

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruire
ed apprendere
linguisticamente

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

NI / 2010



Continuité et discontinuité des pratiques plurilingues
Kontinuität und Diskontinuität mehrsprachiger Praktiken
Continuità e discontinuità delle pratiche plurilingui
Cuntinuitad e discuntinuitad da las praticas plurilinguas

De la famille à l'école: les défis du plurilinguisme
Familie und Schule: Die Herausforderungen der Mehrsprachigkeit
Dalla famiglia alla scuola: le sfide del plurilinguismo

Quelles continuités entre les cours de langues et de cultures d'origines et l'enseignement
des langues scolaires?
Brückenschlagen zwischen Herkunftssprachen und Schulsprachen

Les transitions entre l'école primaire et le niveau secondaire
Der Übergang zur Oberstufe

De l'école au travail: l'importance des langues étrangères
Von der Schule zur Berufswelt: Der Stellenwert der Fremdsprachen
Dalla scuola al mondo del lavoro: l'importanza delle lingue straniere

Konkrete Beispiele zum Einsatz von Lingualevel in der Schulpraxis

Attualità

- Appello al Consiglio Federale
- Fribourg: Centre national de compétence pour le plurilinguisme



Babylonia

Continuité et discontinuité des pratiques plurilingues
Kontinuität und Diskontinuität mehrsprachiger Praktiken
Continuità e discontinuità delle pratiche plurilingui
Cuntinuitad e discuntinuitad da las praticas plurilinguas

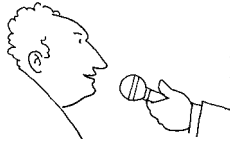
Responsabili di redazione per il tema:
Alexandre Duchêne (Fribourg) & Sonia Rezgui (Bern)

Con contributi di
Barbara Abdelilah-Bauer (Paris)
Fabia Curti (Grand-Lancy)
Jeannette Diaz Casanova-Willemse (Bellinzona)
Alexandre Duchêne (Fribourg)
Mirjam Egli (St. Gallen)
François Grin (Genève)
Peter Klee (St. Gallen)
Wilfrid Kuster (St. Gallen)
Georges Lüdi (Basel)
Manuel Megías Rosa (Madrid)
Selin Öndül (Zürich)
Sonia Rezgui (Bern)
Mariana Steiner (Fribourg)
Daniel Stotz (Zürich)
Delphine Tomasini (Fribourg)
Margot Zahner Camenisch (Chur)

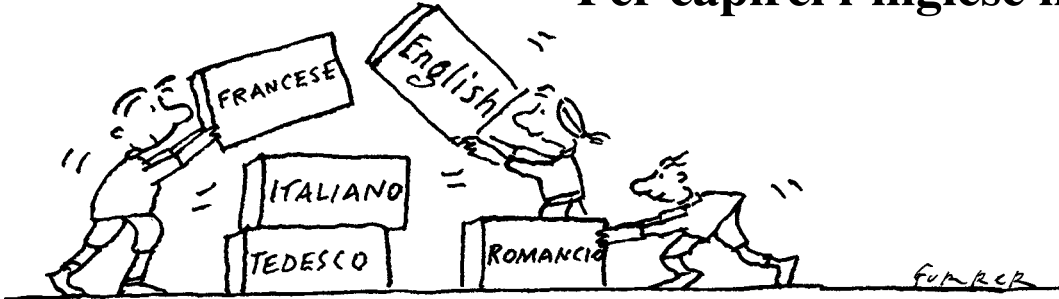
Con un inserto didattico di
Susanne Siegrist Roth (Aarau)

Username: *	<input type="text" value="babylonia@idea-ti.ch"/>
Password: *	<input type="password" value="ba10_1rulp"/>
<input type="button" value="Login"/>	

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1 / anno XVIII / 2010



Per capirci l'inglese non basta



In questi giorni il Consiglio federale ha finalmente approvato l'ordinanza di applicazione sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche che consente di applicare la legge entrata in vigore il 1° gennaio scorso. La nuova impostazione legislativa e la relativa ordinanza soddisfano parecchie delle aspettative del Ticino quale espressione di una minoranza linguistica e culturale. Alle parole, almeno in parte, hanno fatto seguito anche i fatti, visto che sono state messe a disposizione le risorse necessarie per la promozione del plurilinguismo attraverso misure puntuali che favoriscono gli scambi e la comprensione fra le comunità, nonché la fissazione di quote di rappresentanza delle stesse all'interno dell'amministrazione federale.

Certo, i soldi fan sempre piacere e senza di essi si può davvero far poco. Ma accanto ai soldi ci vuole soprattutto la coscienza, da parte di tutti, affinché la Svizzera possa rimanere un Paese plurilingue e, soprattutto multiculturale. E in questa ottica, con il medesimo peso e la stessa dignità, si intendono tutte le lingue e le culture della nostra Willensnation: tedesco, francese, italiano e romancio.

Infatti, sempre più si avvertono segnali che indicano che questa coscienza e questa volontà si indeboliscono progressivamente. Sempre meno persone in Svizzera vogliono veramente imparare la lingua degli altri svizzeri o perlomeno di un altro svizzero, il tedesco se si è romandi, il francese se si è germanofoni e via dicendo. Il fatto stesso che ci siano parlamentari federali svizzero-tedeschi che in modo plateale annunciano di voler svolgere – e lo fanno anche – quello che una volta dagli svizzeri tedeschi era chiamato un “Welschlandjahr” e all'inverso parlamentari romandi che fanno un anno di immersione nella Svizzera tedesca la dice lunga: quello che una volta era un percorso naturale per migliaia di giovani, ragazze e ragazze, al termine dell'obbligo scolastico, oggi è talmente straordinario da trovare risalto sui media.

Una mano, in questo venire meno della volontà di apprendere la lingua degli altri svizzeri, l'ha data – lo si può dire ora a ragion veduta e con qualche rammarico – anche la Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educa-

zione, indirizzando di fatto lo studio delle lingue straniere prevalentemente verso l'inglese. Si è ceduto alle pressioni di chi, non completamente a torto, ha ritenuto che l'inglese potesse diventare la lingua con cui il nostro Paese comunica con il resto del mondo. Ma con la pericolosa riserva mentale di anche speculare che con l'inglese potessero essere finalmente risolti i problemi di comunicazione all'interno della Svizzera, mediante una sorta di lingua franca – come lo era e probabilmente non lo è più l'italiano nel settore dell'edilizia – con cui potessero essere superate le differenze linguistiche tra Svizzera tedesca, francese, italiana e romancia.

Niente di più sbagliato: infatti non è parlando tutti alla perfezione l'inglese che ci si capirà meglio fra le varie regioni della Svizzera. Ci si dimentica che dietro alla lingua di una regione ci sono sempre la sua storia e la sua cultura. Ed è solo attraverso la conoscenza, l'accettazione e il rispetto delle diversità, anche linguistiche, che ci si capisce veramente e si prepara il terreno per una convivenza pacifica. Mai l'inglese riuscirà a compensare quel che può riflettere la conoscenza di un'altra lingua nazionale, quella dell'interlocutore di un'altra regione linguistica che condivide sentimenti di appartenenza a un medesimo Paese costruito sulla coabitazione fra lingue, culture e religioni diverse. Perché la conoscenza, evidentemente non superficiale, della lingua predispose alla conoscenza della cultura, e soprattutto dell'animo intero, a partire dalle radici, di una regione linguistica e delle persone che la abitano. E predispose anche alla conoscenza delle differenze appunto d'animo, che è il presupposto per ancora superarle e per trovare le soluzioni comuni e condivise, premessa per quei tipici compromessi svizzeri che hanno fatto la forza e la ricchezza del nostro Paese.

Aspettiamo dunque gli effetti della nuova legge sulle lingue e della nuova ordinanza, soprattutto per far rinascere questa voglia di imparare e di capire, in ogni regione svizzera, la lingua e la cultura delle altre regioni svizzere.

* Consigliere di Stato, Direttore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Repubblica e Cantone Ticino

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Continuité et discontinuité des pratiques plurilingues Kontinuität und Diskontinuität mehrsprachiger Praktiken Continuità e discontinuità delle pratiche plurilingui Cuntinuitad e discuntinuitad da las praticas plurilinguas
	6	Introduction / Einleitung <i>Alexandre Duchêne & Sonia Rezgui</i>
	10	Les enjeux de l'entrée à l'école des enfants de parents bilingues <i>Barbara Abdelilah-Bauer</i>
	13	Les enjeux d'une éducation bi/plurilingue: entretiens avec les parents - Interviews avec Fabia Curti, Margot Zahner Camenisch et Jeannette Diaz Casanova-Willemse
	18	Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire: quelles relations? <i>Mariana Steiner</i>
	24	Zusammenarbeitsmöglichkeiten mit Lehrpersonen der Herkunftssprachen <i>Selin Öndül</i>
	30	Moving On, Broadening Out <i>Manuel Megías Rosa & Daniel Stotz</i>
	35	Biographies langagières et trajectoires d'apprentissage à l'entrée en formation initiale <i>Delphine Tomasini</i>
	41	Berufsspezifische Fremdsprachenkompetenzen in der Lehrpersonen- bildung <i>Mirjam Egli, Peter Klee & Wilfrid Kuster</i>
	49	Mehrsprachige Lehrlinge für eine mehrsprachige Arbeitswelt <i>Georges Lüdi</i>
	55	Plurilinguisme dans le monde du travail: l'analyse des besoins <i>François Grin</i>
Inserto didattico		No. 62 Einsatzmöglichkeiten von Lingualevel mit dem Lehrmittel <i>envol 7</i> <i>Susanne Siegrist Roth</i>
<i>This issue of Babylonia offers a free DVD with videos from the project Primary and Secondary Continuity. For further information see the article by Megías & Stotz and www.pri-sec-co.eu</i>		
Curiosità linguistiche	60	L'archeologia dei numeri <i>Hans Weber</i>
Finestra	62	Lingualevel und kompetenzorientiertes Lernen - Ein Praxisbericht aus einer privaten Sekundarschule im Thurgau <i>Thomas Weber</i>
Finestra sul mondo	65	Language Teaching in Canada <i>Rita Furguele</i>
Bloc Notes	68	L'angolo delle recensioni
	71	Informazioni
	75	Agenda
	76	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Jean-Frédéric Jauslin, direttore dell'Ufficio federale della cultura, esprimendosi in una recente manifestazione del Forum Helveticum, ha fatto un'allarmante constatazione: nel nostro paese sempre meno cittadini sono multilingui e di conseguenza stiamo andando lentamente incontro alla perdita di una delle nostre più importanti risorse culturali ed economiche. Una chiara sconfitta per la politica in favore del multilinguismo lanciata in Svizzera negli anni '70, a più riprese riconfermata e sostenuta da molte organizzazioni della società civile come la Fondazione Lingue e Culture con innumerevoli iniziative, fra cui in prima fila Babylonia. Inutile dire che la questione è di quelle toste. L'evoluzione della nostra epoca con l'economizzazione pervasiva di ogni ambito di vita e la subordinazione dell'esistenza e della cultura alle leggi del mercato e ai principi dell'efficacia e dell'efficienza ha vanificato gli sforzi per valorizzare le lingue in quanto espressione di valori culturali non immediatamente monetizzabili. Non è servito a molto nemmeno insistere sul valore economico della padronanza delle lingue. Di fatto non possiamo sottrarci a un duro esame di realtà, anche nel merito delle nostre attività. L'anno prossimo, i vent'anni di Babylonia ce ne daranno una buona occasione. Occorrerà guardare retrospettivamente a quanto fatto e ridefinire nuove prospettive, anche sulla scorta di alcuni fatti che, in controtendenza, possono rendere ottimisti. Vediamone due: in primo luogo, il Consiglio Federale ha mantenuto le promesse e il 4 giugno ha varato l'Ordinanza sulle lingue e sulla comprensione tra le regioni linguistiche. Da questo strumento per la concretizzazione della nuova legge sulle lingue è lecito attendersi importanti impulsi, tra l'altro per un'adequata considerazione delle lingue minoritarie nell'amministrazione federale, per il sostegno ai cantoni multilingui, per la creazione di un centro di competenza sul multilinguismo a Friburgo e per il sostegno alle attività a favore degli scambi e della comprensione. La seconda buona notizia è la recente scelta di Roger de Weck quale nuovo direttore della Radiotelevisione svizzera. Proprio la televisione e la radio ci hanno illustrato negli ultimi anni quali siano le conseguenze di una progressiva sottomissione del servizio pubblico alle logiche del mercato e alle mode consumistiche del pubblico. La scelta di de Weck, una personalità di alto profilo culturale, è doppiamente significativa: intanto perché un posto di importanza fondamentale non è finito nelle mani di un manager, in secondo luogo perché de Weck, circa il multilinguismo e la ricchezza linguistica nel nostro paese, ha delle opinioni più che promettenti. Recentemente si è espresso al riguardo sul settimanale tedesco "Die Zeit": "Tutti i Romanci sono bi- o trilingue [...]. Quello che sanno fare i Romanci, lo devono poter fare anche gli altri Svizzeri, e cioè diventare bilingui. [...] Una "Willensnation" come la Svizzera, radicata in diverse culture e aperta sul piano globale, ha il dovere di investire nel multilinguismo dei suoi cittadini." (gg)

