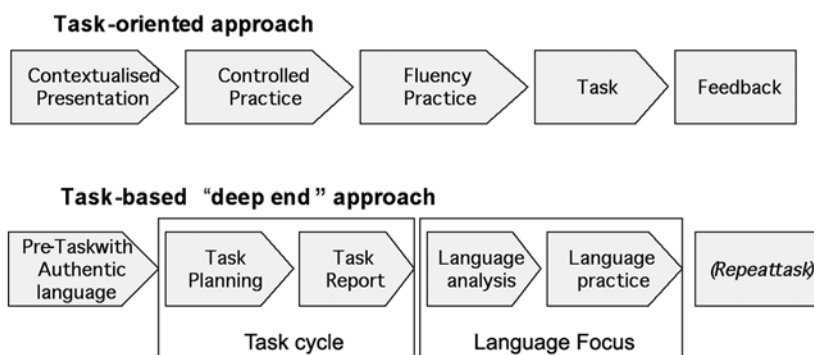
An “action-oriented approach” as promoted by the CEFR involves tasks and texts. At lower levels, there is a tendency for tasks to be situation-based and for texts to be mainly everyday artefacts relevant to those situations. At higher levels there is a tendency for tasks to become more text-based,

involving information exchange, summarising, glossing and debate in relation to those texts. Some people express the opinion that the CEFR is hostile to the teaching of literature, but this could not be farther from the truth; it is easy to identify CEFR/ELP descriptors at especially Level B2 that are directly relevant to an active exploitation of literature as teaching material.

At the risk of oversimplifying, one might say that the action-oriented approach emphasises a familiar truth: the essential difference between good and bad language teaching is summarised by the extent of and sophistication of the connections between action and language in both the aims themselves and in the classroom activities designed to achieve them. As shown in Figure 1, the connections can be in two directions: (a) a “task-oriented” approach in which one teaches language, gives communicative drills to achieve fluency, and then looser tasks in which learners (should) use the target language at the end of the “unit”, or (b) what Brumfit (1984), using a swimming analogy, called the “deep-end approach.” Since Willis (1996), this approach is usually referred to as “task-based:” one starts with a task that calls for a “contingent use of language” (Widdowson 1984), and then adds language practice as required.

One should not lose sight of the fact that, in the abstract, both approaches are equally valid. However, the *task-based* approach assumes that the language necessary for the task is already present in the group. Whilst this may be the case in a university pre-session course or a short, intensive language learning stay abroad, it is not necessarily true in a lower secondary classroom; input has to come from somewhere. There is one point on which there is near unanimity in second language acquisition research: although meaning is primary, there *must* be an explicit focus on form at some point if learning is to take place. If learners do not notice something, how can they learn it? In discussing tasks and the CEFR both Königs (2006) and Goullier (2006/7) stress that task-orientation does not make explicit practice obsolete; without practice the learner will not always have the resources for the task. Learning a sport or skill always requires repetition and controlled practice of subskills as well as the whole skill, plus knowledge; football players go jogging and study tactics as well as practising specific moves - and playing practice matches. With new language, repetition in contextualised practice shifts new grammar, vocabulary and functional “chunks” down into more stable interlanguage. This may seem obvious, but is worth remembering.

**Figure 1: Tasks in the Pedagogic Sequence**



Whether one takes a task-oriented or task-based approach, there is the question “When is something a task and not just an exercise or an activity?” Goullier (2007: 21), Skehan (1998: 268) and Königs (2006) give useful definitions of what constitutes a task in language learning, the key points of which are as follows:

- Goal: The activity must be purposeful; there must be a reason for it.
- Meaning: Opportunities must exist for personal meaning - not just mechanical regurgitation.
- Interactive: The activity must be in

some way collaborative; there is an element of collectivity.

- Cognition: Processes like framing (how to go about it), negotiating, collaborating, taking stock.
- Outcome: There is a result, a report, an evaluation – plus reflection of some kind.

It is of course unrealistic to expect that learners will be accurate all the time when performing a task. However, teachers are often unaware of the fact that whereas fluency is a linear phenomenon that increases with level, this is not the case with accuracy. Klein (1986: 108) and Fulcher (1993), for example, show that accuracy actually decreases around Level B1; mistakes increase as learners struggle to use language for real communication. Westhoff (2007a; 2007b) points out that this fact is reflected in the CEFR illustrative descriptors. It is the attempted use of new, more complex language that should be encouraged – and fear of making mistakes discourages this. Complexity of language (range) should be assessed positively as well as accuracy being assessed negatively.

#### 4. The CEFR and Assessment

This brings one to the question of assessment – and criteria for it. It is surprising that any secondary school language teachers should still give grades by counting mistakes, like in the 1950s. It is equally astonishing to claim to test language ability without assessing speaking. Perhaps the main effect of the CEFR on school systems so far – notably in Germany – has been to finally win the argument that oral assessment is necessary and should be based on criteria for qualitative aspects of language use (e.g. complexity, accuracy, fluency, interaction and discourse coherence, as in CEFR Table 3). North (2005) described in this journal one way to do this with speaking; similar approaches can be used for writing.

The key to sensible assessment in relation to the CEFR is principled selection of “Can Do’s” for communicative tasks (CEFR Chapter 4) linked to sensible adoption of qualitative aspects like those listed above (CEFR Chapter 5), plus standardisation training for those involved in the production of tests and the evaluation of performances. The Manual for examination providers (Council of Europe, 2003 / forthcoming) gives advice on how to relate listening and reading tests to the CEFR. Some of the articles which follow show examples.

#### 5. Conclusion

The CEFR is not a method and it is certainly not a panacea, but it is considerably more than just a set of six proficiency levels. It offers an opportunity to look at planning, teaching and assessment from different perspectives and see how they all link up. Joined-up-thinking is the key, as shown in the following articles.

#### References

- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2003/revised version forthcoming). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. DGIV/EDU/LANG (2003) 5. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2006). *Surveying the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Draft synthesis of results, December 2005. Strasbourg: Council of Europe. DGIV/EDU/LANG (2006) 2. Available on [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- Council of Europe (2007). *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg, 6-8 February 2007, Report. Available on [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- Fulcher, G. (1993). *The Construction and Validation of Rating Scales for Oral Tests in English as a Foreign Language*. PhD thesis. University of Lancaster.

- Goullier, F. (2006/2007). *Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios*. French edition: Paris: Didier 2006. English edition: Didier/Council of Europe 2007.
- Kedde, J.S. (2004). The CEF and the Secondary Schools Syllabus. In Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework* (pp. 43-54). Oxford: Oxford University Press.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Königs, F. G. (2006). *Dem Lerner aufs Maul schauen oder nach dem Mund reden? Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht*. Jahreskonferenz des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache (AkDaF).
- North, B. (2005). Assessing Spoken Performance in relation to the Common European Framework of Reference. *Babylonia 2/2005*, 46-49.
- North, B. (2007). The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues. *Babylonia 1/2007*, 22-29.
- Skehan, P. (1998). Task-based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics 18*, 268-286.
- Westhoff, G. (2007a). Challenges and Opportunities of the CEFR for Reimagining FL Pedagogy. *Modern Language Journal 91*, iv, 675-8.
- Westhoff, G. (2007b). Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia 1/2007*, 12-21.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning* London: Longman.

#### Brian North

is co-author of the CEFR, main developer of the CEFR levels and illustrative descriptor scales, coordinator of the Manual assisting examination providers to relate tests to the CEFR and currently Chair of the accreditation body EAQUALS (European Association for Quality Language Services). He has worked for Eurocentres for over 30 years.

Notre contribution se situe dans l'interface entre le plan d'études d'une langue vivante et les travaux que les élèves entreprennent dans la salle de classe pour finalement apprendre cette langue.

Dans beaucoup d'écoles, le plan d'études est désormais une adaptation plus ou moins fidèle et plus ou moins exclusive des activités de communication langagière (ACL) telles que le Portfolio européen des langues (PEL) et le Cadre européen commun de référence (CECR) les définissent au moyen de descripteurs échelonnés sur 6 niveaux (A1, A2, B1 etc).

Or, comment l'enseignant peut-il garantir que les travaux qu'il propose à ses classes vont dans le sens de ce plan d'études, qu'ils contribuent à ce que les apprenants atteignent les objectifs que ce plan définit? Question de méthodologie vaste, fondamentale et souvent controversée, que nous aimerions aborder à l'aide de quelques concepts clés du CECR.

Le CECR, dans le chapitre 5, décrit un nombre de compétences à communiquer langagièrement (linguistiques, dont lexicales, grammaticales, phonétiques etc., socio-linguistiques et pragmatiques) et de compétences générales (socio-culturelles, psycho-sociales, ...) ou transversales (stratégiques, acquisitionnelles) que l'utilisateur et l'apprenant doivent (pouvoir) mobiliser pour utiliser la langue à des fins de communication. Développer ces outils, c'est finalement ce dont il retourne en langues vivantes. Quant aux travaux des apprenants, on peut distinguer 3 niveaux.

### Trois niveaux de travail

Le premier niveau est celui des **exercices** (formels) qui proposent aux apprenants des travaux sur des

aspects limités, définis et explicites de compétences à communiquer langagièrement, dont, option privilégiée, la compétence linguistique, avec ses exercices de vocabulaire et de grammaire que les manuels par exemple présentent en quantité. Ce niveau de travail est caractérisé par l'attention à la forme, au détriment du sens. Il permet un large contrôle sur les objets d'apprentissage, intéressant donc enseignant et apprenant, entre autres en rapport avec l'évaluation. Ce type d'acquisition de compétences a sans doute son utilité lorsqu'il s'agit de systématiser (aspect de la connaissance) et d'automatiser ses compétences, ou de mémoriser (règles, éléments de langue).

Mener à bien des **activités de communication langagière** (ACL) constitue le deuxième niveau. Concrètement (en suivant le PEL), c'est écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire pour comprendre, négocier et exprimer du sens. C'est l'approche méthodologique «learning by doing». Comme toute ACL est intimement liée à un texte, forme que prend la communication, réaliser une ACL signifie réception ou co-production d'un texte. Cette approche mobilise donc non seulement les compétences linguistiques, mais également les compétences pragmatiques, sociolinguistiques et stratégiques (communicatives), d'autant plus si les textes sont authentiques.

Le troisième niveau, ce sont les **tâches communicatives**. La notion de tâche, à laquelle le CECR voue tout un chapitre (le 7), est adéquate pour désigner des travaux tels que la vie les demande ou demanderait, qui concernent donc l'apprenant comme acteur social, qui l'aident à vivre, à se développer, à se former, dans l'acception noble du

terme. Elle est communicative dans le sens que pour accomplir la tâche, l'utilisation de la langue est nécessaire. Les tâches sont authentiques par exemple lors d'un voyage dans une région où on parle la langue qu'on apprend, pédagogiques par exemple si dans une salle de classe, un élève raconte, dans la langue cible, la jeunesse de ses grands-parents qu'il a préalablement interviewés. Les tâches communicatives mobilisent les compétences comme les ACL, mais s'étendent également fortement sur les compétences générales ainsi que d'autres compétences utiles dans la vie (l'autonomie par exemple) et recherchées par la formation scolaire.

Si la question de la **part idéale** des 3 niveaux de travaux dans la salle de classe peut diviser les esprits (voir CECR 6.2), un regard sur les compétences impliquées ou non dans ces trois niveaux devrait montrer

- la nécessité de proposer aux apprenants un nombre important d'ACL et de tâches communicatives et
- d'intégrer si possible les exercices aux ACL et celles-ci aux tâches augmentant par cela les chances de l'apprenant de développer toutes les compétences nécessaires à la communication et celles-ci dans leurs dimensions de savoirs, savoir-faire et savoir-être. En d'autres termes, écarter les ACL et les tâches communicatives de la salle de classe aurait comme conséquence que de nombreuses compétences ne seraient jamais activées, voire développées.

### La table Excel

Un moyen commode de respecter ces trois niveaux et leur intégration au niveau de la planification et de la réalisation de l'enseignement, est de lister horizontalement sur une table Excel les catégories d'objectifs d'un

**Table Excel**

<b>Catégories</b>	<b>écouter B1.2</b>	<b>lire B1.2</b>	<b>converser B1.2</b>	<b>dire B1.2</b>	<b>écrire B1.2</b>	<b>vocabulaire</b>	<b>grammaire</b>	<b>autre</b>
<b>Objectifs concrets</b>	Journal radio: y comprendre des informations importantes (sujets connus), ...	textes à arguments clairs et bien structurés: Y identifier la position de l'auteur, ...	discussions: y exprimer brièvement mon propre point de vue, ...	événement imprévu: en raconter les détails essentiels, ...	choses courantes ou d'événements locaux: en parler par écrit en utilisant des phrases complètes et liées entre elles, ....	selon les thèmes de communication abordés, ...	gérondif (grammaire page 153), ...	se définir culturellement, ...
<b>Travaux</b>								
<b>Tribu de Dana (chanson)</b>	Tribu de Dana (chanson): écouter et comprendre les actions (qui fait quoi quand où comment pourquoi)	Tribu de Dana (chanson): comprendre en détails le texte de la chanson	discussions: y exprimer brièvement mon propre point de vue, ...	résumer en qq phrases les événements décrits dans la chanson La Tribu de Dana	raconter en 100 mots une histoire fictive (début donné)	guerre (vocabulaire personnel)	les temps du passé: révision, explications, 2 ex. à trous	contact avec musique bretonne / hip hop
<b>Tribu de Dana - histoire transposée</b>			échanger des idées pour une histoire fictive dont le début est: "Le vent souffle sur les plaines d'Obwald. Je jette un dernier regard ... (texte de la chanson adapté)."	raconter une histoire fictive qu'on a inventée soi-même (début donné)			passé, rapports chronologiques com p132 -1.1	inventivité, créativité
			poser des questions sur l'histoire fictive inventée par unE camarade				interrogation com p108-109	
<b>La Bretagne - mieux la connaître</b>		Quels souhaits pour la Bretagne? (article cp 3.3); identifier les arguments du narrateur			décrire le problème de l'identité régionale de la Bretagne et donner son opinion	régions, politique (liste cp 3.3)	subjonctif, exprimer un souhait (tableau cp3.3)	culture bretonne, globalisation et régionalisme
		Régions et régionalisme en France (article cp 3.3); comprendre les étapes de l'évolution des régions en France				histoire de la France (liste de 10 entrées établie par élève)		
<b>Réaliser un site naturel en OW (tâche)</b>	Calanques, jeune femme (doc. audio cp 3.4): comprendre les faits décrits et la position de la narratrice	tunnel Mont-Blanc (article cp 3.4); comprendre faits et opinions	décider en groupe un projet de site protégé: propositions, motivation, discussion, opinions	présenter un projet pour la réalisation d'un site naturel en OW (motivation, description, argumentaire + -), support: poster	écrite sur un poster	environnement, pollution (liste cp 3.4)	expression de la cause, de la conséquence, du but (tableau prof)	connaître, développer son canton
		Guyane française menaces (article cp 3.4): comprendre faits et opinions				animaux (liste cp 3.5)		questions d'environnement en France et en Afrique
		Zimbabwe chasse (article cp 3.5): comprendre problème et sa cause, ses conséquences, et la solution adoptée						

Légende : cp = Campus 2, CLE INTERNATIONAL (2002) / Klett (2004) – méthode de français

semestre ou d'une année scolaire tels que le plan d'études et le programme d'enseignement les prescrit. La liste peut être complétée par des catégories supplémentaires qui tiennent au seul enseignant. Sous chaque catégorie, on range les objectifs concrets ou critères faisant état de la catégorie. Utiliser Excel sans la fonction renvoi à la ligne ni alignement permet de garder la vue d'ensemble.