Der Direktor des Bundesamtes für Kultur Jean-Frédéric Jauslin hat kürzlich an einer Tagung des Forum Helveticum alarmiert festgestellt, dass in unserem Lande zunehmend weniger BürgerInnen mehrsprachig seien und wir darob dem schleichenden Verlust einer der wichtigsten kulturellen und ökonomischen Ressourcen entgegensteuern. Dies entspricht nicht mehr und nicht weniger dem Misserfolg einer Politik zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit, wie sie in unserem Lande in den 1970er Jahren eingeleitet, immer wieder bekräftigt und von Organisationen der zivilen Gesellschaft wie die Stiftung Sprachen und Kulturen mit zahlreichen Initiativen – darunter an vorderster Front Babylonia – unterstützt wurde. Der Wurm sitzt tief. Sicher ist, dass die Entwicklung unserer Epoche mit der durchdringenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche und mit der Unterordnung von Existenz und Kultur unter die Gesetze des Marktes und die Prinzipien der Effizienz und Effektivität die Bemühungen um die Vielfalt der Sprachen als Ausdruck von kulturellen, nicht unmittelbar monetisierbaren Werten untergraben hat. Der stetige Hinweis auf den ökonomischen Wert sprachlicher Kompetenzen hat auch nicht viel genützt. Sicher ist ebenso, dass eine schonungslose Bilanz Not tut, auch in eigener Sache. Nächstes Jahr feiert Babylonia den 20. Geburtstag: Eine gute Gelegenheit, um rückblickend über die Bücher zu gehen und sich neu nach vorne zu orientieren. Dies umsomehr, als auch durchaus optimistisch stimmende Fakten am Horizont auftauchen. Zwei davon seien erwähnt. Der Bundesrat hat sein Versprechen eingehalten und am 4. Juni die Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften verabschiedet. Von diesem Instrument zur Umsetzung des neuen Sprachengesetzes können wichtige Impulse erwartet werden, u.a. bei der Förderung der Mehrsprachigkeit in der Bundesverwaltung und den mehrsprachigen Kantonen, bei der Schaffung eines Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit in Freiburg sowie im Bereich des Austauschs und der Verständigung. Die zweite erfreuliche Meldung hat uns mit der Wahl von Roger de Weck zum neuen Direktor der SRG erreicht. Radio und Fernsehen haben die Auswirkungen der zunehmenden Auslieferung des Service Public auf die Forderungen des Marktes und die Konsumlaunen des Publikums bestens aufgezeigt. Dass Roger de Weck, eine kulturell höchst profilierte Persönlichkeit, die künftigen Geschicke der SRG führen wird, ist in doppelter Hinsicht begrüssenswert: Zum einen ist kein Manager gewählt worden, zum anderen hat de Weck zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Vielfalt eine vielversprechende Meinung, die er kürzlich den Lesern der „Zeit“ anvertraute: „Alle Rätoromanen sind zwei- bis dreisprachig [...]. Was Rätoromanen können, müssen die übrigen Schweizer ebenfalls schaffen, nämlich *bilingue* werden. [...] Eine in mehreren Kulturen verhaftete, global ausgerichtete Willensnation wie die Schweiz braucht Investitionen in die Mehrsprachigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger.“ (gg)

Jean-Frédéric Jauslin, directeur de l'Office fédéral de la culture, à l'occasion d'une récente manifestation du Forum Helveticum, a fait cette alarmante constatation: de moins en moins de citoyens dans notre pays sont plurilingues, ce qui fait que nous allons lentement vers la perte de l'une de nos plus importantes ressources culturelles et économiques. Cela signe l'échec de la politique en faveur du multilinguisme lancée en Suisse dans les années 70, politique reconfirmée à plusieurs reprises et soutenue par beaucoup d'organisations de la société civile comme la Fondation Langues et Cultures, avec ses nombreuses initiatives et, en première ligne, Babylonia. Le problème est ardu! L'évolution actuelle de la société avec le «tout économique» qui s'infiltré partout et la subordination de l'existence et de la culture aux lois du marché et aux principes de l'efficacité et de l'efficience a rendu vains les efforts pour valoriser les langues comme expression de valeurs culturelles non immédiatement monnayables. Il n'a pas servi non plus d'insister sur la valeur économique de la maîtrise des langues. Il nous faut regarder la réalité en face, dans le domaine de notre activité aussi. Les 20 ans de Babylonia, l'an prochain, nous en offriront l'occasion. Il sera opportun de considérer ce qui a été fait jusqu'ici, mais aussi de définir de nouvelles perspectives sur la base de certains faits qui nous permettent d'être optimistes. Nous en mentionnons deux. En premier, le Conseil Fédéral a maintenu ses promesses et a entériné, le 4 juin, l'Ordonnance sur les langues et sur la compréhension entre les régions linguistiques. Il y a tout lieu d'attendre de cet instrument pour la concrétisation de la nouvelle loi sur les langues une réelle impulsion par exemple dans le sens d'une considération adéquate des langues minoritaires au sein de l'administration fédérale ou d'un soutien accru aux échanges et à la compréhension entre les régions linguistiques. La deuxième nouvelle réjouissante est le récent choix de Roger de Weck comme nouveau directeur de la Radio télévision suisse. Ce choix d'un véritable homme de culture est significatif à double titre: d'abord parce qu'un poste fondamental n'est pas tombé dans les mains d'un gestionnaire; la radio et la télévision nous ont en effet illustré ces dernières années les conséquences d'une soumission progressive du service public aux besoins du marché et aux modes de consommation du public; ensuite parce que de Weck a, au sujet du multilinguisme et de la richesse linguistique de notre pays, des opinions plus que prometteuses. Il s'est récemment exprimé à ce sujet dans l'hebdomadaire allemand «Die Zeit»: «tous les Romanches sont bi- ou trilingues [...]. Ce que les Romanches savent faire, les autres Suisses doivent aussi pouvoir le faire, devenir bilingues, donc. [...] Une «Willensnation» comme la Suisse, qui plonge ses racines dans diverses cultures et ouverte sur le monde, se doit d'investir dans le multilinguisme de ses citoyens». (gg)

Jean-Frédéric Jauslin, il directur da l'Uffizi federal da Cultura ha dacurt constatà a chaschun d'ina dieta dal Forum Helveticum ch'il dumber da burgaisas e burgais bilings da noss pajais vegnia adina pli pitschen e che nus ans avischinaian a la sperdita da nossa pli gronda ressurza culturala ed economica. Quest facit correspunda pli u main al falliment da la politica per la promoziun da la plurilinguitad individuala, instradada ils onns 1970 e ch'è adina puspè vegnida rinforzada e sustegnida cun iniziativas da vart d'organisaziuns da la vita civila, sco la Fundaziun Linguas e Culturas e surtut Babylonia. Ils problems èn fundamentals. Segir è ch'il svilup da nossa epoca cun sia economisaziun da tut ils secturs da la vita, mo er il fatg che l'existenza e la cultura vegnan sutaposts pli e pli fitg a las leschas dal martgà ed als principis da l'effizienza sutminescha bleras stentas per la diversitad linguistica sco expressiun da valitas culturalas betg quantifitgablas. I n'ha er betg gidà bler ch'ins ha rendi attent a la valita economica da las competenzas linguisticas. Franc è er che la bilantscha sto vegnir preschentada uss – e quai senza schanetg. L'on proxim festivescha Babylonia ses 20avel anniversari: Quai vegn a porscher ina buna chaschun da reponderar vegls recepts e da s'orientar vers enavant. Quai tant pli, ch'er fatgs sa laschan vesair a l'orizont che dattan chaschun per ina tempru optimista. Dus da quels vulain nus numnar qua. Il Cussegl federal ha tegni sia empremschun ed ha deliberà ils 4 da zercladur l'ordinaziun davart las linguas naziunalas ed il barat tranter las cuminanzas linguisticas. Da quest instrument impurtant pon ins spetgar buns impuls, p. ex. quai che pertutga la promoziun da la plurilinguitad en l'administraziun federala ed en ils chantuns plurilings, u pertutgant la scaffiziun d'in center da cumpetenzza per la plurilinguitad a Friburg, mo er en il sector dal barat e la chapientscha vicendaivla.

La segunda buna novitad represchenta l'elecziun da Roger ee Weck sco directur da la SSR. Gist il radio e la televisiun han demussà a moda evidentia las consequenzas d'ina exposiziun dal service public a las pretensiuns dal martgà ed a las lunas da consum dal public. Che Roger de Weck, sco persuna culturalmain fitg profilada, vegn a manar l'interpresa è da beneventar per dus motivs: D'ina vart n'han ins questa giada betg elegi in manager e per l'autra ha el ina tenuta fitg empermettenta envers la diversitad culturala, la qualael ha dacurt affidà a „Die Zeit“: „Alle Rätromanen sind zwei- bis dreisprachig [...]. Was Rätromanen können, müssen die übrigen Schweizer ebenfalls schaffen, nämlich *bilingue* werden. [...] Eine in mehreren Kulturen verhaftete, global ausgerichtete Willensnation wie die Schweiz braucht Investitionen in die Mehrsprachigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger.“

(gg)

Tema

Continuité et discontinuité des pratiques plurilingues
Kontinuität und Diskontinuität mehrsprachiger Praktiken
Continuità e discontinuità delle pratiche plurilingui
Continuidad e discontinuidad de las practicas plurilinguas

Introduction

Nous le savons, le plurilinguisme est avant tout une pratique sociale qui s'exerce au sein de différents espaces et institutions. Que ce soit dans le cadre familial, scolaire ou professionnel, les pratiques plurilingues prennent des formes diverses et variées en fonction de la situation, des objectifs de communication et bien évidemment de l'interlocuteur/trice. S'il est vrai que la recherche nous a permis de comprendre des éléments importants sur ces pratiques, nous ne savons que peu de choses sur les liens et les transitions entre ces différents espaces sociaux. L'individu plurilingue (ou en construction d'un répertoire plurilingue) navigue, au cours de sa vie, entre ces divers espaces. Il/elle se trouve confronté-e à de multiples attentes quant à ses compétences langagières, révélant à la fois les continuités et les discontinuités de son parcours. Ces attentes, parfois contradictoires, suscitent alors des tensions fondées sur l'existence de différentes normes sociales, et portant sur les pratiques langagières perçues comme légitimes.

Afin de mieux comprendre la dynamique qui sous-tend ces espaces sociaux et les pratiques langagières plurilingues, nous avons souhaité dans ce numéro nous pencher plus précisément sur les transitions (entre la famille et l'école, au sein même de l'espace scolaire ainsi qu'entre l'école et le monde du travail). Nous considérons qu'elles constituent des moments et événements-clés pour saisir les zones de rupture et de continuité. Elles permettent aussi de questionner la manière dont les tensions entre différentes idéologies et attentes sociales et individuelles quant aux langues sont perçues par les acteur/trice-s impliqué-e-s (parents, enseignant-e-s, élèves, apprenti-e-s, chef/fe-s d'entreprise, etc.), tout en s'interrogeant sur les diverses stratégies qui pourraient s'avérer fécondes afin de dépasser ces tensions forcément synonymes de défis pour l'ensemble des personnes concernées.

De la famille à l'école

Ce numéro s'ouvre ainsi sur un *premier volet thématique* avec l'article de Barbara Abdelilah-Bauer, qui problématise les enjeux du plurilinguisme dans le cadre de la famille et les défis auxquels les familles plurilingues sont confrontées au moment de l'entrée à l'école. L'auteure insiste sur le fait que les parents se posent de nombreuses questions quant au maintien du plurilinguisme au sein de la famille. Des inquiétudes émergent face aux prétendus «risques» du plurilinguisme pour la réussite scolaire et, malgré la volonté de maintenir la(les) langue(s) familiale(s), les rapports de pouvoir entre langue scolaire légitime et langue(s)

Einleitung

Mehrsprachigkeit ist, wie wir wissen, zuerst und vor allem eine soziale Praxis, die sich in unterschiedlichen Spielarten in unterschiedlichen sozialen Umgebungen und Institutionen vollzieht. Ob im familiären, schulischen oder beruflichen Kontext: die Art und Weise, wie Mehrsprachigkeit praktiziert wird, hängt von der jeweiligen Situation, den kommunikativen Zielen und natürlich von den an der Interaktion Beteiligten ab. Die Forschung hat uns bereits wichtige Einsichten in Elemente mehrsprachiger Praxis innerhalb der einzelnen Kontexte geliefert, über die Verbindungen und Übergänge zwischen den verschiedenen Umfeldern wissen wir hingegen noch wenig. Das mehrsprachige (oder sich ein mehrsprachiges Repertoire aufbauende) Individuum bewegt sich im Laufe seines Lebens innerhalb von und zwischen verschiedenen Umfeldern, verschiedenen Institutionen. Es wird dabei mit mannigfaltigen Erwartungen an seine Sprachkompetenzen konfrontiert, in denen sich die kontinuierlichen Entwicklungslinien ebenso wie Brüche in seinem Lebenslauf spiegeln. Die Spannungen, welche durch diese – manchmal widersprüchlichen – Erwartungen hervorgerufen werden, sind in der Existenz unterschiedlicher sozialer Normen begründet, die im Bezug auf die Legitimität sprachlicher Praktiken herrschen.

Mit dem Ziel, die Dynamik dieser sozialen Gefüge und mehrsprachigen Praktiken besser zu verstehen, haben wir in dieser Ausgabe das Augenmerk auf die Übergänge gerichtet: zwischen Familie und Schule, innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen Schule und Arbeitswelt. Sie bilden unserer Meinung nach Schlüsselereignisse und –momente für die Untersuchung des Spannungsfeldes zwischen Kontinuität und Diskontinuität. Sie zu thematisieren, eröffnet uns auch die Möglichkeit, der Frage nachzugehen, wie die Spannungen zwischen unterschiedlichen Ideologien, sozialen und individuellen Erwartungen von den Beteiligten (Eltern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Lernenden, Vorgesetzten etc.) wahrgenommen werden und gleichzeitig zu fragen, welche Strategien sich als hilfreich erweisen könnten, um diese Spannungen zu mindern bzw. die Herausforderungen zu meistern, die allen Akteuren daraus erwachsen.

Von der Familie zur Schule

Den ersten Themenschwerpunkt der vorliegenden Ausgabe bildet somit die Familie: Barbara Abdelilah-Bauer eröffnet mit einem Beitrag, in dem sie sich mit der Bedeutung der Mehrsprachigkeit innerhalb der Familie und den

familiale(s) confidentielle(s) se font ressentir. En ce sens, l'entrée à l'école implique souvent une reconfiguration de la dynamique plurilingue. Cet article fait écho à quatre entretiens effectués auprès de parents bi- ou plurilingues et qui mettent en évidence les diverses tensions qui peuvent émerger quant au choix de langue dans l'espace familial. Les parents soulignent également le poids ou le contrepoids de l'école et les questions qui surgissent au moment de la scolarisation. L'article de Barbara Abdelilah-Bauer, ainsi que ces entretiens, nous invitent à prendre en considération les formes de rupture qui peuvent exister entre les normes et exigences langagières scolaires et le maintien ou le recul du plurilinguisme familial. Ces contributions proposent également des pistes permettant de surmonter ces discontinuités.

Les transitions au sein de l'espace scolaire

Le deuxième volet thématique porte sur les formes de continuité et de discontinuité qui existent au sein de l'espace scolaire. Deux thématiques y sont abordées. La première traite de la difficulté à jeter des ponts entre l'école ordinaire et les cours de langues et cultures d'origine (CLCO), rendant difficile la prise en compte des acquis des élèves. L'article de Mariana Steiner, au travers d'une analyse précise des cadres institutionnels national et locaux sur les CLCO et sur la base d'une enquête menée auprès d'enseignant-e-s régulier/ière-s et d'enseignant-e-s de CLCO, démontre les difficultés de construire une continuité entre ces différentes pratiques pédagogiques. L'absence de légitimité officielle des CLCO dans le curriculum scolaire, mais aussi la difficulté pour les enseignant-e-s régulier/ière-s de voir dans ces CLCO une réelle pertinence pour le développement de l'enfant, peuvent expliquer cette tension. Mariana Steiner nous invite donc à réfléchir à la manière dont une continuité pourrait être établie afin de garantir que les CLCO deviennent véritablement une ressource aux yeux des élèves et des enseignant-e-s plutôt qu'un terrain de friction. Dans un ordre d'idée similaire, le texte de Selin Öndül propose des pistes de travail pour une collaboration entre enseignant-e-s régulier/ière-s et enseignant-e-s des CLCO sur la base de pratiques qui commencent à émerger en Suisse alémanique. En énonçant une série de principes-cadres, l'auteure souligne l'importance de ne pas considérer les CLCO comme disjoints des enseignements réguliers, mais plutôt de chercher à construire des synergies entre ces deux enseignements.

La seconde thématique liée aux transitions dans l'espace scolaire porte sur les enjeux du passage de l'école primaire à l'école secondaire I pour l'enseignement des langues. La contribution de Manuel Megías Rosa et Daniel Stotz souligne que cette transition s'avère, à bien des égards, cruciale

damit verbundenen Herausforderungen beim Schuleintritt auseinandersetzt. Der Beitrag der Autorin wird von vier Elterngesprächen ergänzt. Es zeigt sich, dass sich Eltern im Zusammenhang mit dem Erhalt der innerfamiliären Mehrsprachigkeit viele Fragen stellen. Sie fühlen sich in Bezug auf angebliche „Risiken“ der Mehrsprachigkeit für den Schulerfolg verunsichert, möchten die Familiensprache(n) zwar gerne erhalten, spüren aber gleichzeitig, dass zwischen der offiziellen Schulsprache und der/den vertrauten Familiensprache(n) ein Machtgefälle besteht. Der Schuleintritt bringt somit häufig eine Veränderung in der Dynamik der mehrsprachigen Praxis mit sich. Der Beitrag von Barbara Abdelilah-Bauer sowie die vier Elterngespräche zeigen auf, welche Spannungen rund um die innerfamiliäre Sprachwahl entstehen können. Die Äusserungen der Eltern machen deutlich, dass die Schule und Fragen, die zum Zeitpunkt der Einschulung auftauchen, dabei eine gewichtige Rolle spielen. Barbara Abdelilah-Bauers Text und die Elterninterviews lenken unsere Aufmerksamkeit auf das Spannungsfeld, das sich zwischen den sprachlichen Normen und Anforderungen der Schule einerseits und der familiären Mehrsprachigkeit andererseits aufbaut und letztere günstig oder ungünstig beeinflussen kann. Gleichzeitig werden Wege aufgezeigt, wie diese Bruchstelle überwunden werden könnte.

Übergänge innerhalb der Schule

Der zweite Themenstrang befasst sich mit Zonen der Kontinuität bzw. Diskontinuität innerhalb der Schule. Zwei Aspekte werden aufgegriffen. Beim ersten geht es um die Schwierigkeit des Brückenschlags zwischen der regulären Schule und den Kursen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Aufgrund der mangelnden Kontinuität können die dort erworbenen Kompetenzen kaum angemessen erfasst und aufgenommen werden. Mariana Steiner hat die institutionellen Rahmenbedingungen des HSK-Unterrichts einer präzisen Analyse unterzogen und unter Volksschul- sowie HSK-Lehrpersonen eine Umfrage durchgeführt. Anhand dieser Daten legt sie die Probleme dar, die der Herstellung von Kontinuität zwischen den beiden Bereichen im Wege stehen. Es zeigt sich, dass es dem HSK-Unterricht an offizieller Legitimation mangelt, da er nicht Bestandteil der schulischen Lehrpläne ist, und dass Klassenlehrpersonen Mühe bekunden, in ihm einen relevanten Beitrag zur Entwicklung des Kindes zu sehen. Mariana Steiners Artikel fordert uns auf, darüber nachzudenken, wie ein auf Kontinuität ausgerichtetes Verhältnis zwischen den beiden Bereichen beschaffen sein müsste, damit die HSK-Kurse von den Schüler/innen und ihren Lehrpersonen als Ressource und nicht als Konfliktquelle wahrgenommen werden. Einen ähnlichen Gedanken verfolgt Selin Öndül mit einem Bei-

pour l'apprentissage des langues étrangères. En effet, cette période est caractérisée, entre autres, par des changements d'intérêts chez l'élève mais aussi des modifications dans les approches didactiques des langues à l'école. Au travers du projet Pri-Sec-Co présenté dans cette contribution, des pistes constructives sont alors envisagées, en particulier une série d'activités-ponts (Bridging tasks) devant permettre aux élèves et aux enseignant-e-s de davantage se situer dans une continuité entre le primaire et le secondaire. Par ailleurs douze de ces activités-ponts peuvent être visionnées grâce au DVD se trouvant dans le présent numéro.

De l'école au travail

Le troisième volet thématique de ce numéro porte sur la transition entre l'école et les milieux professionnels. Dans cette partie, nous avons, d'une part, mis un accent particulier sur la formation des futur-e-s enseignant-e-s de l'école primaire et, d'autre part, nous nous sommes intéressé-e-s à la question du plurilinguisme dans la formation professionnelle en général et de son importance dans le monde du travail.

La formation des enseignant-e-s se situe en effet à la charnière entre l'école et le monde professionnel, comme le souligne l'article de Delphine Tomasini. L'auteure s'intéresse aux liens entre les expériences scolaires et la vision que les étudiant-e-s en formation initiale développent quant à l'enseignement des langues étrangères à l'école. Dans



trag, der konkrete Formen der Zusammenarbeit zwischen HSK- und Klassenlehrpersonen vorstellt, wie sie sich in der Deutschschweiz seit einigen Jahren herausbilden. Indem sie eine Anzahl von Grundsätzen für die Zusammenarbeit formuliert, macht die Autorin deutlich, wie wichtig es ist, dass die Beteiligten den HSK-Unterricht nicht als von der regulären Schule losgelöstes Element betrachten, sondern sich vielmehr darum bemühen, Synergien zwischen den beiden herzustellen.

Der zweite Aspekt der innerschulischen Thematik betrifft den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I. Im Beitrag von Manuel Megías Rosa und Daniel Stotz wird betont, dass sich dieser Übergang für das Fremdsprachenlernen als äusserst entscheidend erweist. Die betreffende Periode ist von verschiedenen Veränderungen gekennzeichnet, unter anderem, was die Interessen der Schüler/innen betrifft, aber auch hinsichtlich der didaktischen Ansätze im Fremdsprachenunterricht. Die Autoren stellen anhand des Projekts Pri-Sec-Co Möglichkeiten vor, den Übergang konstruktiv zu begleiten. Dazu dienen in erster Linie sogenannte Bridging Tasks, die gleichzeitig den Sekundarlehrpersonen Informationen über den Lernstand ihrer neuen Schüler/innen vermitteln und den Lernenden den Transfer ihrer in der Primarschule erworbenen Kompetenzen erleichtern. Anschauungsmaterial enthält die dieser Ausgabe beiliegende DVD, welche zwölf solcher Bridging Tasks zeigt.

Von der Schule zur Arbeitswelt

Der dritte Themenstrang ist dem Übergang zwischen Schule und Beruf gewidmet. In diesem Teil haben wir einerseits einen besonderen Akzent auf die Ausbildung der Primarlehrpersonen gelegt, andererseits haben wir uns der Frage nach der Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der Berufsbildung im allgemeinen sowie in der Arbeitswelt angenommen.

Die Lehrpersonenausbildung befindet sich gewissermassen an der Schnittstelle zwischen Schule und Arbeitswelt, wie Delphine Tomasinis Beitrag aufzeigt. Die Autorin richtet den Blick auf die Zusammenhänge zwischen den schulischen Erfahrungen der Studierenden und ihren Vorstellungen im Hinblick auf den schulischen Fremdsprachenunterricht. In ihrer Arbeit hebt die Autorin die zentrale Bedeutung der persönlichen Sprachenbiographie für das Verständnis der unterschiedlichen Einstellungen und Überzeugungen der Studierenden hervor. Sie legt dar, wie deren Vorerfahrungen – insbesondere im schulischen Kontext – ihre Konzeptionen von «guter» didaktischer Praxis beeinflussen. In einem weiteren Text befassen sich Mirjam Egli, Wilfrid Kuster und Peter Klee mit den Bezügen und den Brüchen zwischen der Ausbildung der Lehrpersonen und den Sprachkompe-

son travail, Delphine Tomasini insiste sur l'importance des biographies langagières pour la compréhension des positionnements variés des enseignant-e-s en formation. Elle souligne la manière dont les expériences antérieures – en situation scolaire en particulier – ont un impact sur leurs conceptions des «bonnes» pratiques didactiques. Le second texte relevant de cette thématique est celui de Mirjam Egli, Wilfrid Kuster et Peter Klee. Dans leur article, les auteur-e-s se penchent sur les liens et les effets de rupture entre la formation professionnelle des enseignant-e-s et les compétences en langue nécessaire sur le terrain, proposant la mise en place d'inventaires recensant les compétences professionnalisantes en langues.

Les deux derniers articles, quant à eux, portent sur les liens entre les compétences en langues acquises à l'école et en cours d'apprentissage et celles impliquées par les besoins des entreprises. Georges Lüdi s'intéresse en particulier aux pratiques plurilingues des apprenti-e-s, permettant ainsi une réflexion sur les compétences acquises et requises en formation et celles effectivement pratiquées par les apprenti-e-s. Il souligne la grande diversité de ces compétences qui dépendent du type d'activité; si les pratiques des apprenti-e-s en langues étrangères sont certes imparfaites, il n'en demeure pas moins qu'elles expriment l'existence de répertoires plurilingues utiles à l'exercice de la profession et il serait judicieux de se demander dans quelle mesure la dimension fonctionnelle de ce répertoire plurilingue pourrait être prise en considération dans la formation professionnelle. C'est également sur les liens entre pratiques professionnelles et besoins langagiers que porte l'article de François Grin. Ce dernier insiste sur l'importance des études portant sur l'articulation entre langues et économie afin de mieux orienter les enseignements des langues étrangères dans l'espace scolaire.

Les contributions de ce numéro offrent chacune à leur manière un éclairage – forcément et heureusement non définitif ni exhaustif – sur à la fois les pratiques langagières et les espaces sociaux de production de ces pratiques. Elles nous invitent à être attentif/ive-s au fait que ces espaces ne sont pas cloisonnés, qu'ils sont interdépendants, tout en pointant les divergences idéologiques auxquelles parents, enseignant-e-s ou encore professionnel-le-s font face. Ce numéro n'offre pas de recette applicable en toute situation; il soulève avant tout des questions et propose des analyses qui devraient – en tout cas nous l'espérons – nous permettre de mieux comprendre l'importance des transitions institutionnelles dans les parcours de vie des individus plurilingues.

Alexandre Duchêne & Sonia Rezgui

tenzen, die in der Praxis benötigt werden und schlagen die Erstellung eines Inventars vor, das die berufsrelevanten Kompetenzen erfasst.