Chaque travail, quoi qu'il ait inspiré – les critères eux-mêmes, l'unité actuelle dans le manuel, un document choisi, un thème rencontré par l'enseignant, un désir articulé par la classe etc. – et quel que soit son niveau de travail

(exercice, ACL, tâche), est inscrit dans la table, décomposée selon les catégories. L'opération est donc analysée dans ce qu'elle contribue à activer les critères des différentes catégories. Une colonne à gauche des catégories peut recevoir les titres qu'on donne à chaque travail.

La table Excel sert à la fois de journal de préparation (plan) et de cahier de bord (protocole) et permet un contrôle et la pondération souhaitée des catégories d'objectifs. Last but not least, cet instrument de navigation rend la flexibilité et la créativité à l'enseignant qui utilise un manuel.

La table à la p. 59 – utilisée dans une

classe gymnasiale de 10<sup>e</sup> année – est une illustration de cette démarche. Pour des raisons de place, elle n'affiche cependant que la première ligne des objectifs concrets, et que le début des travaux réalisés. Par contre, pour une meilleure lisibilité, nous présentons la table en format Word et en montrant le texte de chaque case en entier.

### Bibliographie

Council of Europe (2001). *GER Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin / Zürich: Langenscheidt Verlag.

Gouiller, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolio*. Paris: Didier.

---

**Gabriela Erni**

Nyon

**Waltraut Wittenberg**

Genf

## Wie kann man den GER in Gymnasialklassen anwenden?

### Ein kleiner Rückblick auf unsere EHB-Ausbildung zum Verständnis und zur praktischen Anwendung des Referenzrahmens

#### 1. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen und seine Anwendung in Gymnasialklassen der Welschschweiz

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen kann Benutzern am Anfang als sehr abstrakt, extrem komplex, umfangreich und unübersichtlich erscheinen. Durch eine gezielte Anleitung und Auseinandersetzung mit diesem Werk, wird einem jedoch bewusst, dass der GER ein Referenz- und Nachschlagewerk ist für private und öffentliche Lehranstalten, für Lehrende und Lernende, aber auch für Autoritäten, die für die Erstellung und Durchführung von Prüfungen verantwortlich sind sowie von Unterrichts- und Lehrmittelaufgebern und für Verantwortliche der Lehrpläne und nicht zuletzt die politischen Instanzen, und somit einer grossen Bandbreite von Benutzern gerecht werden muss.

Deshalb ist es wichtig, dass sich jeder Benutzer die Elemente herausucht und zusammenstellt, die für seine Zielsetzungen relevant sind.

Zentrale Elemente des Referenzrahmens sind die Globalkalen und die Deskriptoren: Sie können einerseits direkt angewandt, andererseits den Zielsetzungen der Benutzer entsprechend abgeändert oder neu formuliert werden.

Zum Beispiel können die Globalkalen zur Einstufung und Bestimmung der verschiedenen Sprachniveaus Lernender dienen sowie als Beurteilungsraster für Prüfer und für zu Prüfende angepasst werden.

Auch die Deskriptoren für die fünf Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen mündliche und schriftliche Produktion und Interaktion) und für die verschiedenen Strategien (Planen, Kompensieren, Kontrolle und Repa-

rationen) können entsprechend den Zielsetzungen der einzelnen Benutzer abgeändert werden. Darüber hinaus sollten nur ansatzweise existierende Deskriptoren für Literatur den Zielsetzungen des Literaturunterrichts entsprechend ausgebaut und / oder neu formuliert werden.

Andere Aspekte des Referenzrahmens wären Anregungen zur Unterrichtsplanung- und -gestaltung, wobei der handlungsorientierte Unterricht in den Vordergrund gestellt wird, sowie die Beschreibung der allgemeinen Kompetenzen und der kommunikativen Sprachkompetenzen, die die Lernenden entweder mitbringen oder sich aneignen müssen und die unter anderem durch den handlungsorientierten Unterricht gefördert werden.

Da der handlungsorientierte Unterricht sehr realitätsbezogen ist und den persönlichen, kognitiven und

emotionalen Einsatz fordert, motiviert er die Lernenden und stimuliert das autonome Lernen.

Um sich mit dem handlungsorientierten Unterricht vertraut zu machen, wurden während der EHB-Ausbildung von den Kursteilnehmern je zwei Proktarbeiten realisiert. Folgende zwei Projekte für den DaF-Unterricht wurden in Genf, im Gymnasium «CECA.Chavanne», im Gymnasium von Nyon, Kanton Waadt und im französischen Gymnasium von Biel durchgeführt.

Das erste Projekt (Thema : Schönheit) sollte es den Schülern von Matura-Abschlussklassen ermöglichen, ihre Kommunikationskompetenzen im Bereich der mündlichen Interaktion, Diskussion und Argumentation zu steigern, mit dem Ziel das Niveau B2 des GER zu erreichen.

Das zweite Projekt ( Thema : Mensa / Cafeteria) zielte darauf ab, die Argumentationsfähigkeit im Hinblick auf die schriftliche Maturaprüfung (Zielniveau B2) zu fördern. Die am Schluss evaluierte Aufgabe (task) bestand aus einem Aufsatz, in dem die Schüler eine kohärente Argumentation entwickeln mussten.

## **2. Welche Erkenntnisse haben wir aus unseren zwei Projektarbeiten gezogen?**

Die praktische Anwendung des GER ermöglichte uns eine präzise Planung und Durchführung der beiden Projekte. Durch die gezielte Auswahl von Deskriptoren des Niveaus B2 wurden nicht nur das Thema sondern auch unsere Zielsetzungen klar definiert. Die Auffächerung der Deskriptoren erlaubte uns eine klare Strukturierung der Vorbereitungsphase.

Die «Pre-tasks» ermöglichten den Lernenden die Zielsetzungen der Aufgabe klar zu erfassen, bewusst und konkret darauf hinzuarbeiten und die Aufgabe erfolgreich zu lösen. Transparenz wurde erreicht durch die Information der Schüler über die verschiedenen Phasen des Projekts, die Zielsetzungen, die von uns ausgewählten Deskriptoren für die Aufgabenstellung und deren Bewertung und das Selbstbewertungsraster formuliert in Kann-Beschreibungen.

Die Aufgabe muss für die Schüler realitätsnah sein, was sich unter anderem sehr positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkte. Ausserdem

wurden Grammatik- und Vokabelarbeit in einen sinngebenden Kontext eingebunden.

Der handlungsorientierte Unterricht fördert nicht nur das Wissen, sondern hauptsächlich das Können der Lernenden und aus diesem Grund ist es unbedingt wichtig, den Schülern ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen. Man sollte sich auch bewusst sein, dass für die Lehrenden die Arbeit mit dem GER (Unterrichtsvorbereitung und –durchführung und Bewertung) gerade am Anfang sehr zeitaufwändig ist, bis sich eine gewisse Gewohnheit eingestellt und man sich sein persönliches Material zusammengestellt hat.

## **3. GER-Zukunft in Gymnasien in Genf und Nyon**

In sechs Klassen der zweiten Gymnasialstufe (B1/B1+) wird der Stoffplan in Genf (CECA.Chavanne) den Empfehlungen des Referenzrahmens angepasst. Wir haben vor, drei Aufgaben eingebettet in handlungsorientiertem Unterricht in folgenden Fertigkeiten durchzuführen und nach GER-Deskriptoren zu evaluieren (Einstufung der Schüler in das entsprechende Niveau und Notengebung): Hörverständnis, Leseverständnis und schriftliche Produktion (Schreibateliers).

Ein zweites Projekt, das in der gleichen Schule durchgeführt wird, besteht in der Vorstellung des GER und seiner praktischen Anwendung in allen L2-Fachschaften (Deutsch, Englisch, Spanisch, Italienisch).

Im Gymnasium von Nyon werden die beiden oben genannten Projekte in Abschlussklassen in ähnlicher Form durchgeführt werden. Ausserdem ist in einer bilingualen zweiten Maturaklasse, Niveau B1 / B2, ein Schreibatelier (handlungsorientiert) mit GER-Evaluation vorgesehen.



*Malinconia.*

### Les enseignants mis à la tâche

L'un des principes primordiaux de l'enseignement des langues selon le CECR est un enseignement basé sur des tâches définies selon les besoins des apprenants. L'originalité du cours offert l'an dernier a été sa structure, calquée du début à la fin sur ce principe. Les conceptrices du cours ont ainsi choisi de plonger immédiatement les participants au coeur du sujet en leur permettant une réflexion non seulement sur la matière à enseigner mais aussi sur le processus d'apprentissage en cours.

Les séminaires proposaient tous une approche à trois niveaux:

- L'éclairage du chercheur, proposé par Brian North, nous a fourni nombre d'éléments théoriques nécessaires à la compréhension des principes essentiels du CECR et de la démarche qui en découle.
- Le praticien qu'est Hans Peter Hodel a, lui, sollicité notre réflexion au niveau plus pragmatique de la pratique professionnelle en partageant avec nous certaines de ses expériences d'enseignant impliqué depuis plusieurs années dans une démarche basée sur les principes du CECR.
- Enfin la possibilité nous a été donnée d'intégrer les notions mises en place d'une part par des exercices pratiques en cours de séminaire (exercices sur les descripteurs, évaluation de productions orales et écrites, interaction et échanges entre les participants, etc), et d'autre part à travers la préparation de deux projets destinés à être utilisés dans nos classes. Une invitation pressante aux participants à porter un regard critique sur leur démarche personnelle et sur les résultats obtenus ainsi qu'un feedback de la part des intervenants venaient compléter et accompagner le processus. L'occasion était ainsi donnée aux apprenants de prendre la

distance utile à une bonne évaluation de leur progression.

Expérience faite, l'intégration constante de ces trois niveaux dans le processus de formation présente un intérêt évident car elle oblige les participants à se confronter directement à la mise en pratique d'éléments théoriques complexes. En outre, le temps de maturation (trois séminaires, chaque fois de trois jours, étalés sur une année) et des allers retours nécessaires entre la théorie et la pratique rendent possible une réelle appropriation et une assimilation des concepts.

### Mise en pratique

Les deux projets proposés par notre groupe (composé de trois enseignantes d'anglais) visaient l'enseignement de la littérature au niveau gymnasial dans des classes de première année de maturité, niveau B1. Notre choix a été guidé par nos interrogations à l'égard des modifications que pouvait apporter le CECR à l'enseignement de ce domaine spécifique. Seule la pratique pouvait nous apporter des réponses.

### Premier projet

En suivant les critères du CECR, le premier projet consistait à créer puis réaliser une phase d'enseignement dans nos classes alors que le second projet était consacré à la conception, à l'administration et à l'évaluation d'un test.

Notre premier projet a été l'occasion de nous pencher sur une nouvelle manière d'aborder la littérature en classe, passant d'une démarche centrée principalement sur l'analyse du contenu littéraire à une démarche davantage orientée sur l'exploration de la langue utilisée dans l'oeuvre, sur la langue en

tant qu'outil dans le champ littéraire. C'est en passant par des exercices concrets, basés sur des tâches à accomplir, et beaucoup d'échanges interactifs que nous avons abouti à l'analyse du contenu littéraire.

La création des exercices (exercices lexicaux utilisant la référence constante au texte, développement de questionnaires basés sur un échange interactif d'informations demandant l'utilisation d'éléments langagiers provenant du texte étudié, etc) a demandé une clarification précise du niveau des tâches à accomplir ainsi qu'un choix adapté des descripteurs, puis l'explicitation de ces éléments auprès des élèves lors de leur utilisation en classe. Des exercices, au niveau B1, étaient par exemple basés sur l'utilisation de descripteurs permettant de passer du récit d'une succession de faits à une chaîne de faits liés logiquement, ou encore sur l'utilisation de descripteurs permettant de commencer à passer du niveau concret lié à l'expérience personnelle à un niveau plus analytique et abstrait. De toute évidence, chaque enseignant de langue utilise une diversité d'exercices dans ses cours, et probablement déjà un certain nombre des exercices que nous avons utilisés dans nos projets. Mais l'élément clé introduit par le CECR, au-delà du fait que l'apprentissage est basé sur des tâches et centré sur l'élève, réside dans la cohérence de l'apprentissage introduite par l'utilisation de descripteurs classés par niveau de langue. Ceux-ci peuvent être utilisés en tout temps pour situer le niveau de l'élève ou le niveau à atteindre ainsi que pour choisir des exercices ou des tests adaptés à ces niveaux.