In den letzten beiden Artikeln wird der Frage nachgegangen, in welcher Beziehung die schulisch erworbenen mit den von den Unternehmen nachgefragten Fremdsprachenkompetenzen stehen. Georges Lüdi interessiert sich insbesondere für die Mehrsprachigkeitspraxis von Lernenden in der beruflichen Grundausbildung und nimmt dies zum Anlass für eine Reflexion über das Verhältnis zwischen den in der Ausbildung erworbenen und geforderten und den im Berufsalltag tatsächlich praktizierten Sprachkompetenzen. Er hebt die grosse Diversität dieser Kompetenzen hervor, die natürlich mit den unterschiedlichen Tätigkeiten zusammenhängt und hält fest, dass die Praxis der Lehrlinge zwar sicher nicht von perfekter Sprachbeherrschung, hingegen durchaus von der Existenz eines funktionalen mehrsprachigen Repertoires zeugt, das der Ausübung ihres jeweiligen Berufs nützlich ist. Deshalb, so der Autor, wäre es angebracht, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, inwiefern diese funktionale Dimension in die Ausbildung integriert werden könnte. Auch der Artikel von François Grin beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen Berufspraxis und sprachlichen Anforderungen. Er betont die Wichtigkeit von Studien zu den Verbindungen zwischen Sprachen und Wirtschaft, die eine gezieltere Ausrichtung des schulischen Fremdsprachenunterrichts ermöglichen würden.

Notwendiger- und glücklicherweise ohne den Anspruch, die Thematik vollständig abzudecken, erhellt jeder der Beiträge in dieser Ausgabe ganz bestimmte Facetten mehrsprachiger Praxis, bestimmte institutionelle Dynamiken, die an der Hervorbringung dieser Praktiken beteiligt sind. Die Texte rufen uns ins Bewusstsein, dass die institutionellen Räume nicht in sich geschlossen, sondern miteinander verbunden und voneinander abhängig sind. Zugleich werden die ideologischen Divergenzen aufgezeigt, mit denen sich Eltern, Lehrpersonen und Berufsleute auseinanderzusetzen haben. Es werden keine Rezepte angeboten, auf die in jeder Situation zurückzugreifen sei; vielmehr geht es darum, Fragen zu stellen und Analysen anzubieten, die – wie wir hoffen – die Bedeutung der untersuchten Übergänge für den Lebenslauf mehrsprachiger Menschen besser erfassbar machen.

Alexandre Duchêne & Sonia Rezgui

Barbara Abdelilah-Bauer
Paris

Les enjeux de l'entrée à l'école des enfants de parents bilingues

Um die Hintergründe der Tatsache zu verstehen, dass Zweisprachigkeit für viele Kinder eine Bereicherung ist, während sie für andere ein negatives Erlebnis darstellt, müssen sowohl psychosoziale und soziokulturelle Aspekte, als auch psycholinguistische, neurobiologische und sprachwissenschaftliche Variablen in Betracht genommen werden. Der in der frühen Kindheit erworbene Bilingualismus kann beeinträchtigt werden, sobald mit Beginn der Schule ein eher monolinguales Umfeld die Oberhand gewinnt. Beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache im schulfähigen Alter sind die Anforderungen an das Kind hoch, denn es muss nicht nur die Kommunikationsfähigkeit erworben werden, sondern auch die Fähigkeit, erworbenes Wissen in der neuen Sprache zu strukturieren. Der Erfolg des Zweitspracherwerbs wird durch den Einsatz von neuen kognitiven Erwerbsstrategien ebenso bedingt wie vom Interaktionsstil in der Familie. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer Umgebung erfordert eine Einstellungsänderung der Schule und neue Unterrichtsmethoden müssen geschaffen werden. Es ist erwiesen, dass ein erfolgreicher Zweitspracherwerb erst durch Einbezug der Erstsprachkenntnisse bei der Wissensübertragung gewährleistet wird. Eltern sollten ihrerseits beachten, dass es für die bilinguale Erziehung ihres Kindes des jahrelangen Einsatzes der gesamten Familie bedarf.

«Tout le monde rêve d'être bilingue, mais je n'aurais jamais cru que ce serait aussi difficile!»

Ce cri du coeur d'une maman britannique dans le cadre d'un atelier reflète les sentiments de nombreux parents qui voient le bilinguisme de leurs enfants s'appauvrir au fil des années.

L'éducation bilingue d'un enfant demande un engagement sans faille de toute la famille durant de longues années, surtout si ses langues sont en concurrence avec celles(s) pratiquée(s) dans le pays. Aussi passionnants que soient les résultats de la recherche en psycholinguistique ou en neurosciences sur les représentations des langues dans le cerveau, elles n'expliquent pas pourquoi le bilinguisme représente une expérience enrichissante pour certains enfants, alors que d'autres semblent faire de la résistance à l'encontre de leur langue «faible».

Vouloir saisir les enjeux du bilinguisme familial amène à s'intéresser à une série de variables comme le projet familial, la répartition des langues dans le cercle familial, la valeur accordée aux langues et au bilinguisme – dans la société aussi bien que dans les familles. Le niveau de compétence bilingue et l'élaboration identitaire de l'enfant résulteront de l'interaction de toutes ces variables, sociales, psychologiques, socio-culturelles, linguistiques.

L'équilibre linguistique de la famille bilingue, acquis durant les premières années de vie de l'enfant, sera ébranlé à partir du moment où celui-ci sera en contact avec un environnement plutôt monolingue – au jardin d'enfants, à l'école.

Avec l'entrée à l'école commence, pour tout enfant bilingue, une période charnière où le choix du système d'enseignement déterminera le devenir du

bilinguisme pour les années à venir. Le souhait de nombreux parents est certainement le maintien des compétences bilingues, mais l'influence de l'école est telle qu'en peu de temps la langue majoritaire fera son entrée dans les familles, ne serait-ce qu'au moment du retour d'école du petit élève, impatient de raconter ce qu'il a vécu à l'école, dans la nouvelle langue.

Pour l'enfant qui entre à l'école sans connaître la langue des apprentissages, le défi est de taille: il doit non seulement apprendre à communiquer, il doit aussi apprendre à réfléchir, à structurer ses connaissances dans une langue qu'il est en train d'acquérir. A 6 ans, l'enfant possède déjà de solides bases dans sa première langue: on considère qu'il maîtrise l'essentiel de sa langue maternelle. L'enfant abordera la nouvelle langue en procédant par comparaison et déduction à partir des structures de sa première langue. Dans ce processus, la proximité ou la distance avec la première langue va faciliter ou compliquer le déchiffrement du nouveau code linguistique. Ainsi, il est plus facile pour un enfant de reconnaître l'intonation montante comme marqueur d'une question si cette règle existe aussi dans la langue maternelle, comme il est plus facile pour un enfant de saisir le sens de l'article défini et indéfini en anglais (*a, the, some*) si sa première langue est le français que si c'était le japonais où l'article n'existe pas.

Si l'enfant bénéficie d'un milieu familial stimulant où le langage est utilisé comme outil de communication, mais aussi de réflexion, des fondations langagières solides lui permettront de s'approprier rapidement la langue seconde parlée dans la cour d'école (Cummins, 1994). Grâce à cette base

solide dans sa première langue, il aura aussi accès au niveau langagier plus exigeant de conceptualisation, niveau qu'il va acquérir plus lentement, mais avec succès.

La question de savoir comment allier apprentissage de la nouvelle langue et pratique de la langue familiale pré-occupe parents et enseignants/tes. La crainte que le temps passé à parler la langue familiale ne soit au détriment de l'apprentissage de la langue de l'école se reflète dans les conseils de certains professionnels d'abandonner la langue familiale au profit de la langue de l'école.

De nombreux spécialistes ont pourtant démontré que la dévalorisation des langues familiales peut entraîner, chez l'enfant, un rejet de la langue première

dans ses fonctions communicatives et conceptuelles (Hamers et Blanc, 2000) sans pour autant améliorer les compétences langagières et cognitives dans la langue dominante.

Il est largement admis que la seconde langue, introduite consécutivement à la langue maternelle, peut se développer seulement si cette première langue continue à progresser (Cummins, 1994). Autrement dit, si des parents décident d'arrêter brutalement la pratique de la langue maternelle, par souci de faciliter l'apprentissage de la langue de l'école, ils risquent d'entraver justement la progression de celle-ci.

Un des défis pour l'enfant arrivant en première année de l'école primaire (CP en France) est l'apprentissage de la lecture. L'expérience d'immersion

au Canada francophone et en Belgique a montré que dans le cas d'un bilinguisme additif – où des enfants de la majorité apprennent une langue valorisée – le choix de la langue dans laquelle on aborde l'apprentissage de la lecture n'est pas décisif pour le développement des compétences en lecture (Gaonac'h, 2006).

Dans nos contrées, où les expériences d'immersion sont rares, la majorité des enfants bilingues fréquentent des écoles monolingues, en «submersion» dans un environnement linguistiquement homogène où la langue majoritaire est aussi langue d'enseignement. Dans ce cas, la lecture devrait être abordée d'abord dans la langue dans laquelle un lexique suffisant garantit la compréhension. Sans connaissance du sens des mots lus, l'enfant ne pourra



pas passer du stade de déchiffrement à celui de la compréhension.

Pour tous les enfants bilingues ou en devenir, la meilleure manière de renforcer le développement de la langue seconde, serait l'inclusion de la langue maternelle pour la transmission des savoirs. Là où ce n'est pas réalisable, un travail en classe sur les langues des élèves, telle l'expérience menée dans l'école de Didenheim en Alsace (Helot, 2007), permettrait de signifier à chaque enfant que ce qu'il est et la langue qu'il parle en dehors de la classe enrichit et complète ce qu'il vit et apprend en classe. L'expérience alsacienne est intéressante, car elle dépasse les objectifs purement linguistiques et culturels de projets tels EOLE («Éducation et ouverture aux langues à l'école») en Suisse romande ou EVLANG (Candelier, 2003) Les problèmes de racisme et de violence dans cette petite école (84 élèves dont 37% allophones) n'étant pas limités à l'école, les enseignants ont élaboré un projet impliquant les parents d'élèves. Dans le cadre de ce projet les enfants des classes 1 à 3 du primaire ont pu découvrir 18 langues et cultures différentes, y compris l'alsacien, à raison de deux à trois séances chacune. C'est l'introduction de la langue régionale qui a permis d'ancrer le projet dans l'histoire de la région et de le faire accepter par les parents d'élèves (Helot, 2007: 206). Le projet a permis de donner une place égale aux langues familiales des enfants et une certaine reconnaissance à leurs locuteurs.

Des études soulignent aujourd'hui, que la reconnaissance, par l'institution scolaire, des apports linguistiques et culturels des élèves a un impact positif sur l'estime de soi des enfants et par là-même sur leur motivation d'acquérir de nouvelles connaissances, soient-elles académiques ou linguistiques. (Cummins, 2001).

La diversité des langues et cultures présentes sur un même territoire exige de tous un changement d'attitude et de pratiques: pour l'école il s'agit

d'inventer des méthodes pédagogiques innovantes permettant de construire du savoir à partir des connaissances linguistiques et culturelles des élèves, acquises dans l'environnement familial.

Pour les parents – bilingues, allophones, vivant en couple mixte – il s'agit de faire preuve de persévérance afin de conserver la langue familiale à côté de celle(s) utilisée(s) à l'école. Le projet d'une éducation bilingue familiale repose sur la prise de conscience de l'effet positif du bilinguisme sur le développement cognitif et psychologique de l'enfant.

Le défi pour les parents est de taille: il faut trouver les moyens pour maintenir le besoin, chez l'enfant, de pratiquer la langue faible, cantonnée à l'intimité familiale. C'est l'occasion qui fait le bilingue, pourrait-on dire en analogie à un proverbe: c'est la nécessité de communiquer qui déclenche le processus d'acquisition de deux, ou plusieurs, langues et c'est l'intensité et la durée de ce contact avec chaque langue qui déterminera la survie de celle-ci! Un moyen infaillible pour renforcer la langue minoritaire est «l'exportation» de celle-ci à l'extérieur: des activités régulières avec d'autres locuteurs, une baby-sitter parlant la même langue, des visites de la famille, des voyages dans le pays d'origine des parents sont autant de moyens pour ancrer la langue dans la réalité sociale et motiver l'enfant à la pratiquer.

Voilà le défi lancé aux parents et éducateurs/trices, à tous: permettre aux enfants de familles bilingues, plurilingues ou pluriculturelles de devenir des adultes bilingues, plurilingues ou pluriculturels... et fiers de l'être.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: La Découverte.
- Bentolila, A. (1996). *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. In I. Mazel, M.-C. Bajard, J. Mesnager, N. Robert (coordination), Paris: O.N.L.

- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: de Boeck.
- Cummins, J. (1994). Semilingualism. In R.R. Asher (Ed.), *International encyclopedia of language and linguistics*, 2^e édition (pp.3812-3814). Oxford: Elsevier Science Ltd
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette.
- Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Helot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: Harmattan.

Barbara Abdelilah-Bauer

est linguiste et psychologue sociale, consultante et formatrice en éducation bilingue familiale et scolaire. Responsable éditoriale de www.enfantsbilingues.com, fondatrice et directrice d'une association pour la promotion du bi/plurilinguisme (www.b-a-f-i.org et www.cafebilingue.com).

Les enjeux d'une éducation bi/plurilingue: entretiens avec les parents

Interview avec Fabia Curti

1. Quelles langues parles-tu? Quelles langues sont présentes dans ta propre biographie?

Je suis tessinoise d'origine. Mon compagnon est genevois. Il parle le français et a appris l'italien au gymnase. Nous avons deux petites filles, âgées de 4 et 2 ans. Je parle français au travail, à la maison avec Pascal mon compagnon et avec la plupart de mes amis/es. Pascal n'est pas bilingue et moi-même je n'ai pas grandi bilingue. C'est en arrivant à Genève pour commencer des études d'archéologie à l'Université de Genève que j'ai véritablement commencé à communiquer en français.

2. Parmi les parents ou la famille proche y a-t-il des bi/plurilingues?

Mes parents ont eux aussi étudié à Genève avant de retourner au Tessin. Ma mère en particulier parle très bien le

français et j'ai des cousines genevoises un peu plus âgées qui venaient souvent chez nous en vacances l'été au Tessin et plus tard, c'est nous qui allions chez elles. Elles avaient l'habitude de parler le français uniquement avec ma mère qui aime beaucoup cette langue. Dans ma famille il y a pas mal de gens qui sont bilingues français/italien, voire même trilingue français/italien/esagnol: une cousine genevoise vit à Florence et des parents ont grandi au Venezuela.

3. Dans quelle mesure le bilinguisme t'a-t-il semblé important et qu'en est-il aujourd'hui?

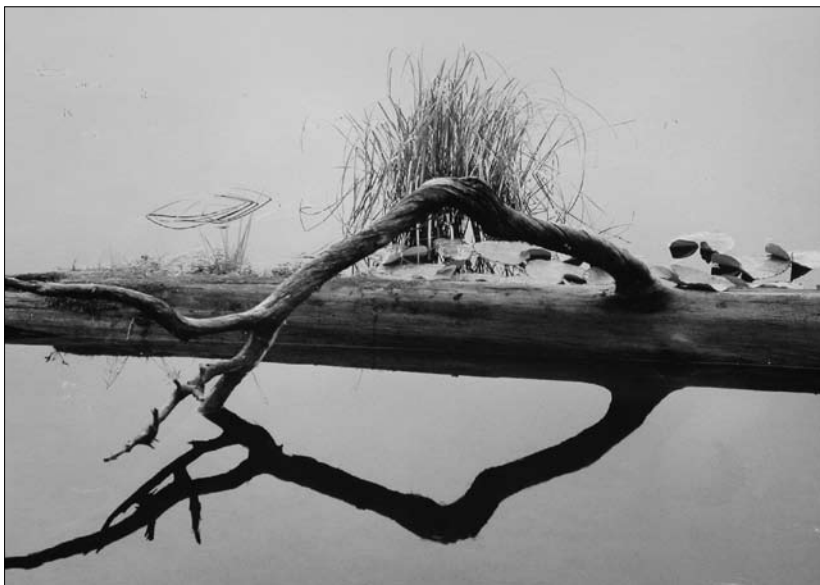
Au départ lorsque j'attendais ma première fille, je prévoyais de parler l'italien avec elle. Il me semblait important qu'elle devienne bilingue étant donné que j'ai beaucoup de famille au

Tessin et en Italie. Mon compagnon Pascal est francophone, mais il y voyait l'occasion de rafraîchir son italien. Dans la réalité, lorsque nous rendons visite à ma famille au Tessin tout le monde parle avec Pascal en français, même s'il comprend l'italien et qu'il aimerait bien parler italien. Ma mère en particulier parle souvent le français pour avoir des échanges plus riches dans cette langue.

Avec les enfants, lorsqu'Alix était petite, je m'exprimais tout naturellement en italien, car je ne connais les chansons pour enfants qu'en italien. Maintenant au travers de l'école, je commence à connaître quelques chansons pour enfants en français. Aussi longtemps que j'étais seule avec la petite, il était facile d'utiliser l'italien. En fait, aussi longtemps qu'Alix ne parlait pas, parler italien ne posait aucun problème.

Ensuite Alix est allée à la crèche, elle a commencé à parler et elle s'exprimait évidemment en français. A la crèche, en famille avec Pascal ou en présence d'autres personnes, la langue dominante est le français. Même si les premiers mots d'Alix ont été en italien, avec l'entrée à la crèche, Alix a alors commencé à répondre en français. Pendant une période elle commençait ses phrases avec quelques mots en italien et poursuivait en français. Avec le temps on se rend compte qu'il est difficile de maintenir l'italien: il faut se forcer.

D'une part, c'est compliqué de faire une conversation en deux langues quand tout le monde est là, d'autant plus que je parle en français avec Pascal, et d'autre part, les petites me répondent en français. L'italien a un



rôle marginal: lorsque je parle italien à Genève Alix est surprise et me demande pourquoi je parle italien. Au Tessin par contre, cela ne la surprend pas.

En fait dès que l'enfant se met à parler c'est problématique de maintenir l'italien. Parler italien avec les enfants se serait artificiel. Il me semble que cette situation n'est pas grave et que les petites ont tout de même une bonne base. Par exemple, il arrive qu'Alix traduise tout à coup des mots et des phrases en italien: «ça se dit ... en italien.». Elle compare les langues et elle a une bonne compréhension de l'italien. Cela suffit pour que plus tard elle ait une bonne base pour apprendre plus facilement l'italien.

Concernant Clelia, la plus jeune, j'ai trouvé encore plus difficile avec elle qu'avec Alix de parler en italien, car d'une part, Alix et Clelia communiquent entre elles en français et d'autre part, elle a commencé à parler très tôt et en français évidemment. Cette année, comme elle est un jour par semaine seule avec moi, j'essaie de lui parler le plus possible en italien pour qu'elle le

comprenne au moins. J'ai l'impression qu'elle comprend moins bien qu'Alix à son âge et elle ne tente en tout cas pas de répéter des mots et des phrases en italien comme Alix.

4. Quelles stratégies utilises-tu pour maintenir ta langue première présente?

Ce que je continue à faire c'est de leur apprendre des chansons en italien. Je lis des livres avec elles et elles regardent des dessins animés en italien. Même à l'école, les enseignants/tes font des chansons et des activités en comparant différentes langues et ils/elles participent au projet «sac d'histoires». C'est organisé par l'école: suivant un tournus Alix rapporte des livres et des textes d'écoute autour d'une même histoire dans toutes sortes de langues. Nous recevons en fait peu le sac d'histoire, puisqu'il faut attendre son tour, mais Alix aime beaucoup: elle fait tourner le disque en boucle et aime écouter la même histoire dans toutes les langues, mêmes celles qu'elle ne

comprend pas du tout et n'a même jamais entendues.

Nous rendons aussi cinq à six fois par année visite à ma famille au Tessin. Cela dit, mes parents tendent de plus en plus à mélanger le français et l'italien avec les petites bien que nous essayons de leur dire de parler l'italien. Comme mon père parle moins bien le français que ma mère, il leur parle davantage en italien. Ma sœur et mon frère par contre parlent presque toujours en italien. Les petites ont donc au moins une fois tous les deux mois un bain linguistique.

Plus tard quand elles seront plus grandes, nous aimerions les envoyer l'été chez les grands parents ou dans la famille italophone.

Il me semble important de garder vivace la langue italienne au moyen de chansons et de lectures pour enfants. Dans un livre, il n'y a pas que des mots, il y a aussi des phrases entières et un discours. Par contre nous n'avons pas assez de recul pour pouvoir dire ce qui va fonctionner ou pas et si nous aurons eu raison.

Interview mit Margot Zahner Camenisch

1. Welche Sprachen sprechen Sie? Welche Bedeutung haben diese Sprachen im Alltag?

In unserer Familie ist mein Mann der Zweisprachige. Sein Vater ist Rätoromane, hat als erst Fremdsprache Deutsch gelernt, und ist als junger Erwachsener nach Chur gekommen. Mein Mann ist in einer Zeit aufgewachsen, in der Rätoromanisch im deutschsprachigen Chur nicht gut akzeptiert und eine Minderheitensprache war. Er ist aus diesem Grund nicht zweisprachig aufgewachsen, sondern ist es geworden. Er hat in der Schule

Rätoromanisch gelernt. Er kann es sehr gut, hat nur einen kleinen Akzent, den die Leute kaum einordnen können.

Ich bin selbst ausser der üblichen Diglossie Deutsch und Mundart einsprachig aufgewachsen. Ich verstehe aber viel Rätoromanisch, denn ich habe an der Universität einen Kurs besucht. Ich hatte in der Schule Latein und Französisch und Italienisch habe ich durch eine Austauschschülerin, die ein paar Monate bei uns gewohnt hat sozusagen immersiv gelernt.

Die verschiedenen Sprachen werden bei uns zu Hause auf eine organische

Art und Weise gebraucht. Mein Mann Martin hat eigentlich mit den Kindern vor dem Kindergarten wenig Rätoromanisch gesprochen. Heute spricht er ziemlich konsequent Romanisch mit den Kindern. Das Angebot des zweisprachigen Kindergartens der Lia Rumantscha (es war damals fast der einzige mit Blockzeiten) war der Auslöser der zweisprachigen Erziehung unserer Kinder. Die Kinder sprechen nun im Unterricht Rumantsch Grischun und Deutsch. Es wird rund zur Hälfte immersiv unterrichtet. Mathematik- und ein Teil des Fachunterrichts

werden auf Rätoromanisch absolviert. Untereinander sprechen die Schulkinder allerdings meist Deutsch.

2. Wie haben Sie die zweisprachige Erziehung Ihrer Kinder geplant und wie organisieren Sie diese zurzeit?

Nach dem Kindergarten haben wir uns bewusst für eine zweisprachige Klasse entschieden. Es gibt in Chur das Angebot für zweisprachige Primarschulen mit Italienisch/Deutsch und Romanisch/Deutsch. Die Wahl der Sprache ergab sich auch daraus, dass das nächstgelegene Primarschulhaus Romanisch/Deutsche Klassen führte. Da ich eigentlich besser Italienisch spreche, könnte ich auch eher nachhelfen, aber die Schulen sind etwas weiter entfernt.

3. Inwiefern ist es einfach oder schwierig eine zweisprachige Erziehung anzustreben? Wie stehen die LehrerInnen und die Kinder dazu?

Früher hat man diese Zweisprachigkeit in Deutschbünden eher abgelehnt. Rätoromanisch war nicht gut angesehen. Heutzutage verbessert sich die Wertschätzung des Romanischen allmählich. Die Liga Rumantscha fördert die rätoromanische Sprache und in Radio und Fernsehen ist diese Sprache zunehmend präsent: Radio Rumantsch ist ein staatlicher Sender, der rund um die Uhr in romanischer Sprache sendet. Im Fernsehen gibt es immerhin eine tägliche Nachrichtensendung («Novitads») und am Wochenende jeweils längere Dokumentationen oder Filme.

Eine zweisprachige Ausbildung ist in mehreren Gemeinden Graubündens möglich. Die zweisprachigen Primarschulen waren in Chur ein Pilotprojekt der Stadtschule, das zunächst für sechs Jahre geplant war, dann um drei Jahren verlängert wurde und nun (2010) definitiv eingeführt wird. Für die Romanisch-Deutschen Klassen gibt



es meist wenige Anmeldungen, sodass nur eine halbe Klasse pro Jahrgang geführt wird, was bei weitem nicht dem romanisch-sprechenden Anteil der Churer Bevölkerung entspricht. Italienisch-Deutsche Klassen hingegen gab es bisher zwei, seit der definitiven Einführung sogar drei ganze Klassen, was deutlich über dem entsprechenden Bevölkerungsanteil liegt.

In der Pilotphase der zweisprachigen Klassen (ZSK) wurden Kinder mit familiärem Hintergrund (Eltern, Grosseltern) in der entsprechenden Zweitsprache bevorzugt, solche mit Migrationshintergrund (mit einer dritten Sprache) wurden in der Regel abgelehnt. Mit der definitiven Einführung der ZSK werden diese Aufnahmekriterien nicht mehr angewendet.

4. Wie funktioniert es konkret im Alltag? Wie geht man mit diesen verschiedenen Sprachen um?

Die Kinder selbst haben mit dieser zweisprachigen Erziehung kein Problem. Meine Tochter Lina ist 11 Jahre alt und findet es „cool“ eine Sprache, die nicht jedermann kann, zu beherrschen. Es ist etwas Spezielles worauf sie stolz sind.

Anfangs haben die Kinder nur Deutsch gesprochen. Miteinander reden die Kinder auch Deutsch. Als die Kinder in den Kindergarten gingen, hat mein Mann angefangen mit ihnen Rätoromanisch zu sprechen. In der Regel antworten die Kinder auch in dieser Sprache. Mein Mann ist aber sehr konsequent: Er kauft Bücher und liest Geschichten vor, und während des Morgenessens läuft stets Radio Rumantsch

Wenn ich mich in die Diskussion einmische oder etwas dazu sage, switchen wir von einer Sprache zur anderen. Es besteht aber immer die Gefahr, dass es ins Deutsche kippt.

Da die Kinder Rätoromanisch hatten, beginnen sie mit Italienisch erst in der fünften Klasse anstatt der vierten. Am Ende der Primarschule müssen sie aber die gleichen Ziele erreichen. Die Kinder sind sehr motiviert, da sie merken, dass Rätoromanisch als Brückensprache fungiert. Unser Sohn Casper ist als 12-jähriger Junge sehr stolz darauf, in den Ferien die Speisekarte auf Italienisch verstehen zu können und es ist ein Erfolgserlebnis, im Fernsehen vieles zu verstehen.

Obwohl mein Schwiegervater mit seinen eigenen Kindern nie Rätoromanisch gesprochen hat, spricht auch er ab und zu Rätoromanisch mit den Enkelkindern: Indem die Kinder zweisprachig aufwachsen, hat sich sein Bezug zur rätoromanischen Sprache geändert. Er erlebt seine Sprache wieder neu, er schreibt zweisprachige Bücher über seine Erinnerungen und andere Anekdoten. Ich denke, dass es für ihn eine neue Wertschätzung seiner Sprache bedeutet.

5. Mit welchen Schwierigkeiten seid ihr konfrontiert und welche Strategien habt ihr entwickelt, um diese umzugehen (besser: mit diesen umzugehen)?

Wie gesagt, sobald ich mitrede, besteht die Gefahr, dass es ins Deutsche kippt. Ich habe versucht, mich auf Rätoromanisch zu äussern, was die Kinder zum Lachen bringt: Es ist für sie seltsam und ungewohnt und sie haben eigentlich die Regel „Eine-Sprache – eine-Person“ verinnerlicht.