Nous avons également fortement ressenti la nécessité de reconsidérer notre rôle d'enseignant vis-à-vis de la classe. Il s'agit en effet de passer d'un rôle central, de contrôle, à un rôle de coaching moins visible et apparem-

ment moins fort, mais très exigeant dans l'attention et la synthèse à fournir. On comprendra aisément que cette remise en question fondamentale de la perspective de l'enseignement, et donc de la pratique, puisse déstabiliser et provoquer des résistances importantes chez les enseignants.

### **Deuxième projet**

Le deuxième projet (conception, administration et évaluation d'un test), consistait en une production écrite inspirée de la lecture en cours, basée sur une tâche et des descripteurs précis et explicites (guided writing).

Pour procéder à l'évaluation de la production de nos élèves, nous avons eu recours à la grille des critères qualitatifs du CECR mais nous avons dû l'affiner et définir des niveaux intermédiaires pour pouvoir coller au plus près au niveau de nos élèves et pour pouvoir répondre aux exigences d'une notation chiffrée précise. Nous avons également dû créer certains descripteurs, la grille existante du CECR demandant à être encore développée et complétée en ce qui concerne le champ littéraire. Cette phase, particulièrement ardue, du travail a été l'occasion d'une première appropriation de la grille d'évaluation. L'intégration mentale de cette grille au cours de la pratique devrait rendre l'évaluation plus rapide et plus aisée par la suite.

Le problème le plus important rencontré dans la réalisation de ce projet a été la mixité de l'évaluation à effectuer: d'une part l'évaluation du niveau de langage et d'autre part celle du savoir et du contenu de la production écrite. La grille d'évaluation du CECR comporte l'évaluation du niveau de langue seulement et le contenu apparaît comme une « pièce rapportée » qui doit être traitée à part, selon des critères à définir par l'enseignant. Il s'agit ensuite de procéder à une pondération de ces deux éléments et au choix d'une échelle qui reflètent de façon cohérente l'importance à donner à chacun d'eux

dans le résultat final de l'élève. Cette difficulté particulière relève du fait que l'on teste et évalue deux capacités à la fois dans une telle production.

Dans la pratique en classe, le fait de baser l'apprentissage et les tests sur des tâches avec à chaque fois un objectif précis à atteindre et de les relier, dans la mesure du possible, à l'expérience personnelle des élèves s'est révélé extrêmement motivant pour ces derniers, tout comme le fait de recourir à des descripteurs ciblés et de les expliciter. Le caractère concret et immédiatement mesurable de la démarche explique sa meilleure accessibilité pour les élèves. Il favorise également une plus grande implication de leur part dans leur processus d'apprentissage pour aller vers une plus grande autonomie.

### **Perspectives**

Quant aux participants au cours de formation, l'important investissement personnel qui leur est demandé, puis le temps et l'énergie requis en cours d'année pour consolider, approfondir et mettre en oeuvre les notions acquises peut certes constituer un obstacle à l'élargissement de la pratique du CECR et susciter des résistances importantes. Ceci est tout spécialement vrai dans le contexte actuel, peu favorable, de surcharge des enseignants. Il nous est cependant apparu que la démarche était pleinement justifiée. La structure du cours favorise effectivement une réelle appropriation de notions complexes en sollicitant les participants de façon constante sur les plans théorique et pratique tout en leur demandant un regard critique sur leur propre apprentissage.

Quant aux perspectives d'approfondissement et d'élargissement du travail effectué durant la formation, elles trouvent un bon support dans le caractère interactif du cours: la diversité des approches suggérées et des exemples proposés, que ce soit par les intervenants ou les participants,

s'avère être une précieuse source de stimulation et une ouverture.

Au contraire de ce que nous aurions pu craindre ou supposer, le CECR, au-delà des contraintes imposées par ses principes de base, ne s'est pas révélé limitatif. De fait, il rend possible une harmonisation de l'enseignement répondant à un souci de cohérence et de transparence dans la désignation des acquis (niveaux pédagogique élève/enseignant, institutionnel, professionnel, social/public) tout en laissant à l'enseignant une grande marge de liberté pour organiser l'apprentissage.

Par la cohérence que le CECR instaure, il permet de comparer les pratiques à tous les niveaux, tant au sein des établissements qu'aux niveaux cantonal, suisse et au-delà. De fait, les descripteurs et les grilles d'évaluation donnent aux enseignants la possibilité de dépasser la subjectivité - non seulement leur subjectivité personnelle mais aussi la subjectivité propre à la culture de chaque établissement, ceci par la référence à un cadre reconnu, validé par l'extérieur, et commun. Cet apport est capital dans la perspective d'une collaboration et/ou d'une harmonisation des pratiques.

**Brigitte Gerber**  
Genève

## Le CECR, un outil pour évoluer

*Enseignante d'anglais dans le secondaire II, également appelée à mener des activités d'information, de formation et de réflexion sur le CECR avec des enseignants de diverses langues, c'est avec ce double regard que je suis entrée dans la démarche d'appropriation de cet outil.*

Le Cadre n'est pas d'un abord facile. Sa terminologie, parfois différente de celle utilisée par les enseignants<sup>1</sup>, ainsi que l'abondance des échelles de descripteurs rendent dans un premier temps la manipulation de l'ouvrage ardue. Celui-ci peut donner l'impression d'une juxtaposition de listes dont l'articulation et la cohérence, voire l'utilité, sont difficiles à saisir; sa structure, pourtant limpide, est ainsi tout d'abord paradoxalement difficile à appréhender. D'autre part, tout travail collectif entre enseignants autour des descripteurs met vite en évidence le fait qu'une appréciation commune des niveaux ne va pas toujours de soi.

Une fois une première appropriation faite, d'autres difficultés peuvent apparaître. Le CECR semble supposer que tout apprenant s'entretient forcément avec un locuteur natif; les descripteurs sont plus développés dans certains domaines que dans d'autres; on n'y trouve, comme le fait remarquer Julia Kedde<sup>2</sup>, que peu de mentions des fonc-

tions langagières pourtant si présentes dans les manuels couramment utilisés, si bien qu'établir des liens entre ceux-ci et le Cadre n'est pas toujours chose aisée; les descripteurs pour la correction grammaticale sont peu précis et ambigus (on peut se demander ce qu'est une «structure simple», ou ce qui différencie «un assez bon contrôle grammatical» d'une «correction suffisante»); enfin, la conversion en notes des évaluations faites en lien avec le Cadre soulève des questions.

On peut dès lors comprendre la réticence de nombreux enseignants à s'intéresser à cet outil complexe, qui peut sembler obscur, et dont les bénéfices ne sont pas immédiatement perceptibles. Certains de ces obstacles, cependant, sont liés à ses qualités. Le manque de précision des descripteurs pour la correction grammaticale, par exemple, invite à porter son attention sur d'autres paramètres, ce qui peut s'avérer bénéfique dans un contexte scolaire où la progression est souvent basée essentiellement, et de façon réductrice, sur la grammaire. L'abondance des échelles de descripteurs devient alors ressource, multipliant les éléments que le praticien peut prendre en compte, à la fois pour la planification et l'analyse des situations d'apprentissage, ainsi que, bien sûr, pour l'évaluation.

Le praticien expérimenté peut, afin de se familiariser avec le CECR, partir de ce qu'il fait déjà et l'utiliser ensuite comme outil d'analyse. Réalisant sur le terrain une séquence dans le cadre de la formation proposée par l'IFFP, j'ai pu constater que si certains éléments de la planification initiale (travailler les tours de parole dans l'interaction orale) ne se sont pas révélés pertinents pour les élèves, des descripteurs «voisins» (travailler la capacité à cadrer la

discussion, à faire une synthèse et un résumé des conclusions) ont fourni des pistes utiles de remédiation pour les tâches de collaboration. La référence aux descripteurs a également permis de réajuster les attentes en matière d'acquisition lexicale. Le Cadre s'est fait ici outil d'analyse plus fine des acquis et besoins des élèves tels qu'ils se sont révélés dans le courant de la séquence, permettant de donner une meilleure dynamique à la progression des apprentissages.

Il s'agit, dans les démarches de formation à cet outil, d'en simplifier l'abord sans toutefois en nier la complexité, qui fait partie de sa richesse. Par ailleurs, il ne faut pas négliger l'ampleur de la difficulté que l'on peut éprouver, dans les établissements scolaires, à intégrer le Cadre dans les programmes, pratiques et conceptions en vigueur. Les références aux niveaux et descripteurs qui se multiplient dans les nouveaux manuels pourraient bien jouer un rôle facilitant, mais risquent cependant de favoriser une appropriation superficielle. Les spécifications détaillant pour diverses langues les structures grammaticales, le vocabulaire, les fonctions nécessaires pour réaliser les tâches répondent à un besoin évident, mais présentent elles aussi des risques: celui de redonner à la grammaire son statut de référence centrale, ou encore d'aboutir à des listes qui, si elles étaient considérées comme des catalogues d'objectifs à travailler successivement et pour eux-mêmes, feraient perdre tout sens aux apprentissages proposés.

C'est en fin de compte l'élément peut-être le moins présent dans la perception que les enseignants ont actuellement du Cadre qui est à replacer au premier plan: la perspective actionnelle, qui considère «avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des



acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches»<sup>3</sup>. Une réflexion est à mener, par les enseignants, sur ce que cela implique concrètement pour eux sur le plan méthodologique. Ainsi, l'un des grands bénéfices de la généralisation du Cadre pourrait être d'encourager la

réflexion sur les pratiques actuelles et la façon de les faire évoluer.

#### Notes

<sup>1</sup> Le terme de «compétence», notamment, est pour les enseignants très fortement lié aux «4 skills», alors qu'il est utilisé différemment

dans le CECR.

<sup>2</sup> Kedde, J. (2004). The CEF and the secondary school syllabus In Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>3</sup> Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. p.15.

## Interview avec Susanne Gwerder Bern

### *Pourquoi vous êtes-vous inscrite à ce cours?*

En m'inscrivant au cours, j'avais déjà entendu parler du CECR. Je possédais même le livre, mais je ne voyais pas en quoi il pourrait m'être utile.

Mes buts étaient donc de découvrir cet outil, de voir à quoi il servait, de savoir l'utiliser et de juger si cet instrument pourrait être utile dans mon enseignement.

### *Avez-vous atteint vos buts?*

Oui, parfaitement. Le cours a montré comment le CECR peut être utilisé pour le planning de l'enseignement et pour l'évaluation des travaux. Et en même temps, il nous a rendu attentifs aux limites de cet outil.

De manière très concrète, j'ai appris comment choisir des documents sonores ou écrits qui me permettent de travailler selon le CECR et j'ai pu m'entraîner aux différentes techniques pour élaborer des tâches de productions écrites ou orales en me basant sur le CECR.

En ce qui concerne l'évaluation, le cours a bien relevé comment on peut juger des travaux d'apprenants à l'aide du CECR. Mais il a aussi soulevé le lien problématique existant entre l'évaluation basée sur les descripteurs du CECR et le système scolaire de notes comme par exemple: à quel pourcentage se situe le seuil de réussite? Quelle note y correspond? Ce sont des questions auxquelles le CECR ne répond pas. Il ne résout pas non plus des

## Le CECR: un instrument utile mais qu'il faut maîtriser pour l'appliquer

problèmes techniques comme: quel genre et combien de questions faut-il poser pour que le test soit fiable? Ou bien quelle est la longueur appropriée du document sonore ou écrit? Dans ces cas, l'aide des responsables du cours était indispensable.

### *Vous vous êtes demandé si le CECR est un instrument utile pour votre enseignement. Avez-vous une réponse à votre question?*

Oui, le cours m'a persuadée que le CECR peut être un instrument très utile parce qu'il me permet un enseignement où mes exigences deviennent très transparentes et comparables à celles des collègues à condition qu'ils emploient aussi cet outil.

Au début, j'avais peur que l'utilisation du cadre européen mène automatiquement à une uniformisation de mon enseignement. Mais, en travaillant dans les ateliers du cours et en élaborant mes propres projets, j'ai compris que cette peur n'était pas justifiée. Le CECR définit pour chaque activité communicative langagière (production orale et écrite, compréhension orale et écrite) à travers les six niveaux (A1 à C2) quelles stratégies et compétences langagières peuvent être exigées à quel niveau. Après, c'est l'enseignant qui choisit les descripteurs sur lesquels il construit son travail, adopte le matériel et fixe la tâche.

Tout en laissant assez de liberté aux enseignants, le CECR permet d'équi-

librer les exigences à l'intérieur d'une école et aussi entre les écoles.

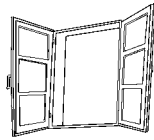
Bien que tout cela ait l'air très facile, je trouve qu'il faut une certaine formation pour pouvoir travailler correctement et efficacement avec cet outil. On doit apprendre à interpréter les descripteurs. Et il faut surtout la discussion avec les collègues comme avec des spécialistes pour arriver à une certaine standardisation.

### *Ce cours influencera-t-il votre enseignement?*

Oui, tout à fait. Dans différentes classes, j'ai déjà introduit des tâches basées sur le CECR. J'ai, par exemple, préparé une production orale liée à une compréhension orale sur «les Vélib's à Paris». L'évaluation de ce travail s'est faite à l'aide du schéma pour la production orale du CECR.

J'ai aussi commencé à évaluer les rédactions des classes terminales à l'aide de descripteurs du cadre européen.

Et, dans ma nouvelle classe (9<sup>e</sup> année) je me fonde sur le CECR pour une partie de mes cours. Par exemple, en partant d'un sujet du manuel obligatoire, j'ai élaboré des tâches qui me permettent de travailler la production orale et écrite concernant les sujets «la condition de vie, la famille». Le manuel me donne la possibilité d'ajouter une compréhension orale du même sujet. C'est la première classe avec laquelle je travaillerai systématiquement avec le CECR jusqu'à la maturité.