Ich vermeide es daher, mich in gewissen Situationen einzumischen. Z.B. gibt es ein Spiel, das sie auf Rätoromanisch spielen und da spiele ich einfach nicht mit.

6. Gibt es Unterschiede zwischen den beiden Sprachen? Welche Sprache beherrschen die Kinder besser?

Die rätoromanische Sprache ist die schwächere Sprache. Eine Sprache bleibt wohl immer dominant. Für das Romanische steht die Kommunikation und die Verständlichkeit im Vordergrund. Im immersiven Unterricht wird in der Zweitsprache zunächst kaum Grammatik unterrichtet. Es kommt vor, dass die Kinder nach Wörtern suchen müssen, dass die Verben nicht immer in der richtigen Form gebildet werden. Ich habe fürs Rätoromanische aber keinen Vergleich mit romanisch-mutterspracheigen Kindern. Die Erfahrungen mit den Zweisprachigen Klassen haben gezeigt, dass die SchülerInnen die Lernziele in allen Fächern gleich gut erreichen, wie in Regelklassen. Das trifft auch auf unserer Kinder zu.

7. Wie reagieren die Lehrpersonen allgemein darauf?

Die PrimarlehrerInnen, die am Projekt teilnehmen äussern sich natürlich positiv, aber andere Lehrpersonen sind eher skeptisch.

Auf der Sekundarstufe zum Beispiel sind viele Lehrpersonen der Meinung, dass die SchülerInnen aus zweisprachigen Klassen (Deutsch/Italienisch) nicht fortgeschrittener sind als Kinder, die Italienisch als erste Fremdsprache hatten. Das Problem ist, dass sie die SchülerInnenleistungen hauptsächlich aufgrund von Grammatik und Rechtschreibung bewerten und die Ausdrucksfähigkeiten ausser acht lassen. Die immersiv unterrichteten Kinder können Geschichten erzählen, aber sie machen haufenweise Fehler. Die Kinder mit konventionellem Sprachunterricht beherrschen zwar einige Regeln, haben aber Mühe, eigene Sätze zu bilden. Eine Mutter aus der Nachbarschaft erzählte mir, dass ihr zweisprachiges Kind nach einem Jahr auf der Sekundarstufe weniger gut

Italienisch spricht als vor dem Eintritt in die Sekundarschule.

8. Was würden Sie Lehrpersonen und Eltern bezüglich der Förderung der Zwei/Mehrsprachigkeit raten?

Idealerweise sollten die Eltern die entsprechenden Sprachen als Muttersprache sprechen, oder zumindest ist es von Vorteil, wenn wenigstens ein Elternteil zweisprachig ist, sonst wird eine echte zweisprachige Erziehung schwierig. Es ist auf einer emotionalen Ebene schwierig, sich in einer Fremdsprache zu äussern, und man ist ein schlechtes Vorbild, macht zu viele Fehler. Ausser dem familiären Hintergrund braucht es aber auch die schulische Unterstützung. Beispielsweise denken hier viele Romanen, dass ihr Kind ja schon von zu Hause Romanisch kann und daher keinen romanischen Unterricht braucht. Das ist meines Erachtens ein Fehler: Es gibt doch wohl kein Land, in dem die Landessprache nicht Unterrichtsfach wäre, nur weil es ohnehin jeder spricht!

Eine zweisprachige Ausbildung ist machbar, indem man die Kinder in zweisprachigen Klassen einschult. Dabei ist der immersive Unterricht meines Erachtens entscheidend, in dem der Gebrauch der Sprache gewissermassen als Transportmittel für Wissenswertes im Mittelpunkt steht und nicht Grammatik-Regeln und Wörtli-Büffeln.

Intervista a Jeannette Diaz Casanova-Willemse

1. Che lingue parli? Quali lingue sono presenti nella tua biografia?

Sono olandese. A casa dei miei genitori in Olanda si parla solo olandese. Al liceo ho imparato altre lingue: l'inglese era obbligatorio, poi ho scelto anche tedesco, francese, latino e greco antico.

Ho una laurea in Studi dell'America Latina che comprende lingua spagnola, antropologia, geografia, sociologia e economia. Nel 1996 ho conosciuto mio marito, Marco, in Olanda. Lui è peruviano d'origine, ma vive già da più di 20 anni in Europa. Marco parla bene l'olandese. Ha fatto tutti i suoi studi in Olanda, dove ha vissuto per 8 anni. Lo stesso anno che l'ho conosciuto, siamo arrivati in Ticino. Io non parlavo ancora italiano. Quando l'ho imparato un po', ho iniziato a insegnare inglese ad adulti e a curare bambini.

Adesso abbiamo tre figlie, Eva di 11 anni, Anouck di 9 anni e Sophie di 3 anni. Io parlo sempre olandese con loro, sin dalla nascita e Marco con loro parla sempre spagnolo. In presenza di altri bambini o adulti di madrelingua

italiana parlo in italiano con le mie figlie. Le due grandi parlano italiano tra di loro però con la sorellina parlano olandese. Marco e io non parliamo mai italiano tra di noi, solo quando siamo in compagnia di amici che parlano italiano. Quando tutta la famiglia è a tavola, parliamo italiano, spagnolo e olandese, ognuno cambia a dipendenza della persona con chi sta parlando.

2. Nella tua famiglia ci sono dei bil/plurilingui?

Tutta la mia famiglia parla solo olandese. In casa si parla solo olandese anche se i miei fratelli molto più giovani di me sanno benissimo l'inglese. La famiglia di Marco parla solo spagnolo. I suoi genitori sanno bene anche il quechua, la lingua degli indigeni in Perù.

3. In che misura il bilinguismo ti è sembrato importante e che situazione vivi oggi?

Secondo me è importante perché i genitori si esprimono meglio nella loro lingua. Per esempio; se dico alle mie figlie che gli voglio bene, riesco a dirlo solo in olandese, perché è unicamente nella mia lingua che lo sento davvero così. Le parole sono collegate alle emozioni. Le nostre figlie comunicano senza problemi con i loro nonni e gli altri parenti e amici in olandese, spagnolo e italiano. Il fatto che sentono sempre parlare tre lingue, facilita l'apprendimento delle altre lingue. A scuola imparano anche il francese e Anouck segue un doposcuola di tedesco. Si direbbe che facciano meno fatica di altri bambini che parlano solo italiano.

4. Che strategie usi per mantenere presente la tua lingua materna?

Mio marito parla sempre unicamente spagnolo con le nostre figlie. Quando

Eva e Anouck erano più piccole, leggeva con loro anche dei libri in spagnolo. Io con le mie figlie parlo sempre olandese. Continuiamo anche a leggere dei libri in olandese, soprattutto prima di dormire. Loro guardano poco la televisione, ma quando la guardano, scelgono quasi sempre programmi per bambini o ragazzi in olandese. Noi andiamo almeno due volte all'anno in Olanda e i miei genitori e fratelli o amici vengono anche regolarmente in Ticino. Ho anche diverse amiche olandesi in Ticino e ci troviamo ogni tanto con i bambini. Io parlo sempre olandese con queste amiche. Quando erano piccoli, anche i bambini parlavano olandese tra di loro. Invece, adesso che tutti vanno a scuola, tra di loro parlano italiano. Andare in Perù è molto costoso per noi. Cerchiamo di andarci tutti una volta ogni cinque anni. Nel frattempo invitiamo i miei suoceri in Svizzera per 2 o 3 mesi. Ogni volta che le bambine passano questo tempo con i nonni, il loro spagnolo migliora moltissimo.

5. Quali vantaggi e quali svantaggi (o difficoltà) vedi in un'educazione plurilingue?

Prima pensavo che avrebbero fatto più fatica ad imparare l'italiano: questo perché la figlia più grande, che adesso è in prima media, ha sempre avuto qualche difficoltà con l'italiano a scuola. Invece la seconda figlia non ha nessun problema con la lingua italiana, anzi è bravissima.

Un grande vantaggio è che avranno più facilità ad imparare altre lingue come l'inglese e il tedesco perché l'olandese fa parte dello stesso gruppo linguistico. Anche il francese sarà più facile sapendo l'italiano e lo spagnolo. Comunque questo dipende anche dal bambino. Noto la differenza di apprendimento tra una e l'altra figlia.



Mariana Steiner
Fribourg

Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire: quelles relations?

Obwohl es in der heutigen globalisierten Welt es immer mehr zur Norm wird, mehrere Sprachen zu sprechen, erfreuen sich die Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund im schulischen Umfeld nicht des zu erwartenden Ansehens. Immer wieder werden sie bezichtigt, die Schülerinnen und Schüler beim Erlernen der Zweitsprache Französisch zu behindern, manchmal werden sie toleriert, häufig ignoriert und es muss festgestellt werden, dass die Migrationssprachen noch kaum von der Schule anerkannt werden. Welchen Stellenwert muss die Schule ihnen denn tatsächlich einräumen? Welche Wechselwirkungen gibt es zwischen der Schule und dem Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)? Welchen Raum sind die Lehrpersonen der Regelklassen bereit, dem HSK-Unterricht einzuräumen?

All dies sind Fragen, auf die im vorliegenden Artikel ein Antwort versucht werden soll, indem die verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen, welche auf nationaler und kantonaler Ebene das Umfeld des HSK-Unterrichts definieren, in Bezug gesetzt werden zur tatsächlichen Praxis bei der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen in Regelklassen und Unterrichtenden der HSK-Kurse. Daneben sollen auf der Grundlage von Forschungsergebnissen aus dem Kanton Freiburg (Steiner, 2009) Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen diesen beiden Typen von Lehrpersonen dargestellt werden.

Les cours de langues et cultures d'origine (LCO), aussi appelés enseignement de langues et cultures d'origine, ont vu le jour à partir des années 60-70 en Suisse, faisant suite aux grandes vagues d'immigration italienne et espagnole notamment. Il s'agit de structures d'enseignement organisées par les ambassades des pays ou par d'autres institutions (associations notamment). Par leurs contenus centrés sur l'apprentissage de la langue d'origine mais aussi sur le patrimoine culturel rattaché à cette langue, les cours LCO sont les lieux offrant un territoire de transition idéal entre pratiques langagières familiales et pratiques langagières scolaires. Aujourd'hui, à l'heure où l'interculturalité et la diversité linguistique sont célébrées en valeurs phares de l'école du XXI^{ème} siècle, les cours LCO pourraient représenter des structures rêvées pour mettre en pratique dans les écoles, la valorisation d'un parler multilingue. Or, bien qu'implantés depuis plus d'une trentaine d'années sur notre territoire, ces cours semblent rencontrer, encore à l'heure actuelle, des difficultés à s'imposer dans le paysage scolaire suisse. Qui plus est, l'école ordinaire et les cours LCO entretiennent des liens qui restent encore relativement peu explicites: dans quelles conditions se déroulent les cours LCO? Selon quelles réglementations? Quel type de liens existe-t-il entre les enseignants¹ réguliers et les enseignants LCO?

Pour tenter de répondre à ces différentes questions et apporter un éclairage concret de la question, nous nous baserons sur les données d'une enquête réalisée par le centre d'information et de documentation IDES (CDIP, 2009)

ainsi que sur une recherche menée auprès des enseignants réguliers et des enseignants LCO dans le canton de Fribourg (Steiner, 2009).

Les cours LCO: un champ d'action encore mal défini

Bases légales

Au niveau suisse, les dispositions concernant l'enseignement de langues et cultures d'origine sont contenues dans l'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (art.4, al. 4) et dans les recommandations de la CDIP du 24 octobre 1991 concernant la scolarité des enfants de langues étrangères. L'enquête IDES menée auprès de tous les cantons suisses en 2009 a montré qu'en dépit de ces deux dispositions nationales les bases légales et les conditions-cadre permettant cet enseignement dans les cantons ne sont souvent que peu favorables à l'encouragement de ces cours. Tout d'abord, les résultats de l'enquête ont révélé que seuls deux cantons (BS et ZH) possèdent des dispositions, au niveau de la loi scolaire, concernant les cours LCO. Bien que peu élevé, ce chiffre est nuancé par la présence soit de recommandations, soit de dispositions d'exécution concernant les cours LCO. Au final, il reste encore 6 cantons (FR, GE, NW, OW, TI, ZG) au sein desquels il n'existe aucune base légale réglementant l'enseignement LCO.

Coordination de l'enseignement des langues

L'enseignement LCO trouve éga-

lement sa place dans les réflexions portées à l'enseignement des langues de manière plus générale. Ainsi, dans la stratégie nationale pour le développement et l'enseignement des langues adoptée par la CDIP le 25 mars 2004, la Confédération encourage les cantons à promouvoir et favoriser l'apprentissage de leur langue d'origine pour les élèves issus de la migration, et ce notamment au moyen des cours de langues et cultures d'origine. Concrètement, les résultats de l'enquête ont montré que seuls 5 cantons (BS, LU, SG, VS, ZH) sont en possession d'un concept général pour l'enseignement des langues dans lequel les cours LCO sont intégrés.

Validation des compétences linguistiques

A un niveau plus pédagogique, la CDIP recommande aux cantons de tenir compte dans la mesure du possible des connaissances en langue première des enfants grandissant dans un contexte plurilingue. Ce notamment lors de décisions portant sur la promotion et la sélection. De plus, il est également recommandé d'inscrire dans les livrets scolaires la fréquentation de ces cours et éventuellement les résultats obtenus. Ceci dans le but de valoriser les compétences acquises dans les cours LCO.

Concrètement, l'inscription de la fréquentation des cours LCO dans le carnet scolaire n'est possible que dans 19 cantons, et seuls 17 cantons autorisent l'inscription de la note obtenue aux cours LCO dans le carnet. Enfin, 8 cantons recommandent aux directions d'écoles et aux enseignants de tenir compte des connaissances en L1 lors de l'évaluation des élèves ainsi que lors de décisions de promotion.

Le survol des données de l'enquête IDES offre un aperçu des différentes situations cantonales dans lesquelles se trouvent les cours LCO. A la lecture des résultats, force est de constater que d'une part les cours LCO ont un statut

Aujourd'hui, à l'heure où l'interculturalité et la diversité linguistique sont célébrées en valeurs phares de l'école du XXIème siècle, les cours LCO pourraient représenter des structures rêvées pour mettre en pratique dans les écoles, la valorisation d'un parler multilingue.

encore fragile et peu reconnu dans la plupart des cantons et, d'autre part, leur champ d'action est limité soit en raison de réglementations restrictives, soit en raison d'une absence de réglementation.

Collaboration entre école ordinaire et cours LCO: l'exemple du canton de Fribourg

L'objectif de la recherche menée dans le canton de Fribourg (Steiner, 2009) était de mettre en évidence les pratiques actuelles de collaboration entre les deux types d'enseignants, et de proposer à chacun de prendre position sur des propositions de collaboration futures. Pour atteindre ce but, une méthodologie mixte, alliant

méthode de recherche qualitative et quantitative a été choisie. L'instrument «questionnaire» a donc été utilisé auprès des enseignants réguliers, alors que des entretiens semi-dirigés ont été effectués avec les enseignants LCO. Les entretiens et les questionnaires ont fait l'objet d'une analyse séparée, puis une comparaison des résultats a été réalisée. Cette confrontation des deux points de vue nous a permis de constater les convergences et les divergences d'opinion entre les deux types d'enseignants.

Pratiques actuelles en lien avec les cours LCO

Les figures ci-après représentent les résultats des questionnaires passés aux enseignants réguliers concernant leurs pratiques actuelles de collaboration avec les enseignants LCO.

Nous voyons que pour l'item 2.8 du questionnaire (figure 1), la répartition des réponses est très peu dispersée. En effet, 96% des enseignants ont indiqué que la pratique proposée dans cet item n'était «pas du tout présente» dans leur propre travail. Ainsi, il semble que la participation des enseignants LCO aux conférences des maîtres ne soit pas une pratique courante actuellement, et ce, pour une grande majorité des enseignants réguliers.

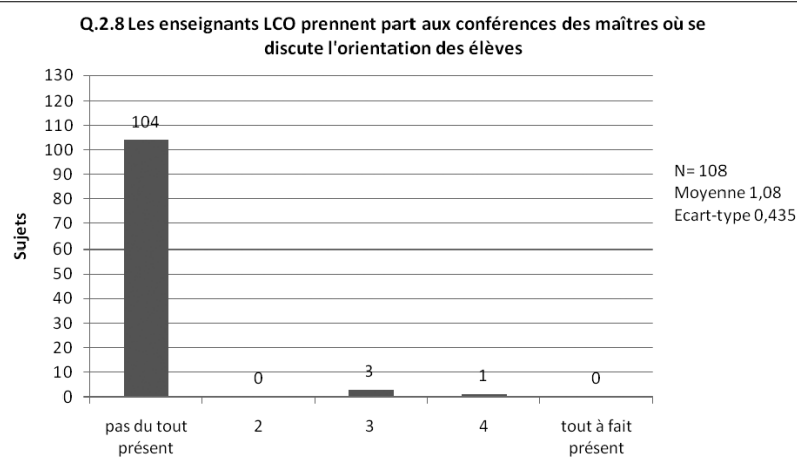


Figure 1: Répartition des réponses pour la question 2.8

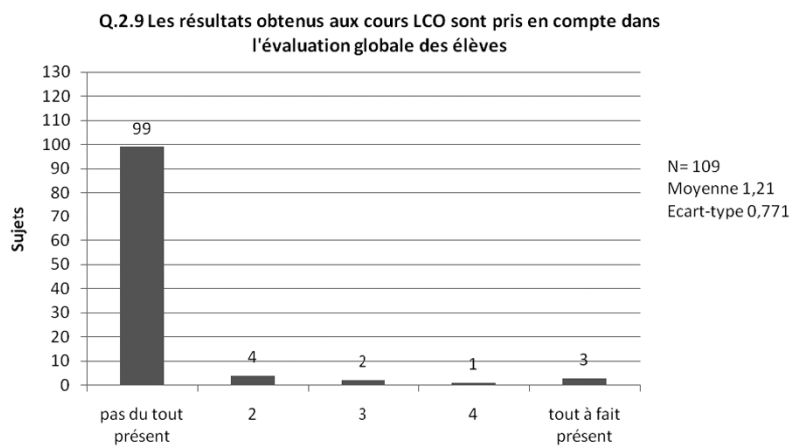


Figure 2: Répartition des réponses pour la question 2.9

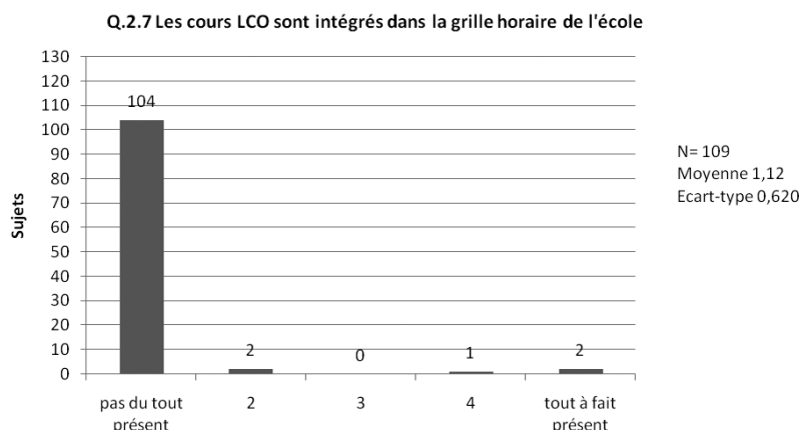


Figure 3: Répartition des réponses pour la question 2.7

Aux vues des données récoltées à l'item 2.9 (figure 2), il s'avère que les résultats des élèves aux cours LCO ne sont pas pris en compte dans l'évaluation globale des écoliers. La moyenne de 1,21 avec un écart-type de 0,771 ainsi que la répartition des réponses (90% dans «pas du tout présent») indiquent que cette pratique n'est «pas du tout présente» pour la majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire.

Enfin, avec une moyenne de 1,12 et un écart-type de 0,62 ainsi qu'une répartition presque sans équivoque (95,4% des réponses dans «pas du

tout présent»), il semble que dans la pratique de la plupart des enseignants interrogés, les cours LCO ne sont pas intégrés dans la grille horaire de l'école (figure 3).

En regroupant les trois items présentés ci-dessus, on obtient une moyenne de 1,14 avec un écart type de 0,52. Cette moyenne très faible indique que de manière générale, les enseignants de l'école fribourgeoise n'ont que très peu, voire pas du tout de pratiques en lien avec les enseignants et les cours LCO.

Lorsque l'on interroge les enseignants LCO quant aux relations qu'ils entre-

tiennent avec les enseignants réguliers, les réponses sont unanimes: aucune. Tous les témoignages abondent dans cette direction:

«Il y a aucune relation, on fait des réunions entre enseignants LCO, et on assiste à ça et c'est tout. Mais avec les enseignants suisses, on n'a pas de relation.» [E-LCO 5]

«Pas de rapport, absolument aucun. Il y a des enseignants qui me demandent d'écrire sur le cahier des élèves qui fréquentent le cours de langue et culture mais c'est très rare.» [E-LCO 1]

Il est intéressant de relever ici que les enseignants réguliers et les enseignants LCO s'accordent pour dire qu'il n'y a rien ou très peu qui se fait en matière de collaboration. Ce manque de collaboration engendre des difficultés de communication parfois mal vécues par les enseignants LCO.

C'est particulièrement le cas en début ou en fin d'année scolaire, lorsqu'il s'agit d'échanger les coordonnées, les résultats obtenus aux cours ou tout simplement une attestation de la fréquentation des cours. Ces moments sont toujours délicats, car aucune marche à suivre précise n'est réellement donnée par les enseignants réguliers ou l'autorité scolaire. De ce fait, il arrive que des feuilles d'informations, données par les enseignants LCO aux enseignants réguliers, arrivent en retour par le biais des élèves.

Dans cette situation, l'élève devient alors le médiateur involontaire entre ces deux enseignements qui s'ignorent. Pire encore, il assiste personnellement au rejet, à la non-reconnaissance d'un enseignement auquel il s'identifie et pour lequel il fait certains sacrifices (aller à l'école le mercredi après-midi ou le samedi matin). C'est un point important à prendre en compte dans la perspective d'une collaboration entre les deux écoles. En effet, quels que soient la place des cours LCO et le rôle des enseignants LCO dans l'enseignement régulier, il semble

primordial de considérer le rôle des élèves qui sont amenés, malgré eux, à faire le pont entre ces deux mondes. Si l'on souhaite que les cours LCO remplissent leur rôle et, comme le suggèrent Gieruc et Nicolet (2008), diminuent le conflit identitaire chez les élèves, il convient d'éviter de placer l'élève dans le rôle inconfortable de médiateur, sous peine d'assister au phénomène inverse, c'est-à-dire à un renforcement du conflit identitaire chez l'enfant.

Possibilités de collaboration

A travers cinq items, les enseignants réguliers et LCO ont dû se prononcer

sur l'importance accordée à des pratiques collaboratives proposées. Les résultats obtenus par les enseignants ordinaires sont présentés dans les figures ci-après et directement mis en perspective avec les résultats des enseignants LCO.

Avec une moyenne de 3,61 et un écart-type de 1,369, la question 3.11 (figure 4) se situe entre «moyennement important» et «important». C'est le rôle proposé qui est le plus important aux yeux des enseignants réguliers interrogés. Ainsi, 36% des enseignants trouvent «très important» que les cours LCO soient ouverts à tous les élèves et 20% trouvent cela «important».

Toutefois, certains commentaires d'enseignants viennent nuancer quelque peu ces résultats. Sur les 46 enseignants estimant qu'il est très important que les cours LCO soient ouverts à tous les élèves de l'école, quatre d'entre eux ont précisé: «tous les élèves étrangers de l'école» ou «tous les élèves de l'école ayant une autre culture».

Les enseignants LCO se sont montrés très ouverts à la possibilité pour tous les élèves de fréquenter les cours LCO. Toutefois, peu d'arguments sont venus soutenir la réelle importance de cette proposition. Tous semblent favorables à cette ouverture, sans pour autant avancer des arguments très importants pour la scolarisation des élèves. De plus, certains enseignants ont aussi fait part de quelques réserves de type organisationnel ou administratif:

«Mais c'est pas moi qui peut le dire, c'est le ministère de l'éducation espagnol parce que c'est lui qui paie. Mais pour moi, il n'y aurait pas de problèmes. Mais peut-être qu'à ce sujet, on doit s'implanter, que l'école espagnole soit à l'intérieur de l'école suisse avec le même traitement.» [E-LCO 5]

Avec une moyenne de 2,88 et un écart-type de 1,352, la question 3.12 (figure 5) penche plus nettement du côté de «moyennement important». La répartition des réponses va aussi dans cette direction puisque 20% des réponses se situent sur «pas du tout important», 19% sur «peu important» et 30% sur «moyennement important». Notons aussi que 17% ont coché la case «très important». Nous voyons donc que la répartition est ici plus dispersée. Ainsi, les résultats montrent que les enseignants réguliers interrogés trouvent «moyennement important» le fait de solliciter les enseignants LCO afin d'évaluer les élèves dans leur langue maternelle.