**Daniel Stotz**

Zur Zeit Griffith University, Brisbane,  
Australien

## Den Übergang meistern

### Fremdsprachenunterricht an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe

Seit den 1990er Jahren sind in vielen Ländern Europas Programme und Lehrpläne eingeführt worden, die es Schulkindern bereits in den ersten Schuljahren ermöglichen, eine erste Fremdsprache zu lernen. Manche dieser Programme sind freiwilliger Natur, die meisten jedoch obligatorisch, wenn auch von geringer Intensität (für einen Überblick siehe Eurydice, 2005). Gegenwärtig tritt europaweit (Megías Rosa et al., 2008) eine Folgeproblematik dieser begrüßenswerten Entwicklung zu Tage, und es stellen sich folgende Fragen:

- Wie nachhaltig sind die Lernerfolge des frühen schulischen Fremdsprachenlernens?
- Wie gestaltet sich der Übergang von der Primarschule in die Sekundarschule?
- Wie unterscheiden sich die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler von denjenigen der Lehrpersonen und der verantwortlichen Bildungspolitiker und Lehrerbildnerinnen?

Dieser Beitrag versucht, die virulenten ideologischen Aspekte dieser Diskussion transparent zu machen und anhand der Diskussion einer einschlägigen Vergleichsstudie über den Lernerfolg von jüngeren und älteren Lernenden die Gefahren von vorschnellen Verallgemeinerungen aufzuzeigen. Dabei wird von der Situation in der Schweiz ausgegangen, wo seit den frühen 90er Jahren in der Regel eine zweite Landessprache ab dem 4. oder 5. Schuljahr unterrichtet wird, wo also langjährige Erfahrungen mit dem Stufenübergang in Fremdsprachen bestehen. Andererseits zeigen sich gegenwärtig bei der Einführung einer zweiten Fremd-

sprache erneut Bruchstellen, die zu polemischen Auseinandersetzungen geführt haben, in denen sich oft „Experten“ mit „Praktikern“ um die Diskursvormacht streiten.

In der breiteren Öffentlichkeit hat insbesondere ein kurzer Artikel von Urs Kalberer Widerhall gefunden (Neue Zürcher Zeitung vom 17.3.2008), der auf einer Master-Arbeit des Autors beruht. Der Titel des Artikels, der von Kalberer selbst verantwortet wird, lautet: „Wann platzt die Seifenblase? Risse im Konzept des frühen Fremdsprachenunterrichts.“ Der pessimistisch gefärbte, um nicht zu sagen sarkastische Ton der Schlagzeile steht dabei im Gegensatz zur Wissenschaftlichkeit, die der Autor für sich in Anspruch nimmt. Er stellt in Aussicht, „erstmalig die Kompetenzen von Englischschülern aus der Primar- und solchen aus der Sekundarschule“ zu vergleichen. Am Beispiel einer Erörterung dieser Master of Education-Arbeit (Kalberer, 2007) soll aufgezeigt werden, dass in der Diskussion um die Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe oft ideologische Positionen vertreten werden, die von partikulären Interessen geleitet zu sein scheinen und eingehenderer Betrachtung nicht standhalten. Sie lenken bedauerlicherweise ab von der wesentlicheren Aufgabe, die sich den Fremdsprachendidaktikern und Lehrpersonen stellt, nämlich die fachlichen und pädagogischen Grundlagen zu erarbeiten, die diesen Übergang möglichst effizient gestalten. Die Erfahrungen mit dem Französischunterricht zeigen, dass zum Beispiel kohäsiiv geplante Lehrmittel diesen Anspruch durchaus unterstützen können.

### 1. Missverständnisse, Erwartungen und Lehrplanziele

Im NZZ-Artikel stellt Kalberer die Frage in den Raum, „ob es überhaupt Sinn ergibt, Fremdsprachen in der frühen Schulzeit zu unterrichten.“ In seiner (negativ ausfallenden) Antwort unterstellt er den Promotoren der Primarschulfremdsprachen zwei „Fehlinterpretationen“: Sie beriefen sich einerseits pauschal auf die Hypothese, dass Kinder eine Sprache im schulischen Umfeld schneller lernten als Jugendliche oder Erwachsene. Andererseits sässen sie einem „Missverständnis“ in Bezug auf neurologische Untersuchungen zur Lokalisation von Sprachleistungen im Hirn auf und überschätzten den Wert der hirneurologischen Forschung für das schulische Fremdsprachenlernen.

Eine eingehende Untersuchung der bildungspolitischen Diskurse zur Zeit der Einführung von „Frühenglisch“ in den Pionierkantonen Appenzell Innerrhoden und Zürich (Stotz, 2008) zeigt auf, dass die Akteure, die sich für eine Umkehr der Reihenfolge der Fremdsprachen und den Beginn mit Englisch ab der 2. bzw. 3. Klasse einsetzen, das Argument der angeblichen entwicklungspsychologischen und neurologischen Vorteile kaum je einsetzten. Im Vordergrund stand die Legitimation der Sprache Englisch, die gegenüber dem Französischen motivationale und utilitaristische Vorteile biete. Die englische Sprache sei mit der „Jugendkultur“ assoziiert und deshalb falle der Einstieg den Lernenden leicht; zudem ermöglichten früh geförderte Englischkenntnisse bessere berufliche Chancen und allgemein die Teilhabe am globalisierten Wirtschafts- und Kulturleben.

Kalberer schreibt im NZZ-Artikel von „hohen Erwartungen, die in den frühen schulischen Fremdsprachenunterricht gesetzt“ würden; wenn man jedoch die neuen Lehrpläne für Englisch studiert, die in einigen Kantonen (Appenzell Innerrhoden, Zentralschweizer Kantone) für die Lernzeit vom 3. bis zum

Ende des 9. Schuljahrs angelehnt an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen aufgestellt wurden, findet man für diese angeblichen Ambitionen kaum eine Entsprechung. Angesichts der ca. 19 Jahreswochenlektionen (d.h. 760 Lektionen), die für den Englischunterricht insgesamt eingesetzt werden sollen, wirken die anvisierten Kompetenzziele nicht ambitionös. In der Tat unterscheiden sich diese neuen Abschlussniveaus (siehe Tabelle 2) nicht wesentlich von den alten Lehrplänen, die auf einer Lerndauer von drei Jahren beruhen (siehe Tabelle 1). Einzig Schülerinnen und Schüler mit erweiterten Ansprüchen sollen in Zukunft über Sprech- und Schreibkompetenzen verfügen, die ein halbes Niveau über den hergebrachten Zielen stehen.

**Tabelle 1: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Lehrplan Sprachen, Oberstufe (2000), Englisch ab dem 7. Schuljahr, Abschlussniveaus 9. Schuljahr**

Rezeptiv		Produktiv	
Grundansprüche	Erweiterte Ansprüche	Grundansprüche	Erweiterte Ansprüche
A2	B1+	A2	A2+

**Tabelle 2: Lehrplan Appenzell Innerrhoden (2004) <sup>1</sup>, Lehrplan Englisch für das 3. bis 9. Schuljahr Bildungsregion Zentralschweiz, (2005), Englisch ab dem 3. Schuljahr, Abschlussniveaus 9. Schuljahr**

Rezeptiv		Produktiv	
Grundansprüche	Erweiterte Ansprüche	Grundansprüche	Erweiterte Ansprüche
A2.2	B1.2	A2.1	B1.1

Die vergleichende Betrachtung der alten und neuen Lehrpläne lässt vermuten, dass mit der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts nicht in erster Linie ein umfassender Niveaustieg beabsichtigt wird, sondern eine breitere Abstützung und grössere Handlungsorientierung bzw. Funktionalität der Sprachfähigkeiten. Ein Vergleich der „alten“ Ziele des Zürcher Lehrplans mit den gängigen Lehrmitteln zeigt in diesem Bereich Diskrepanzen, und es ist höchst fraglich, ob die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die

Ziele des Lehrplans 2000 innerhalb von drei Jahren nachweislich erreicht. Zumindest ist der wissenschaftlich abgesicherte Beweis dafür nicht erbracht, und deshalb bleibt die nachfolgend zitierte Aussage von Kalberer eine leere Behauptung.

“At present older learners at secondary school reach the level of B1 in exactly the same time according to the directives given in the curricular documents (Bildungsdirektion, 2002).”

Der Nachweis für diese Aussage könnte nur erbracht werden, wenn ein auf diese Niveaus bezogenes Testinstrument wie beispielsweise Lingualevel auf ein repräsentatives Sample angewendet würden. Eine solche fundierte Erhebung des Ist-Zustandes wäre höchst wünschenswert in Anbetracht des Gewichts, die Kal-

berer seiner eigenen Studie zumisst und der Öffentlichkeitswirkung, die er damit zu erzielen scheint. In Tat und Wahrheit entbehrt die Studie Kalberers jeglicher Orientierung an Standards und an einem Kompetenzmodell, wie wir im Folgenden sehen werden.

### 2. Schülerinnen und Schüler am Übergang: Back to square 1?

Die Master-Arbeit von Kalberer (2007) wurde unter dem Titel „Rate of L2 Acquisition and the influence

of instruction time on achievement“ von einer Medienplattform in der Zentralschweiz veröffentlicht. Sie vergleicht gewisse sprachliche Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die Englisch ab der 7. Klasse gelernt hatten, mit denjenigen von Lernenden, die im Rahmen des Zürcher Schulprojekts 21 (SP21, vgl. Büeler et al., 2001; Stebler & Stotz, 2004) bereits während mehrerer Jahre in der Primarschule Unterricht in Englisch besucht hatten. Das Forschungsdesign und die Zusammensetzung des Samples geben jedoch Anlass zu Fragen und Einwänden. Die so genannten „Frühstarter“ wurden in SP21-Schulgemeinden rekrutiert und müssten offiziell 6 Jahre Englischunterricht in der Primarschule durchlaufen haben. Das SP21-Sample ist in Tat und Wahrheit jedoch heterogen, was die Lerndauer betrifft (Kalberer, 2007: 36). 60% (N = 51) der SP21-Schülerinnen und Schüler gaben an, zum Messzeitpunkt 3.66 oder weniger Jahre Englischunterricht genossen zu haben (die 0.66 Jahre beziehen sich auf die 4 Monate der 1. Klasse in der Sekundarstufe).

Wie erklärt sich diese Heterogenität? Offiziell ging das Zürcher Schulprojekt 2004 zu Ende. Einzelne Gemein-

den führten den Englischunterricht auf provisorischer Basis weiter, andere sistierten ihn oder boten nur noch Freikurse mit geringerer Dotation und externen Fachlehrpersonen an, die nicht mehr nach dem SP21-Konzept unterrichteten. Ein Hinweis darauf findet sich auch im Anhang der Arbeit in einem Lehrerinterview.<sup>2</sup> Selbst die Angaben über die Unterrichtszeit während der Projektdauer sind mit Vorsicht zu geniessen. Zwar war von der Projektleitung vorgegeben, dass im SP21 die Lehrpersonen pro Woche 100 Minuten Unterricht in Englisch erteilen sollten, verteilt auf kurze Sequenzen. Die Rechnungsgrösse „Lektion“ ist deshalb nicht angebracht. Auch wurden die zeitlichen Vorgaben oftmals nicht eingehalten (Büeler et al., 2001). Die wesentliche Einflussgrösse in der Studie, die absolute Unterrichtszeit („instruction time“, Kalberer, 2007: 45), wurde damit auf Grund von unzuverlässigen Angaben extrapoliert. Die meisten Frühstarter hatten wahrscheinlich weniger oder gar weit weniger Unterrichtszeit als von der Studie angenommen.

Eine weitere Problematik, die die Ergebnisse der Studie relativiert, ist die Zusammensetzung der untersuchten

Sekundarklassen aus dem Kanton Zürich, die gemischt wurden aus Schülerinnen und Schülern aus dem SP21 und anderen, die Englisch erst ab dem 7. Schuljahr lernten. Kalberer schloss ausgerechnet die einzige homogene Klasse, in der alle Schülerinnen und Schüler Lernerfahrung aus der Primarschule hatten, vom Sample aus. Gemäss Angaben der 5 Lehrpersonen, die von ihm interviewt wurden, sind keine speziellen Vorkehrungen getroffen worden, um die Kontinuität des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler mit Englisch-Lernerfahrungen beim Sekundarschuleintritt zu sichern. Weder wurden diagnostische Instrumente eingesetzt, die Sprachhandlungskompetenzen erfasst hätten, noch wurde ein binnendifferenziertes Lernprogramm ausgearbeitet für die Übergangsphase zwischen SP21 und der Generalisierung des frühen Unterrichts. Wie die Lehrpersonen bestätigen,<sup>3</sup> basierte der Unterricht in den ausgewählten Schulen auf einem Anfängerlehrmittel (*Non-stop English*, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich), das sich an einer grammatikalisch-lexikalischen Progression ausrichtet und verglichen mit moderneren Kursbüchern wenig Anlässe für kommunikative Interaktion bietet. Gemäss Aussagen der interviewten Sekundarlehrpersonen wirkt sich dies demotivierend aus. Der Autor der Studie kommentiert wie folgt: „The fact that the instruction in SS [secondary schols] does not build on the previous years may affect the performance as pupils might feel unresponsive to the new methodological approach“ (Kalberer, 2007: 55). Er spricht damit sowohl den Methodenwechsel an als auch eine Erklärung für die möglicherweise nachlassende Motivation der SP21-Lernenden unter diesen Umständen.

Der wohl grösste Makel in der Wissenschaftlichkeit der Studie geht auf die Vernachlässigung der methodisch-didaktischen Ebene des Unterrichts zurück. Wenn man davon ausgeht, dass



*Clandestini algerini a Cagliari.*

Lernerfolg nicht nur von der blossen Anzahl der Lektionen abhängt, sondern auch von der Art und der Qualität des Unterrichts und den Lernzielen, die angestrebt werden, müssten diese Aspekte im Testdesign berücksichtigt werden. Die unterschiedliche Methodik, die Lernziele und die Lehrmittelsituation der SP21-Klassen wird jedoch nicht angesprochen. Der im SP21 favorisierte Ansatz beruhte auf einem Konzept der Integration von Sachthemen und Sprachlernen (CLIL, Content and Language Integrated Learning, siehe Marsh, 2002; Stebler & Stotz, 2004). Dieser Ansatz fördert prioritär die rezeptiven Kompetenzen und das Erschliessen von neuem Wissen über das Medium der Sprache. Sprachliche Mittel sollen mehrheitlich implizit erworben werden, was durchaus den noch wenig ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten und Neigungen der jüngeren Lernenden entspricht (Cameron, 2001). Es ist zu vermuten, dass die an einen kursorischen Unterricht gewohnten Sekundarlehrpersonen ohne entsprechende diagnostische Instrumente und Erfahrungen nur schwer zu erkennen vermögen, ob Frühstarter über Kompetenzen verfügen, die in dem mit *Non-Stop English* geführten Unterricht anwendbar sind. Einige ihrer Äusserungen zeugen von informellen Beobachtungen positiver Natur: Diese Schüler kämen oft mit grossem Selbstvertrauen und Wagemut sowie guten Hörverstehensfähigkeiten in die Sekundarstufe. Es fragt sich nun, wie diese von Praktikern beobachteten Befunde in der Leistungserhebung erfasst wurden.

### 3. Testing for gaps

Der Sachverhalt, dass die Lernziele für die Primarschülerinnen und –schüler und deren Unterricht anders gelagert waren als diejenigen der Sekundarstufe, müsste Anlass sein für eine umfassende Überprüfung der Lernstände der Schülerinnen und Schüler, insbeson-

dere wenn ein Autor coram publico von Kompetenzmessungen spricht.<sup>4</sup> Die entsprechenden Tests müssten so konstruiert sein, dass sowohl Frühstarter als auch Spätstarter Gelegen-

systeme) fokussiert und damit auf die in der Sekundarstufe vielerorts vorherrschende Unterrichtsmethode. Ein konkretes Beispiel kann dies stellvertretend aufzeigen.

#### Abbildung 1

Setze die richtige Form des Verbs “to be” in die Lücken. Die erste Lücke wurde bereits ausgefüllt.

*Jack:* Hi. My name *is* Jack and this \_\_\_\_\_ Monica. She \_\_\_\_\_ from Italy.

*Marek:* Nice to meet you. I \_\_\_\_\_ Marek, and those two people \_\_\_\_\_ my friends, Barbara and Adam. \_\_\_\_\_ you from Rome, Monica?

(Kalberer, 2007: 76)

heit haben, ihr je unterschiedliches Können zu zeigen. Wissenschaftlich fundierte Studien, die zwei methodisch ungleich instruierte Lernerpopulationen miteinander vergleichen, legen den beiden Gruppen je zwei Tests vor (vgl. z.B. Untersuchungen in Kanada zu Französischimmersion und Intensivfranzösisch, Allen et al., 1990) oder mindestens einen umfassenden Test, der die in beiden Programmen verfolgten Kompetenzschwerpunkte abdeckt (z.B. Lasagabaster, 2008). Der von Kalberer verwendete Test nimmt keinen Bezug auf die Lehrpläne und Referenzniveaus des CEFR, in denen jeweils die Handlungsorientierung der Kompetenzen im Zentrum steht. Der lediglich 30-minütige Kurztest bezog von den Fertigkeiten nur die zwei rezeptiven Skills Lesen und Hören ein. Er bestand aus 2 kurzen Hörverstehensübungen, 2 Leseverstehensitems (wobei einer der Texte unvollständig zu sein scheint), 2 grammatikbezogenen Items (Lückentexte, die mit Personalpronomen bzw. Formen von *be* ergänzt werden mussten) und einem Lückentext, der „general proficiency“ erfassen sollte. Der Test ist damit zur Hälfte sprachsystembezogen und nicht kommunikativ angelegt und deckt sich nicht mit dem Kompetenzmodell des Referenzrahmens, der u.a. dem Lehrplan zu Grunde liegt. Mit den „discrete points“-Übungen favorisiert er Lernende, deren Unterricht auf Sprachstrukturen (z.B. Pronomen-

Bei dieser geschlossenen Lückenübung geht es darum, das dreiteilige Konjugationsparadigma von *be* (*am, are, is*) auf eng umschriebene Kontexte anzuwenden. Lernende, die Phrasen mit *be* implizit und durch mündlichen Input erworben haben, dürften kontrahierte Formen (*she's, I'm*) eher als unanalyisierte Chunks kennen – diese wären übrigens in einem informellen Dialog wie dem hier zitierten angemessener als die ausgeschriebenen –, sie sind aber mit derartigen Drills nicht vertraut.<sup>5</sup>

Weitere Probleme im Testdesign betreffen die knappe Zeitspanne für gewisse Items (ein Text mit 123 Wörtern und 10 Lücken soll in 3 Minuten vervollständigt werden) sowie die mangelnde Trennschärfe zwischen den Fertigkeiten: in einem Hörverstehensstest sind die Aussagesätze auf dem Testbogen, deren Wahrheitsgehalt beurteilt werden muss, in Englisch verfasst, es wird also implizit auch Leseverstehen geprüft.

Bei der Testauswertung fällt die geringe Diskrimination mancher Items auf. Die Standardabweichung beträgt in zwei Fällen < 1.0, in vier Fällen < 2.0 (von 10 Fällen). Im Hörverstehensitem 1 erreichten alle Gruppen von Schülern mit mehr als einem Jahr Primarschulerfahrung Durchschnittswerte zwischen 9.42 und 10.0 aus 10 möglichen Punkten. Mit anderen Worten: Falls diese Schülerinnen und Schüler über bedeutend höhere Hörverstehenskom-

petenzen verfügt hätten, so hätten sie diese im Test in keiner Weise unter Beweis stellen können.

#### 4. Selbsterfüllende Prophezeiung

Dass angesichts der beschränkten Zeit und Mittel das Testdesign nicht umfassender sein konnte, ist nachvollziehbar. Fragwürdig ist die Beschränkung der Sprachstandsmessung auf vorwiegend sprachstrukturelle Items und rezeptive Fertigkeiten. Unprofessionell ist jedoch, dass in der Arbeit diese Einschränkungen nicht reflektiert werden und dass die Annahmen bezüglich Unterrichtsdauer und Unerheblichkeit der Methodik nicht hinterfragt werden. Dazu kommt nun ein weiterer Faktor, der vermuten lässt, es werde hier eher eine bestimmte Politik verfolgt als Wissenschaft betrieben. Die vier der fünf von Kalberer befragten Lehrpersonen teilen ein grosses Mass an Skepsis gegenüber dem Primarschulunterricht – sie zeigen dies in ihren Interviewantworten (siehe Abbildung 2).

Die Studie selbst weist darauf hin (Kalberer, 2007: 49), dass Lehrpersonen, insbesondere der Sekundarstufe, mehrheitlich gegen das Unterrichten von zwei Fremdsprachen in der Primarschule eingestellt sind und nicht an die Vorteile eines frühen Starts

glauben. Der Autor folgert zu Recht: „This evidence of scepticism towards PS teaching is an indication of the missing link between the two levels.“ (Kalberer, 2007: 55). Die (noch) fehlende Koordination zwischen den beiden Schulstufen ist ein Faktor, der sich zusammen mit den Eigenheiten des Schulprojekts 21 erheblich auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Es ist unbestritten, dass das Schulprojekt 21 experimentell angelegt war und sich insgesamt in der kurzen Laufzeit (ohne Lehrmittel) nicht genügend konsolidieren konnte, um Schülerinnen und Schüler zu breit abgestützten sprachlich-kommunikativen Kompetenz auf dem Niveau A2 zu verhelfen.

Es ist jedoch nicht statthaft, auf Grund dieses speziellen Samples und ohne Rücksicht auf die tatsächlich vorhandenen Lerngelegenheiten verallgemeinernde Schlüsse über ideale Zeitpunkte und Altersstufen für das Fremdsprachenlernen zu ziehen. Neben den bereits kritisch gewürdigten Problemen im Testdesign hat die Lektüre der Studie Kalberers drei Erkenntnisse erbracht:

- die Vorerfahrungen der aus dem Schulprojekt 21 eintretenden Zürcher Sekundarschüler wurden nicht in ihrer potentiellen Breite erfasst;
- der Unterricht setzte bei Null ein und war auf eine andere Methode abgestützt als derjenige der Primar-

schule – es ist von Demotivierung der Schüler die Rede;

- die Lehrpersonen selbst sind – sei das auf Grund ihrer Erfahrung mit den Schülern oder aus anderswie gewonnenen subjektiven Theorien – dem Primarschulunterricht gegenüber skeptisch eingestellt.

Mit anderen Worten ist die Feststellung von gemäss Kalberer enttäuschenden Resultaten der Frühstarter mindestens teilweise die Folge einer selbsterfüllenden Prophezeiung. Die überlegenen Leistungen der spätstartenden älteren Schülerinnen und Schüler beziehen sich hauptsächlich auf eine Übungsart und einen Lernbereich, auf den herkömmlicher Unterricht auf der Sekundarstufe immer schon abzielte (Lückentexte). Die Studie verliert zusätzlich an Aussagekraft, weil sie Kompetenzen im Bereich der mündlichen und schriftlichen Produktion und Interaktion nicht auf den Radar nimmt.

Das Ziel der Studie, die Lernstände von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlicher Lerndauer wissenschaftlich zu vergleichen, ist höchst ambitioniert und bedürfte einer grösser angelegten, methodisch besser abgesicherten Untersuchung. Dass der Autor nun mit seiner Master-Arbeit der Öffentlichkeit zu beweisen versucht, „dass es keinen Vorteil bringe, bereits früh eine Fremdsprache zu unterrichten“ (so zitiert im Tages-Anzeiger vom 2.9.08, S. 13), wirft die Frage auf, von welcher Art von Vorteilen die Rede ist und welche Sicht von Sprachenlernen denn hier vertreten wird. Ganz offensichtlich geht es dem Autor, selbst Sekundarlehrer, darum, die Verdienste des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts ab der Sekundarstufe hervorstreichen. Das sei ihm unbenommen, muss jedoch mit der Einschränkung versehen werden, dass nicht gesichert ist, ob mit den bisherigen Unterrichtsmethoden die Kompetenzziele der Lehrpläne von der

#### Abbildung 2

Zitate aus den Lehrerinterviews zu den Fragen:

- What do you think of early foreign language teaching?
- What is more efficient: Few weekly periods spread out over many years or more periods in fewer years?

“I do not always share the view that the earlier is the better, although all – no, not all – experts and neurologists confirm that it is important.”

“I would have left it out in primary.”

“I am opposed to early foreign language learning. But my feeling tells me to start early.”

“What happens at primary school does not markedly improve the pupils in order to turn it into an advantage.”

“Quite honestly: I could imagine starting later. Shorter but more intensive.” (Kalberer, 2007: 87 ff.)

überwiegenden Mehrheit der Lernenden überhaupt erreicht werden. Gravierend jedoch ist die Aussage, die damit über die bisherige Arbeit der Primarlehrpersonen gemacht wird. Sie wird gleichsam als wertlos abgetan, wenn insinuiert wird, dass die Anfänger ihren Rückstand in wenigen Wochen aufholen. Aus der Warte des Schreibenden ist diese Tendenz klar abzulehnen. Sie ist nicht nur fehlgeleitet, sondern auch gefährlich für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts überhaupt. Wenn Kalberer konsequent wäre in seinen Schlussfolgerungen, müsste er eigentlich für die Abschaffung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule plädieren. Dies wäre allerdings in der Öffentlichkeit unpopulär und widerspräche dem Willen der Stimmbürgerinnen und -bürger zumindest der Kantone, die dem Bildungsprojekt der EDK (Modell 3/5) mit dem Votum für zwei Fremdsprachen den nötigen Rückenwind verliehen haben. Den naheliegenden Denkschritt vollzieht der Autor leider nicht: Das eine gut tun und das andere nicht lassen. In der zukünftigen Entwicklung gilt es, die Teilbereiche, in denen ältere Lernende tatsächlich effizienter Sprachen lernen, nämlich kognitive Prozesse, Anwendung von Strategien und Sprachbewusstheit, systematischer in den inhalts- und themenorientierten kommunikativen Ansatz einzubeziehen und gleichzeitig die Stärken der Frühfremdsprachenpädagogik auszubauen und das Leistungsprinzip konsequenter zu beachten. In allererster Linie steht nun aber die Baustelle Stufenübergang im Blickpunkt. Das mangelnde Wissen und die negativ-skeptischen Einstellungen der Vertreter der Sekundarstufe gegenüber dem Sprachenlernen in der Primarschule, die in dieser Studie zum Ausdruck kommen, verlangen nach Transparenz und Unterstützung, also quasi nach Brückenangeboten. Die Weiterbildung für Sekundarlehrpersonen, die nach

dem Kanton Appenzell Innerrhoden nun auch der Kanton Zürich eingeführt hat, lässt erwarten, dass sich die Stimmung bald ändern wird. Stellvertretend für die positiven Erfahrungen, die im kleinen Pionierkanton (der notabene keinen Unterbruch zwischen Schulversuch und Generalisierung riskierte) gemacht wurden, sei hier eine Aussage einer Lehrperson zitiert (Stotz, 2008: 12): „Und wenn man schaut, wie weit diese 6. Klässler mit Englisch sind, ja, sie können schon recht viel und sie können sich schon recht gut verständigen“. Was für die Schülerinnen und Schüler gilt, wäre mutatis mutandis auch auf die Lehrerinnen und Lehrer zu übertragen: „Motivation must be understood as a concept encompassing the total time of schooling. Therefore EFLI [Early Foreign Language Instruction] needs to contribute to a positive motivation also in later stages.“ (Kalberer, 2007: 62) Es wäre zu wünschen, dass sich die Praktikerinnen und Praktiker von Studien wie der vorliegenden nicht ins Bockshorn jagen bzw. den Wind aus den Segeln nehmen lassen.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Der Lehrplan von AI kombiniert jeweils Kompetenzziele aus verschiedenen Niveaubereichen. Es werden die jeweils höher stehenden Niveaus angegeben.

<sup>2</sup> „My pupils [the group of early starters in her class] did not have English at the end of primary. That is probably why they did not perform so well.“ (Kalberer, 2007: 96)

<sup>3</sup> „I don't notice any of this. This has got to do with our syllabus – we start once more at the beginning. Thus the better pupils get bored. There should be a better way with a course book that builds on the existing knowledge.“ (Kalberer, 2007: 88)

<sup>4</sup> „Eine von mir kürzlich abgeschlossene Studie vergleicht nun erstmals die Kompetenzen von Englischschülern aus der Primar- und solchen aus der Sekundarschule in zweifacher Weise.“ (Kalberer, NZZ, 17.3.08)

<sup>5</sup> Aus der Perspektive der Pragmatik ist übrigens die Frage von Marek: „Are you from Rome, Monica?“ höchst unwahrscheinlich als Reaktion auf die Aussage „She is from Italy.“

#### Literatur

- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21 Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: ARGE SP 21.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurydice (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels, Eurydice. [www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0\\_integral/049EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/049EN.pdf) (zuletzt abgerufen 4.9.08)
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (eds.) (1990). *The development of second language proficiency*. New York: Cambridge University Press.
- Kalberer, U. (2007). *Rate of L2 Acquisition and the influence of instruction time on achievement*. A dissertation submitted to The University of Manchester for the degree of Master of Education. <http://www.zisch.ch/FTP-Upload/ZischDaten/zischbonus/Diss.pdf> (zuletzt abgerufen 4.9.08)
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2008, 1, 31-42.
- Megías R., M., Sygmond, D., Smith B., Serrurier-Zucker, C., Kolb, A., Mayer, N., Lipóczy, S., Duvander, P., Gould, S., Stotz, D., Hunn-Baschung, J. (2008). *Transition between primary and secondary education: state of the art report*. [www.pri-sec-co.eu](http://www.pri-sec-co.eu) (zuletzt abgerufen 4.9.08)
- Stebler, R. & Stotz, D. (2004). *Themenorientierter Sachunterricht in Englisch. Eine Untersuchung zur Unterrichtsgestaltung und Sprachkompetenz auf der Mittelstufe der Primarschule im Kanton Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion. [www.phzh.ch/personen/daniel.stotz](http://www.phzh.ch/personen/daniel.stotz) (zuletzt abgerufen 4.9.08)
- Stotz, D. (2008). *Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden*. Schlussbericht zu einem Forschungsprojekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 56. [www.nfp56.ch](http://www.nfp56.ch) (zuletzt abgerufen am 4.9.08)

#### Daniel Stotz

leitet das Lehrmittelprojekt Explorers im Auftrag der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Er ist Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 56 untersuchte er auch die Rolle des Sprachenlernens bei der Herausbildung der Identität von Jugendlichen. Er ist seit 2001 Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

**Peter Gallmann/Heidi Siller-Runggaldier / Horst Sitta: Sprachen im Vergleich: Deutsch–Ladinisch–Italienisch. Das Verb. (Unter Mitarbeit von Giovanni Mischì und Marco Forni). Hrsg. vom Istitut Pedagogich Ladin. Bozen (Athesiadruck) 2008 (222 Seiten) ISBN: 978-88615-59-9**



Der Band zur Grammatik des Verbs im Deutschen, Italienischen und Ladinischen eröffnet eine Reihe, die unter dem Programm *Sprachen im Vergleich* die

Grammatik der Schulsprachen in Südtirol zum Gegenstand hat.

Die Bände sind auf Deutsch geschrieben, behandeln aber wie das Deutsche auch das Italienische und mit besonderem Gewicht das Ladinische Südtirols. Dabei werden die Sprachen nicht nacheinander und unabhängig voneinander besprochen, die Darstellung will vielmehr den direkten Vergleich zwischen den Sprachen und ihren teils gleichen oder ähnlichen, teils verschiedenen Strukturen ermöglichen.

Zunächst adressiert sich diese Reihe an Lehrende in den ladinischen Tälern des Südtirols, die in ihrer täglichen Arbeit in und über drei Sprachen sprechen: Deutsch, Grödnerisch oder Gadertalisch und Italienisch. Die Bücher sind aber auch darüber hinaus aufschlussreich für alle, die an der Förderung der Mehrsprachigkeit und damit auch an vergleichender Grammatik interessiert sind. Es ist ein wesentliches Verdienst dieses in einem ersten Band über das Verb nun konkret gewordenen Projektes, dass überhaupt einmal anschaulich wird, wie eine vergleichende Grammatik aussehen könnte und was sie zu leisten im Stande ist.

Schon der erste Band über das Verb zeigt eindrücklich:

- Das Bewusstsein für die eine Sprache klärt und schärft sich im Kontrast zu anderen Sprachen.

Zum Beispiel über den Gebrauch der Modusformen bei der indirekten Rede oder beim Ausdruck der Einstellung, die der Sprecher dem Gesagten gegenüber ausdrücken will, findet man hier Aussagen, die mit der Realität des Sprachgebrauchs weit besser übereinstimmen als die in DaF-Grammatiken tradierten normativen Setzungen.

- Der vergleichende Blick auf mehrere Sprachen führt zu einer differenzierteren Analyse jeder Einzelsprache. Es lässt sich in diesem Buch beispielsweise eine Kategorisierung der Leistungen und die Auflistung von Funktionsverbgefügen oder von Verb-Präfixen finden, die man so detailliert in den Grammatiken der einzelnen Fremdsprachen vergeblich suchen wird, die man sich aber in gewissen Unterrichtssituationen vielleicht schon gewünscht hat.

- Sichtbar gemachte Unterschiede zwischen den Sprachen erklären häufige Fehler in den Lernersprachen und machen deutlich, wo Erklärungsbedarf besteht und wo Erklärungen didaktisch sinnvoll ansetzen können.

Die Erläuterungen z. B. zum reflexiven Gebrauch von Verben oder zum Tempus, die Gegenüberstellung der Formen und des Gebrauchs sind aufschlussreich, um die Schwierigkeiten zu verstehen, die Italienischsprachige beim Erwerb des Deutschen und umgekehrt Deutschsprachige beim Erwerb des Italienischen haben, und sicher für Lehrende hilfreich, um diese Schwierigkeiten gezielt zu beheben.

- Da mit Grödnerisch und Gadertalisch Sprachen untersucht werden, die vor allem mündlich tradiert

und Normierungsversuchen wenig ausgesetzt waren, wird der Leser für regionale Varianten sensibilisiert, und aus der Perspektive der südtiroler Varianten von Deutsch und Italienisch blickt er auch auf die grammatikalischen Normen in diesen Sprachen mit geschärfter Aufmerksamkeit und grösserer Toleranz.

Erklärermassen vermittelt diese vergleichende Grammatik Lehrerwissen und dabei setzt sie LehrerInnen voraus, die bereit sind, sich zum Beispiel auf die Valenztheorie einzulassen, die das Buch noch nicht zuschlagen, wenn sie auf einen Begriff wie „faktitive Periphrase“ stossen, und die selbständig Wege finden, den hier ausgebreiteten Reichtum didaktisch sinnvoll weiterzugeben.

Die verwendete Begrifflichkeit wird einfach erläutert, grammatikalische Theorien sind verständlich eingeführt; ein sorgfältig strukturierter Index ermöglicht eine schnelle Klärung und die grosse Fülle von Beispielen macht jede theoretische Aussage immer gleich anschaulich.

Wer die Beispiele liest, im Bemühen alle vier Sprachen auch bezüglich Wortschatz besser verstehen zu lernen, wird vielleicht bedauern, dass die Beispielsätze für ein grammatikalisches Phänomen nicht immer in allen vier Sprachen inhaltlich gleich durchgespielt werden. Die Beispielsätze der beiden ladinischen Sprachvarianten stimmen inhaltlich jedoch immer überein und sind mit einer deutschen Übersetzung versehen, und in allen vier Sprachen wirken die Beispielsätze dafür gebräuchlich und authentisch. Besonders nützlich sind die Markierung der grammatikalischen Bereiche, bei denen die Gefahr falscher Übertragungen besteht, die optische Hervorhebung von Schlüsselformen und die vielen tabellarischen Gegen-

### Der generische Gebrauch des Reflexivpronomens

263 Im Italienischen gibt es eine Verwendung des Reflexivpronomens, die in dieser Sprache ausgesprochen häufig auftritt: der verallgemeinernde (generische) Gebrauch des Reflexivpronomens. Die Konstruktion rückt das handelnde Person (Agens) nennende Subjekt der betreffenden Verben in den Hintergrund. Bei transitiven Verben wird stattdessen das ursprüngliche direkte Objekt zum Subjekt. Mit diesen Eigenschaften kommt der generische Gebrauch des Reflexivpronomens einer Passivkonstruktion nahe; siehe dazu auch →154.

Die Konstruktion erscheint zuweilen aber auch im Deutschen (vor allem in Verbindung mit Adjektiven wie *gut*, *leicht*), nicht aber im Ladinischen:

- Beispiel mit einem transitiven Verb:

I *Questi libri si vendono bene.*

D *Diese Bücher verkaufen sich gut.*

- Beispiel mit einem intransitiven Verb (im Deutschen erscheint dann das Pronomen *es* als grammatisches Subjekt):

I *A Roma si vive bene.*

D *In Rom lebt es sich gut.*

!!! Im Zweifelsfall ist den Italienssprachigen zu raten, im Deutschen die Konstruktion mit *man* oder einer Passivkonstruktion zu wählen. Man vermeidet dann Probleme, wie sie die folgenden Beispiele zeigen:

I *Questa sera si canteranno tutte queste canzoni.*

D (Unmöglich:) *\*Heute Abend singen sich alle diese Lieder.*

(Stattdessen:) *Heute Abend wird man alle diese Lieder singen. Heute Abend werden alle diese Lieder gesungen.*

[...]

überstellungen, in denen deutlich wird, wie die jeweilige Einzelsprache eine sprachliche Funktion grammatikalisch realisiert (vgl. den Kasten). Am Schluss des Buches findet sich auch eine tabellarische Liste wichtiger Verben und ihres Valenzrahmens in den 4 sprachlichen Ausprägungen. Übereinstimmung oder Abweichung ist in dieser Liste allerdings nicht optisch markiert.

Es sollte deutlich geworden sein, dass dieses Buch – und seine Nachfolger – nicht nur in die Lehrerzimmer im Südtirol gehört sondern in die Bibliothek jeder Schule, die Deutsch oder Itali-

enisch als Fremdsprache im Zeichen der Mehrsprachigkeitsförderung unterrichtet. Alle, die an der Vermittlung einer oder mehrerer der untersuchten vier Sprachen interessiert sind, haben hier ein erhellendes Nachschlagewerk erhalten für all die Fragen, die bei einer kontrastiven Betrachtung grammatikalischer Regularitäten entstehen. Das um Hilfe suchende Nachschlagen wird übergehen in ein interessiertes Weiterlesen kreuz und quer durch die lebendige Sprachlandschaft, die hier vor uns ausgebreitet liegt.

Ueli Bachmann, Zürich

**Kees de Bot, Wander Lowie & Marjolijn Verspoor (2005). *Second Language Acquisition. An advanced resource book*. London/New York: Routledge. 303 S.**

**Bee Chin Ng & Gillian Wigglesworth (2007). *Bilingualism. An advanced resource book*. London/New York: Routledge. 358 S.**

Die beiden hier vorgestellten Bücher erscheinen in der Serie „Routledge Applied Linguistics“, deren Herausgeber es sich zum Ziel gesetzt haben, Fachgebiete für Studierende auf zugängliche Weise zu erschliessen. Alle Bücher sind daher in der didaktischen Anlage identisch: in einem einführenden Teil A wird das Fachgebiet in einzelnen Kapiteln dargestellt und anhand von Reflexionsaufgaben vertieft. Diese Kapitel werden im Teil B wieder aufgegriffen, indem als Lektürebasis Ausschnitte aus Originaltexten zusammengestellt sind, zu denen Fragen zur weiteren Diskussion gestellt werden. Teil C besteht ausschliesslich aus Aufgaben, die Studierenden die Möglichkeit geben, selbständig bestimmte Fragestellungen zu recherchieren und zu bearbeiten. Die Bücher sind daher als Arbeitsbücher für den Unterricht an der Hochschule konzipiert und auf interaktive Unterrichtsformen ausgelegt. Im Folgenden wird jeweils der Teil A der beiden vorgestellten Bände ausführlicher dargestellt, während die Literaturliste und die Aufgabenstellungen nur kommentiert werden.



**Kees de Bot, Wander Lowie und Marjolijn Verspoor** legen mit ihrem Band *Second Language Acquisition* eine gelungene Einführung in das Gebiet

der Zweitspracherwerbsforschung mit einem Ausflug in die Sprachlehr- und -lernforschung vor. Dies gelingt vor allem, weil sie gar nicht erst versuchen, es allen recht zu machen, sondern sich von Anfang an zu einem Modell des Zweitspracherwerbs bekennen, das diesen als dynamischen Wachstumsprozess beschreibt. Diese Ausrichtung durchzieht die Darstellung in Teil A und bestimmt die Textauswahl und die Formulierung der Arbeitsaufgaben in den beiden anderen Teilen.

Im ersten Kapitel werden zentrale Begriffe wie Muttersprache, Fremdsprache, Zweitsprache, Input-Intake, inzidentielles vs. intentionales Lernen problematisiert und hinterfragt werden. Die Kapitel 2-7 widmen sich je einem Thema in einer Auswahl, die dem Grundkonzept verpflichtet bleibt und einleuchtet. Kapitel 2 betont die dynamischen Aspekte des Zweitspracherwerbs und behandelt zentral Variation, Interaktion und stellt die Frage nach dem Zusammenhang von Lernen und Vergessen, die im Kontext dieser Babyloonia besonders relevant ist. Sprachverlust wird hier als Phänomen des Sprachgebrauchs gesehen und mit der Diskussion der Frage nach der Stabilität der Lerner-sprache verbunden. Sprachverlust ist also kein „Risikofaktor“, sondern Teil der dynamischen Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. Das nächste Kapitel widmet sich der Geschichte der Spracherwerbtheorien, indem nativistischen Positionen eine Rolle in der historischen Entwicklung des Fachs zugebilligt wird – als vielversprechendste Ansätze erscheinen jedoch eindeutig Konnektionismus und Emergenz, zwei Forschungsansätze also, die Sprachenlernen als Wachstumsprozess begreifen, der in der Regel nicht geradlinig verläuft. Im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung rückt die Frage nach Kontrastivität oder Identität von L1 und L2-Erwerb in den Mittelpunkt, indem – etwas überraschend – Krashens Ansatz

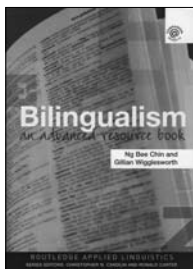
dargestellt wird und als wesentlicher Impuls für die weitere Forschung einen prominenten Platz erhält. Kapitel 4 widmet sich der Frage nach dem mehrsprachigen mentalen Lexikon, das als dynamisches System mit engen Verbindungen zwischen Sprachlichem und Konzeptuellem dargestellt wird. Etwas grösseren Raum nimmt die Darstellung des sich entwickelnden lernersprachlichen Systems dar (Kap. 5), wobei der Zusammenhang von Input und Lernen im Mittelpunkt steht. Hier wird kurz das Competition-Modell (Bates/McWhinney), dann ausführlicher Wygotskis Konzept der Zone der proximalen Entwicklung und schliesslich die Diskussion um implizites und explizites Lernen dargestellt. Deutlich wird, dass sich die Autoren besonders für die Frage, wie und vor allem unter welchen Voraussetzungen neue Information mit bestehender verbunden wird, interessieren. Im sechsten Kapitel werden die Faktoren Alter, Sprachlern-Eignung und Motivation als Charakteristika der Lernenden behandelt. Es überrascht nicht, dass die Annahme einer kritischen Periode äusserst kritisch gesehen wird: die Vorstellung, dass es ein für den Spracherwerb besonders günstiges Zeitfenster gibt, das sich mit der Pubertät schliesst, wird diskutiert und in Frage gestellt – die Darstellung von Tests zur Sprachlerneignung und der Ansätze im Bereich Motivation fällt etwas kürzer aus. Das abschliessende Kapitel dieses Überblicks widmet sich schliesslich der Sprachlehr- und -lernforschung und setzt sich mit der Effektivität von Unterricht (role of instruction) auseinander. Auf einen Überblick über die verschiedenen Unterrichtsmethoden, folgt die Diskussion der Rolle des expliziten Grammatikunterrichts („focus on form vs. focus on forms“).

Der Teil B beginnt mit einem Kapitel, das dem kritischen Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und der Praxis des Bibliographierens gewidmet ist und damit als Basis für die

kleineren Rechercheprojekte dient, die im dritten Teil vorgeschlagen werden. Vor allem aber gelingt es den Autoren in diesem Teil, eine Literaturliste zusammen zu stellen, die sowohl zentrale, richtungsweisende Arbeiten enthält, die das Fach geprägt haben, wie P. Corders 1967 erschienenen Aufsatz „The Significance of Learners Errors“, Überblicksartikel zu einzelnen Aspekten oder Hypothesen, wie S. Gass' et al. (1998) „The role of input and interaction in second language acquisition“, aber auch Einzelstudien, die bestimmte Aspekte in den Vordergrund rücken. Hervorzuheben ist hier z.B. der Abschnitt B2, der neben Vivian Cooks Multikompetenz-Modell auch Ausschnitte einer Studie der Forschungsgruppe um C. Pallier zur Frage des L1 Verlusts enthält und so Einblicke in aktuelle Entwicklungen ermöglicht. – Die im Teil C vorgeschlagenen Aufgaben sind teilweise Übungen, die sich anhand des im Buch vorgegebenen Materials durchführen lassen, es finden sich aber auch Vorschläge für eigene kleine Untersuchungen.

Es ist ein sehr brauchbares Buch, das viel bietet und natürlich manches ausklammert. Konzepte der kognitiv orientierten Zweitspracherwerbsforschung kommen wenig zur Sprache, die Problematik der Spracherwerbsequenzen wird kaum erwähnt und nativistische Zugänge finden nur am Rande Erwähnung. Dies kann man den Autoren aber nicht zum Vorwurf machen – sie deklarieren von Anfang an, welche Position sie einnehmen und legen ein gut verständliches, anregendes und vielfältiges Arbeitsbuch vor, das viele, auch der Rezensent, zumindest in Auszügen gern verwenden werden.

Auch **Bee Chin Ng und Gillian Wigglesworth** stellen ihr Thema „**Bilingualism**“ in sieben Kapiteln dar, jedoch fällt Teil A etwas umfangreicher aus als im gerade besproche-



nen Band. Wie ein roter Faden zieht sich dabei die kritische Diskussion der Frage nach der Einschätzung der Sprachkompetenz und nach den kognitiven Konsequenzen des Bilingualismus durch die Darstellung. Das erste Kapitel beantwortet die Frage nach der Beschreibung von Bilingualismus, indem fünf Faktoren diskutiert werden (Grad der sprachlichen Kompetenz, Erwerbskontext, Alter, Gebrauchskontext und soziale Dimension). Die teilweise sehr verkürzte Darstellung dieser Faktoren wird dadurch wettgemacht, dass diese in den folgenden Kapiteln wieder aufgegriffen werden. So behandelt das zweite Kapitel zentral die Frage, wie bilinguale Kompetenz erhoben werden kann, und trifft die wichtige, aber oft zu wenig berücksichtigte Unterscheidung zwischen „elective bilinguals“, die aus freien Stücken eine fremde Sprache lernen, und „circumstantial bilinguals“, deren Lebensumstände den Erwerb einer fremden Sprache unumgänglich machen. Neben der Adäquatheit von Testverfahren werden vor allem in Bezug auf die zweite Gruppe die Thesen von Jim Cummins diskutiert und im Erweiterungsteil B durch Texte von Cummins und Bialystok ergänzt. Europäische Leser werden erstaunt darauf reagieren, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) hier abgesehen von einer kurzen Darstellung des Portfolio-Konzepts keine Erwähnung findet. Eine Erklärung mag die Tatsache sein, dass beide Autorinnen in Singapur und Australien tätig sind. Angesichts der enormen internationalen Wirkung des GeR ist diese Lücke jedoch bedauerlich. Das folgende Kapitel behandelt Kontexte des Spracherwerbs und hebt die theoretische Problematik hervor, dass hier vor allem Fallstudien zur „klassischen Situation“, in der jeweils

ein Elternteil eine Sprache spricht, vorliegen, hervor. Wie wichtig den Autorinnen die Frage nach der positiven oder negativen Einschätzung von Mehrsprachigkeit ist, zeigt Kapitel 4, das die kognitiven Fähigkeiten Bilingualer thematisiert. Es enthält eine ausgezeichnete Darstellung sowohl der frühen der Forschungsgeschichte als auch der aktuellen Thesen. Auch hier sind die Arbeiten von Jim Cummins und Ellen Bialystok zentral. Es ist wohl bezeichnend für die Relevanz des Themas der vorliegenden Babylonia-Ausgabe, dass eines der sieben Kapitel dem Thema Attrition gewidmet ist – dieser fünfte Abschnitt behandelt den Verlust der L2 im L1 Kontext und den umgekehrten Fall, Verlust der L1 im L2 Kontext, anhand von teilweise weniger bekannten, aufschlussreichen Fallstudien, was dazu Anlass gibt, die schon in Kapitel drei angesprochene methodologische Problematik erneut zu diskutieren. Das sechste Kapitel stellt die verschiedenen Formen bilingualen Unterrichts vor, wobei Studien aus Kanada im Mittelpunkt stehen. Eine aufschlussreiche Erweiterung des Themas bietet die Diskussion der Frage nach dem Umgang mit Textkompetenz (literacy/biliteracy) und der Frage, welche Implikationen für Erfolg und Misserfolg der bilingualen Programme sich hier ergeben. Der letzte Abschnitt bietet eine ausführliche Darstellung von Forschungsergebnissen zu Einstellungen (attitudes), die mit der Diskussion methodologischer Fragen verknüpft ist.

Die vertiefenden Kapitel enthalten neben Texten von Jim Cummins und Ellen Bialystok viele weniger bekannte Zeitschriftenartikel, die Anlass zur Diskussion von Ergebnissen und methodologischer Fragen bieten. Der dritte Teil schlägt zahlreiche überschaubare empirische Studien vor, die sinnvoll an die erarbeiteten Themenbereiche anschliessen. Die beiden Bände bieten eine interessante und nützliche Basis für den

akademischen Unterricht – sie sind, wenn man auf fortgeschrittene rezeptive Kompetenzen im Englischen zählen kann, als Ressourcen auf vielfältige Art und Weise in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern einsetzbar. Auch Aufmachung und Layout unterstützen die Leserorientierung, indem beispielsweise für die abgedruckten Originaltexte eine andere Schrifttype gewählt wurde als für den Fließtext. Die zugehörigen Internetseiten versprechen weiterführendes Material – die Seite des ersten Bandes war jedoch zur Zeit der Abfassung dieser Rezension (August 2008) nicht aktiv, die Seite des zweiten Bandes enthielt ausser einem pdf-Dokument mit weiterführenden Internetseiten eher werbendes Material des Verlags.

Überblicksdarstellungen zu grossen Forschungsbereichen sind nahezu notwendigerweise einem bestimmten Blickwinkel verpflichtet, was in beiden Bänden immerhin auf transparente Weise deklariert wird. Dies gilt ebenso für die Auswahl an Literatur. Die bibliografischen Angaben sind umfassend, wenn man sich damit zufrieden gibt, ausschliesslich englischsprachige Publikationen zu lesen. Vielleicht habe ich etwas übersehen, aber es findet sich keine einzige französische, spanische oder gar deutsche Literaturangabe. Englisch mag die dominante Wissenschaftssprache in den behandelten Fachgebieten sein, aber vom monolingualen Habitus der englischsprachigen Forschung hätte man doch wenigstens in den Basisbibliographien etwas Abstand nehmen können.

Ingo Thonhauser, Genf



## Herzlichen Glückwunsch zu 20 Jahren Ledafids!

Zu 20 Jahren Ledafids möchte der AkDaF ganz herzlich gratulieren. Seit 20 Jahren ist der Ledafids das wissenschaftliche Forum der Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen in der Schweiz. Seit 20 Jahren ist der Ledafids der standespolitische Bezugspunkt der DaF-Unterrichtenden an den Universitäten. Seit 20 Jahren engagiert sich der Ledafids für sprachpolitische und sprachlehrwissenschaftliche Fragen. Seit 20 Jahren treffen sich die „Ledafids“ einmal pro Jahr zu ihrer Jahrestagung, um sich über aktuelle Projekte und Entwicklungen an den Universitäten auszutauschen. 20 Jahre bin ich noch nicht in der DaF-/

DaZ-Landschaft tätig. Aber seit 2002, seit ich im AkDaF-Vorstand engagiert bin, war ich schon bei mehreren Ledafids-Jahrestagungen zu Gast, habe dort und bei der Zusammenarbeit in verschiedenen Projekten schon viele „Ledafids“ kennen und schätzen gelernt. Den Austausch zwischen den beiden Schweizer DaF-/DaZ-Verbänden erlebe ich als sehr konstruktiv und bereichernd. Die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung der Gesamtschweizerischen Tagungen 2006 und 2008 sowie die gemeinsame Organisation des Schweizer Fensters an den letzten IDTs zeigen, wie sich die beiden Verbände mit ihren unterschiedlichen Ausrichtungen ergänzen.

Gegenseitiger Respekt, Offenheit und Interesse an den Fragestellungen des „anderen“ Verbands prägen unsere Beziehungen. Angesichts der sich auf nationaler und internationaler Ebene verändernden Bildungslandschaft ist es gut zu wissen, dass beide Schweizer Verbände ihre unterschiedlichen Stärken konsequent pflegen und auch bereit sind, sie in gemeinsamen Projekten unkompliziert einzubringen.

Wir freuen uns auf weitere Jahre guter Zusammenarbeit und wünschen dem Ledafids viel Erfolg bei der Erreichung seiner Ziele.

Andrea Zank, Präsidentin des AkDaF



**IG E!**  
Interessengemeinschaft Erstsprachen

**IG E! Interessengemeinschaft Erstsprache** hat einen Aufruf zur Förderung der Erstsprachen der Kinder gestartet. Es geht darum, die Sprachenvielfalt in der Schweiz – vier Landes- und viele andere Sprachen – im Rahmen der öffentlichen Schule weiter zu entwickeln und zu stützen. Um dies zu ermöglichen, haben eine Reihe von Organisationen und Persönlichkeiten aus Bildung, Forschung und Wissenschaft am 22. September 2007 die „Interessengemeinschaft Erstsprachen“ (IGE) ins Leben gerufen.

Die Interessengemeinschaft begrüsst den Beschluss der EDK, die Unterstützung der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) in das neue Schulkonkordat HarmoS aufzuneh-

men als einen ersten wichtigen Schritt. Sie appelliert an die bildungs- und sprachenpolitisch Verantwortlichen in Bund, der EDK (Erziehungsdirektorenkonferenz), Kantonen und Gemeinden, die Schule zur mehrsprachigen Institution weiter zu entwickeln sowie die Erstsprachen aller Kinder durch die Integration ins normale Schulprogramm zu fördern. Die Forderungen der Interessengemeinschaft richten sich auch an die Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und den geplanten „Kompetenzzentrum Sprachen“, damit eine Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen aller Stufen im Bereich der Mehrsprachigkeit und des Unterrichtes sowie entsprechende Forschungen geboten werden.

Als Grundlage für die Arbeit der Interessengemeinschaft wurde der Aufruf «Erstsprachen der Kinder fördern – ein zentraler Auftrag für die öffentliche Bildung» verabschiedet. Er ist in eine Vielzahl von Sprachen übersetzt und von Organisationen und Verbänden, aber auch von Einzelpersonen aus Wissenschaft und Kultur unterzeichnet worden.

### **Kontakt:**

Interessengemeinschaft Erstsprachen, c/o  
Projekt Interkulturelle Bildung des vpod  
Urs Loppacher, Postfach 8279  
8036 Zürich, Tel. 044 295 30 00  
[urs.loppacher@vpod-zh.ch](mailto:urs.loppacher@vpod-zh.ch)  
[www.linguaprima.ch](http://www.linguaprima.ch)

**Bloc Notes  
Informazioni**

**Call for Papers zum Bremer Symposium 2009**

**“Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen – Analysen, Erfahrungen, Konzepte”**

**06. - 07. März 2009 - Universität Bremen**

*Organisation:* Das Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) in Kooperation mit dem Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS).

Ziel dieses Symposiums ist es Ansätze der Motivationsforschung, didaktische Konzepte und praktische Erfahrungen zusammenzuführen, auszuwerten und kreativ weiterzuentwickeln

mit Schwerpunkte auf Autonome Sprachlernprozesse (allgemein, in verschiedenen Lebensphasen und in verschiedenen Bildungssektoren), Motivationsfaktoren beim autonomen Sprachenlernen (z.B. aus den Perspektiven der Hirnforschung, der Lernpsychologie, der Fremdsprachenlernforschung, der -didaktik) und Hilfsmittel beim autonomen Sprachenlernen (Medien, Materialien, elektronische Lernumgebungen, Methoden).

**Anmeldeschluss für Beiträge: 31.12.2008**

**Vortragsdauer: 20 Minuten zzgl. 10 Minuten Diskussionszeit**

**Kontakt:** Dr. Bärbel Kühn

Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB), Universität Bremen, Bibliothekstraße 1  
D-28359 Bremen

Tel.: 0421-218-61962

[symposion@fremdsprachenzentrum-bremen.de](mailto:symposion@fremdsprachenzentrum-bremen.de)

[www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/symposion](http://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/symposion)

**Appel à contribution**

**Colloque International**

**«Pluralités Linguistiques et Culturelles»**

**16-18 juin 2009 - Université Européenne  
de Bretagne – Rennes 2**

Les communications devront être proposées pour au moins deux ateliers en classant ceux-ci par ordre de priorité. Les ateliers (provisoires) traiteront les thèmes suivants :

- hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français
- confrontations francophones et reconfigurations identitaires
- idéologies linguistiques et discriminations
- Médias, organisation et discours glottopolitiques
- Regards critiques sur la question interculturelle
- Biographies langagières, récits de vie, expression littéraires
- Convergences théoriques et méthodologiques en sociolinguistique

**Terme pour l'envoi des propositions de communication  
le 30 novembre 2008**

à [philippe.blanchet@univ-rennes2.fr](mailto:philippe.blanchet@univ-rennes2.fr) et [thierry.bulot@univ-rennes2.fr](mailto:thierry.bulot@univ-rennes2.fr) avec copie à [mariekatel@yahoo.com](mailto:mariekatel@yahoo.com)

Les décisions des comités scientifiques et d'organisation seront diffusées en février 2009 et les textes finaux pour publication devront être remis au plus tard le 31 octobre 2009.



**Do you speak Swiss?**

**Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse – une série d'événements du Programme national de recherche 56 (PNR 56) et du forum politique de la Confédération**

**21.10 - 4.11 - 18.11 - 2.12 - 16.12  
Käfigturm, Marktgasse 67, 3003 Bern**

Le quadrilinguisme traditionnel de la Suisse a depuis longtemps fait place au multilinguisme. Cette évolution pose inévitablement des problèmes, mais offre aussi des chances énormes à notre pays, car les relations internationales rendent les connaissances linguistiques plus nécessaires que jamais. Mais quel rôle joue au juste la diversité linguistique dans la cohabitation sociale? Que peut faire l'État, et surtout l'école, pour assurer une bonne cohabitation des communautés linguistiques? Les nouveaux groupes linguistiques tirent-ils également parti des mécanismes bien rodés de nos institutions plurilingues? Le multilinguisme est-il un avantage ou un handicap pour les entreprises? Maîtriser plusieurs langues aide-t-il à faire carrière? Et qu'en est-il d'ailleurs des compétences linguistiques des Suisses? Le PNR 56, intitulé «Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse» vise à répondre à ces questions. Le cycle de conférences «Do you speak Swiss?» présente les résultats de quelques projets de recherche et tente de les rapprocher de certaines observations faites à l'école, au travail et dans la vie privée.

**Informations:** [www.nfp56.ch](http://www.nfp56.ch) • [www.kaefigturm.admin.ch](http://www.kaefigturm.admin.ch)

# “Linguissimo”

## Jugendliche entdecken die Sprachen

## I giovani scoprono le lingue

### Wettbewerb des FORUM HELVETICUM startet am 10. November

### Inizia il 10 novembre 2008 il concorso del FORUM HELVETICUM

#### Wie funktioniert “Linguissimo“?

Im Rahmen seiner Aktivitäten zur Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften lanciert das FORUM HELVETICUM AM 10. November 2008 das Projekt “Linguissimo“ für Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren.

Im ersten Teil findet ein nationaler Schreibwettbewerb auf dem Internet statt. Jugendliche aus allen Sprachregionen senden zwei kurze Texte ein, einen in der Muttersprache zum Wettbewerbsthema (das jedes Jahr ändert), den anderen mit einem Selbstporträt in einer anderen Landessprache. Inhaltlich übernehmen wir Themen aus dem Lebensbereich der Jugendlichen und kombinieren sie mit bestimmten Ausdrucksformen (z.B. Kurztexpte, Liedtexte, Sketches, Interviews usw.).

Im zweiten Teil treffen sich Autorinnen und Autoren der 30 besten Arbeiten an einem Wochenende für das “Sprachentreffen“. Hier erhalten sie die einmalige Gelegenheit, Fachpersonen des Wettbewerbsthemas zu begegnen und mit einem “Tandem-Partner“ aus einer anderen Sprachregion gemeinsame Aktivitäten zu realisieren. Die drei besten Tandems gewinnen den Preis des Sprachentreffens. Mit dem Projekt ist eine Art “Tour de Suisse“ verbunden, da das Treffen jedes Jahr in einer anderen Sprachregion stattfindet.

#### Was sind die Ziele von “Linguissimo“?

Mit diesem Projekt will das FORUM HELVETICUM bei den Jugendlichen das Interesse für ihre Landsleute aus den anderen Sprachregionen wecken, die konkrete Anwendung von Fremdsprachen ermöglichen und die interkulturelle Kommunikation bei den Jugendlichen fördern. Erfahrungen aus einem früheren Projekt zeigen eindrücklich, dass auch kurze aber emotionale intensive Treffen bei den jungen Teilnehmenden eine nachhaltige Wirkung erzielen.

#### Was können Lehrpersonen tun?

Um das Projekt und den Wettbewerb bekannt zu machen, arbeiten wir eng mit Lehrpersonen- und Rektorenverbänden der Sekundarstufe II, mit Jugendverbänden und -medien sowie mit Organisationen zusammen, die sich mit Sprachunterricht, Mehrsprachigkeit und interkultureller Verständigung auseinandersetzen. Die Stiftung Sprachen und Kulturen, Herausgeberin von “Babylonia“, gehört selbstverständlich dazu.

Wir sind Lehrpersonen, die uns direkt unterstützen können – indem sie z.B. die Information in der Schulklasse weiterleiten oder, insbesondere bei den Sprachfächern, den Wettbewerb gleich in eine Klassenarbeit integrieren – sehr dankbar. Als Infomaterial stehen interessierten Personen ab dem 10. November 2008 die Website [www.linguissimo.ch](http://www.linguissimo.ch), Kleinplakate und Flyers in gedruckter und elektronischer Form zur Verfügung.

#### Come funzionerà “Linguissimo“?

Nell’ambito delle sue attività volte a promuovere la comprensione fra le comunità linguistiche, il FORUM HELVETICUM lancia il 10 novembre 2008 il progetto “Linguissimo“, destinato ai giovani dai 16 ai 21 anni.

La prima fase prevede un concorso nazionale di scrittura su Internet. Giovani provenienti da tutte le regioni linguistiche scrivono due brevi testi: il primo sul tema del concorso (che cambia ogni anno) nella loro lingua madre, il secondo con un autoritratto in un’altra lingua nazionale. A livello di contenuti trattiamo temi che toccano il quotidiano dei giovani e li combiniamo con forme di espressione precise (per es. novelle, testi di canzoni, sketch, interviste ecc.).

Nella seconda fase i 30 giovani che hanno presentato i migliori lavori partecipano durante un week-end all’“incontro delle lingue“, durante il quale hanno la possibilità unica di incontrare specialisti della tematica del concorso e di realizzare attività in coppia con un partner proveniente da un’altra regione linguistica. Le tre migliori coppie vincono il Premio dell’incontro delle lingue. Il progetto nel suo insieme è pensato come una sorta di “Tour de Suisse“: l’incontro si svolge infatti ogni anno in una regione linguistica diversa.

#### Dove vuole arrivare “Linguissimo“?

Con questo progetto il FORUM HELVETICUM vuole suscitare l’interesse dei giovani per i loro concittadini delle altre regioni linguistiche, favorire l’uso concreto delle lingue straniere e promuovere la comunicazione interculturale fra i giovani. Le esperienze fatte durante un precedente progetto hanno messo in risalto il fatto che incontri di questo tipo, intensi sul piano emotivo, hanno un effetto duraturo presso i giovani partecipanti anche quando sono di breve durata.

#### Cosa possono fare gli insegnanti?

Per far conoscere il progetto e il concorso collaboriamo con associazioni di insegnanti e di rettori del livello secondario II, con associazioni e media legati alla gioventù nonché con organizzazioni attive nel campo dell’insegnamento delle lingue, del plurilinguismo e della comprensione interculturale. Fra queste troviamo ovviamente la Fondazione Lingue e culture, editore di “Babylonia“.

Siamo molto riconoscenti agli insegnanti che possono sostenerci in modo diretto, per es. diffondendo l’informazione nelle classi o – specialmente per le materie linguistiche – integrando il concorso nei lavori di classe. Dal 10 novembre 2008 in poi saranno a disposizione delle persone interessate il sito [www.linguissimo.ch](http://www.linguissimo.ch), locandine e volantini, sotto forma stampata ed elettronica.



## Bloc Notes Agenda

---

### Octobre

- 23.10.2008** **Wie Lernen Kinder eine Zweitsprache?**  
Veranstaltung für Fachpersonen zum Thema Sprachförderung  
Theatersaal der Berufsfachschule, Kohlenbergasse 11, 4051 Basel  
*Informationen:* [http://www.rd.ed.bs.ch/tagesbetreuung/sprachf\\_veranstaltungen.htm](http://www.rd.ed.bs.ch/tagesbetreuung/sprachf_veranstaltungen.htm)
- 25.10.2008** **Forum Langues Etrangères Suisse**  
PHZ, Museggstrasse 37, 6004 Luzern  
*Kontakt:* [brigitte.reber@phbern.ch](mailto:brigitte.reber@phbern.ch)
- 27.10.2008** **Lese- und Schreibkompetenzen fördern**, Forschungsprojekt  
Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Reithalle, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau  
*Informationen:* <http://www.fhnw.ch/ph/event-884>
- 27/28.10.2008** **Congrès professionnel national sur «les professorats de et en langues régionales dans le second degré»**  
IUFM de Guebwiller (CFEB), 3 rue du 4 Février, F-68502 Guebwiller  
*Contact:* [yradio@aol.com](mailto:yradio@aol.com) • <http://associationlehrer.free.fr/>
- 29/31.10.2008** **Worlddidac - Neue Themenschwerpunkte: Gesundheit, Arbeitsmarkt, Umwelt**  
Messezentrum Basel  
*Kontakt:* [info@worlddidacbasel.com](mailto:info@worlddidacbasel.com) • <http://www.worlddidacbasel.com>
- 21.10 - 16.12** **Do you speak swiss? Diversité des langues et compétences linguistiques en suisse**  
Une série de manifestations du Programme national de recherche 56 (PNR56) et du forum politique de la Confédération au Käfigturm (Tour des Prisons), Marktgasse 67, 3003 Berne  
*Contact:* [info@nfp56.ch](mailto:info@nfp56.ch) • [www.nfp56.ch](http://www.nfp56.ch) • [kaefigturm@bk.admin.ch](mailto:kaefigturm@bk.admin.ch) • [www.kaefigturm.admin.ch](http://www.kaefigturm.admin.ch)

---

### Novembre

- 5.11.2008** **Netzwerktagung Immersion an der Sekundarstufe I: “Kaleidoskop zweisprachiger Unterricht auf der Sekundarstufe I: pratiques et perspectives”**  
BFB, Bildung-Formation-Biel/Bienne, Robert-Walser-Platz 9, 2500 Biel/Bienne  
*Kontakt:* [forum@bilinguisme.ch](mailto:forum@bilinguisme.ch) • [www.fs-fremdsprachen.zh.ch](http://www.fs-fremdsprachen.zh.ch)
- 7.11.2008** **Journée d'étude: L'exploitation des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères**  
Institut de langue et civilisation françaises de l'Université de Neuchâtel, salle S1  
Fbg de l'hôpital 61-63, 2002 Neuchâtel  
*Contact:* [ilcf.ce@unine.ch](mailto:ilcf.ce@unine.ch) • <http://www.vals-asla.ch> > News > Events
- 14/15.11.2008** **APEPS - Colloque annuel 2008 / APEPS - Jahrestagung 2008**  
**Le plurilinguisme dans la formation – un atout pour tout le monde / Mehrsprachigkeit in der Bildung – ein Gewinn für alle**  
Le Cap, Predingergasse 3, 3011 Bern / Unitobler, Lerchenweg 36, 3000 Bern  
*Informations:* [www.plurilingua.ch](http://www.plurilingua.ch)
- 14/16.11.2008** **EXPOLINGUA Berlin 2008**, 21. Internationale Messe für Sprachen und Kulturen  
Russisches Haus der Wissenschaft und Kultur, Friedrichstrasse 176-179, D-10117 Berlin  
*Informationen:* [http://www.expolingua.com/expolingua\\_berlin/de/](http://www.expolingua.com/expolingua_berlin/de/)
- 28.11.2008** **Immersionserfahrungsaustausch-Treffen**  
Mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl, Rämistrasse 58, 8001 Zürich  
*Informationen:* [www.fs-fremdsprachen.zh.ch](http://www.fs-fremdsprachen.zh.ch)

---

### Décembre

- 02.12.2008** **Wie kommen Menschen unterschiedlicher Herkunft miteinander ins Gespräch?**  
Theatersaal der Berufsfachschule Basel, Kohlenbergasse 11 (gegenüber Hauptgebäude BFS)  
*Informationen:* [http://www.rd.ed.bs.ch/tagesbetreuung/sprachf\\_veranstaltungen.htm](http://www.rd.ed.bs.ch/tagesbetreuung/sprachf_veranstaltungen.htm)