Les enseignants LCO semblent tout à fait enclins à se mettre à disposition des enseignants réguliers pour évaluer des élèves dans leur langue 1. Certains témoignent même l'avoir déjà fait

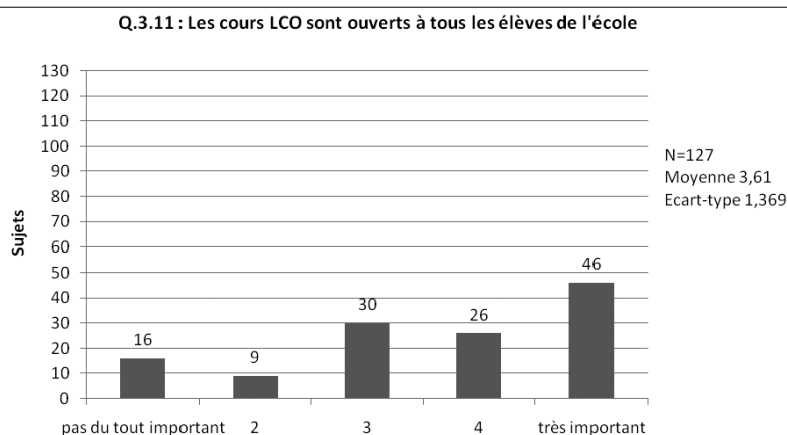


Figure 4: Répartition des réponses pour la question 3.11

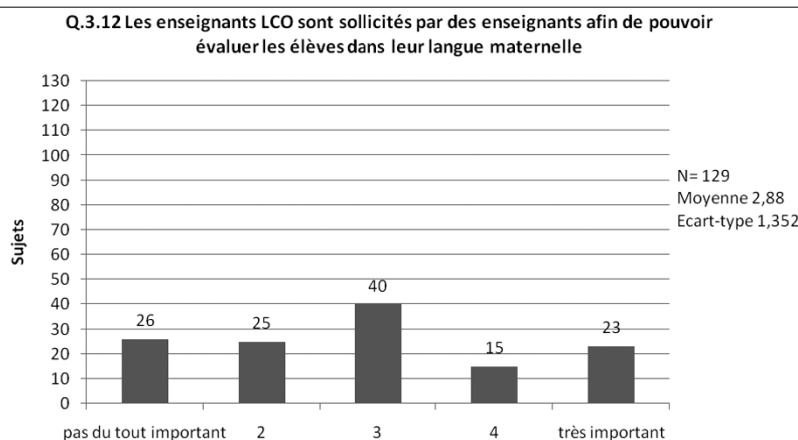


Figure 5: Répartition des réponses pour la question 3.12

De la rhétorique à la pratique, il y a un fossé, une zone d'ombre et de tensions dans laquelle les cours de langues et cultures d'origine tentent de trouver leur place; un «flou artistique» au sein duquel enseignants réguliers et enseignants LCO travaillent, enseignent, se croisent et s'ignorent.

et se rendent compte de l'utilité de cette évaluation. Ici, aucun problème d'organisation n'a été mentionné. La proposition semble importante aux yeux des enseignants LCO et tous seraient disposés à jouer ce rôle, bien qu'il ne s'agisse pas, à la lumière des témoignages, d'une réelle revendication:

«Ça c'est important je pense. Je l'ai déjà fait, encore une fois pour des enfants du primaire qu'il fallait évaluer et placer dans des classes. Parce que c'est vrai que c'est pas évident de situer un élève et ses capacités s'il ne parle pas un mot de français. En l'évaluant en portugais, on peut se rendre compte de ses compétences générales dans les autres domaines importants à l'école.» [E-LCO 4]

Avec une moyenne de 1,64 et un écart-type de 1,067, la question 3.13 (figure 6) semble être celle à laquelle les enseignants réguliers accordent le moins d'importance. En effet, 82% des sujets interrogés estiment qu'il n'est «pas du tout important» ou «peu important» d'intégrer les cours LCO dans la grille hebdomadaire de l'école.

En revanche, cette proposition a engendré un grand enthousiasme auprès des enseignants LCO. Tous se sont montrés très ouverts à cette proposition

et ont relevé sa grande importance en soutenant que cela engendrerait les bénéfices suivants: valorisation des cours, moins de concurrence avec les loisirs et plus de collaboration avec les enseignants réguliers. Tout porte à croire, à la lecture des différents témoignages, qu'il s'agit là d'une réelle revendication, très importante aux yeux des enseignants LCO.

«Alors ça c'est sûr que ce serait idéal pour les élèves et pour nous, ça donnerait plus d'importance et de valeur au cours de portugais. A ce moment-là, il serait considéré au même titre qu'une autre langue étrangère enseignée à l'école: l'allemand par exemple. Les parents aussi donneraient plus de valeur à notre cours s'il faisait partie de l'école suisse, parce que parfois

on a l'impression qu'on sert plus de garderie que d'école.» [E-LCO 3]

Analyse d'une tension

A l'instar des résultats présentés pour la question 3.13, les conclusions de la recherche ont montré que les deux types d'enseignants ont des visions relativement divergentes concernant les possibilités de collaboration futures entre les deux écoles. Un des facteurs engendrant ces divergences est sans nul doute lié à un discours centré davantage sur les pratiques professionnelles de chacun plutôt que sur les besoins spécifiques des élèves. D'une part, et c'est bien légitime, les enseignants réguliers craignent une surcharge de travail et anticipent les problèmes d'organisation que pourrait causer une plus grande collaboration avec les enseignants LCO. D'autre part, en dehors des freins organisationnels, ils ne semblent pas considérer ces cours comme pouvant jouer un rôle important pour les élèves. Tout porte à croire que les enseignants réguliers n'accordent pas une grande valeur académique aux cours LCO. Du côté des enseignants LCO, le raisonnement est quasi identique, même si les besoins manifestés *in fine* ne sont pas les mêmes: tous ont exprimé la volonté de vouloir davantage collaborer, et ce pour répondre à un besoin de valorisation et de reconnaissance de leur travail.

Si les discours nationaux, recommandations et autres accords politiques peuvent renvoyer une image idyllique sur la situation et le statut des cours LCO en Suisse, l'enquête IDES et les résultats de la recherche présentée ci-avant, révèlent un tout autre aspect de la réalité de l'enseignement LCO. De la rhétorique à la pratique, il y a un fossé, une zone d'ombre et de tensions dans laquelle les cours de langues et cultures d'origine tentent de trouver leur place; un «flou artistique» au sein duquel enseignants réguliers et ensei-

Q.3.13 Les cours de langue et culture d'origine sont intégrés dans la grille hebdomadaire de l'école

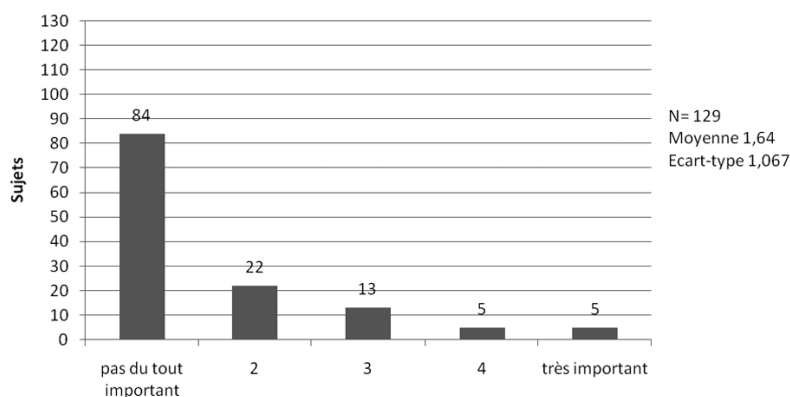


Figure 6: Répartition des réponses pour l'item 3.13

gnants LCO travaillent, enseignent, se croisent et s'ignorent.

Tant que le champ d'action de l'enseignement LCO et le cadre de collaboration entre les deux écoles ne sont pas clairement définis dans la politique scolaire cantonale, il sera difficile d'envisager une réelle collaboration entre les deux types d'enseignants. Il semble donc du ressort des cantons de prendre en charge cette question de l'enseignement des langues et cultures d'origine et d'assumer leurs responsabilités envers ces cours et ces élèves, à l'instar du travail effectué dans les cantons de Bâle-Ville ou de Zurich.

De plus, il apparaît important de mieux renseigner les enseignants ordinaires et LCO sur l'importance du maintien de la langue d'origine (au niveau des apprentissages, mais également au niveau socio-affectif). Trop d'enseignants sont encore mal informés et conseillent aux parents de parler en français à leurs enfants, alors qu'ils ne maîtrisent pas cette langue. Les

travaux en sociolinguistique, notamment ceux de Cummins (1998, 2000) sur l'hypothèse de l'interdépendance des langues, doivent être présentés aux futurs enseignants et aux enseignants sur le terrain. Il faut donc concentrer les efforts sur la formation initiale et continue dans ce domaine et inviter les cantons à offrir un cadre d'action et de collaboration clairement défini pour l'enseignement LCO.

Bibliographie

- CDIP (2009). *Bases légales*. Enquête IDES sur les langues et cultures d'origine.
- CDIP (2009). *Conditions cadres*. Enquête IDES sur les langues et cultures d'origine.
- CDIP (2009). *Validation des compétences linguistiques*. Enquête IDES sur les langues et cultures d'origine.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal du 17 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (1995). *Recommandations et décisions*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and*

- Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Swain, M. (1998). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- Gieruc, G. & Nicolet, M. (2008). Quelle place pour la L1 des élèves allophones bi-ou plurilingues? *Babylonia* 1/2008, 26-28.
- Steiner, M. (2009). *Quelle place actuelle et quels rôles envisageables pour l'enseignement des langues et cultures d'origine dans le canton de Fribourg?* Mémoire de Master présenté à la faculté des lettres de l'université de Fribourg. Non publié.

Note

- ¹ La forme masculine sera utilisée tout au long de l'article afin d'en faciliter la lecture.

Mariana Steiner

est enseignante primaire et titulaire d'un master en Sciences de l'éducation de l'université de Fribourg. Son travail de mémoire sur la thématique des langues et cultures d'origine, effectué sous la direction de la prof. associée Tania Ogay, l'a amenée à travailler dans le domaine du plurilinguisme à la HEP de Fribourg où elle est actuellement engagée comme chargée de cours.



Selin Öndül
Zürich

Zusammenarbeitsmöglichkeiten mit Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Günümüz İsviçre’inde çok dillilik toplumda farklı ortamlarda karşımıza çıkmaktadır. Yollarda, toplu taşıma araçlarında, işyerlerinde, medyada ve okullarda farklı dillerin değişik kombinasyonlarda kullanımı artık olağan kabul edilmektedir. Okullarda da çok dillilik genellikle eğitim dışı alanlarda, örneğin teneffüslerde karşımıza çıkar. Bu yazıda öğrencilerin çok dilliliğinin okullarda aktif olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi konu edilmiştir. Almanca konuşulan kantonlardaki adıyla HSK, yani Anadili ve Kültür Dersleri’nin devlet tarafından kabul görmesi ve okullarda bu derslerin okutulması çok dilliliğin öneminin anlaşılmasının bir göstergesidir. Ancak anadili derslerinin diğer dil dersleriyle koordinasyonu bugüne değin farkedilmemiş bir potansiyeli ortaya çıkaracaktır. Bu yazıda Anadili Dersleri’nin diğer dil dersleriyle koordinasyonunun neden önemli ve faydalı olduğu tartışılacaktır.

Heute wird in den Schulen sowie in vielen Berufen den Fremdsprachen und deren Beherrschung viel Bedeutung beigemessen. In den meisten Kantonen wurde intensiv darüber debattiert, in welcher Reihenfolge Kindern Deutsch, Englisch und Französisch als erste, zweite und als dritte Sprache beigebracht werden soll. Nicht zur Debatte stand dabei, dass alle diese Sprachen schulisch gefördert werden müssen. Dagegen ist die Schulung der Herkunfts-/Heimat-/Erst- oder Muttersprachen immer noch ein umstrittenes Thema und ihre Förderung ist prekär. Selbst wenn die Herkunftssprache eine Landessprache ist wie im Falle des Italienischen, ändert dies nicht viel an dieser Tatsache. Wenn der Wert der Sprachen nicht mehr in eine Rangordnung gestellt würde, würde die Schule bereits einen wichtigen Beitrag an die Sprachförderung aller Kinder leisten. Im ersten Teil dieses Artikels wird die Notwendigkeit der Förderung der Mehrsprachigkeit im Schulwesen begründet, darauf folgt ein zweiter Teil mit konkreten didaktischen Vorschlägen. Im dritten Teil werden mögliche Formen der Zusammenarbeit zwischen HSK- und Klassen-Lehrpersonen aufgezeigt. Zum Schluss wird über Gelingensbedingungen dieser Arbeitsform diskutiert.

Die schulische Förderung von Herkunftssprachen

Neu hat nun im HarmoS-Konkordat die Schulung der Erstsprachen - in der Deutschschweiz Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) genannt – offizielle Unterstützung

erhalten: “Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterstützen die Kantone durch organisatorische Massnahmen die von den Herkunftsländern und den verschiedenen Sprachgemeinschaften unter Beachtung der religiösen und politischen Neutralität durchgeführten Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse).” (Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf) Dieser Schritt soll in Zukunft die Anerkennung der Erstsprachen fördern und den Unterricht in diesen Sprachen besser im Schulsystem verankern. So undenkbar wie die Abschaffung der lokalen Sprache aus der Stundentafel ist, sollte auch die Vernachlässigung der Erstsprache in den Schulen sein.

Statt über die Bedeutung der einzelnen Sprachen zu diskutieren und diese gegeneinander auszuspielen, ist es erfolgversprechender wenn man die Sprachentwicklung des Kindes ganzheitlich wahrnimmt und entsprechend koordiniert fördert. Je nach Kanton und Schule arbeiten bis zu vier Lehrpersonen an der Sprachentwicklung desselben Kindes. Einem Kind muss man nicht viermal den Unterschied zwischen Nomen und Adjektiven erklären, es lernt den Unterschied besser, wenn es ihm bewusst wird, dass es in allen vier Sprachen, die ihm bekannt sind, Nomen und Adjektive gibt und man diese mit der gleichen Überlegung voneinander unterscheidet. Danach fällt es dem Kind u.U. auch einfacher die Grossschreibung in deutscher Sprache zu beachten.

Die Schulen in der Schweiz sind heute mit folgenden Fakten konfrontiert:

- 1) mit der gesellschaftlichen Entwicklung, wonach die Mehrsprachigkeit des Landes über die unterschiedlichen Landessprachen hinausgeht.
- 2) mit einer Schülerschaft, die aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit heute mit anderen sprachlichen Vorkenntnissen in die Schule kommt als die früheren Generationen.
- 3) mit der stetigen Zunahme der Anzahl mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen in den letzten 30-40 Jahren und der ebenfalls zunehmenden Vielfalt ihrer Sprachkenntnisse.

Trotz der Vielfalt ist eine dominante lokale Sprache vorhanden und die Beherrschung dieser Sprache ist weiterhin sehr wichtig für ein erfolgreiches Leben in der Gesellschaft. Die Schule steht also vor der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler in ihrer Sprachentwicklung so zu unterstützen, dass sie die lokale Sprache auf hohem Niveau beherrschen, zugleich aber auch ihre Mehrsprachigkeit Anerkennung findet, gefördert und als eine Ressource gesehen wird.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts richtete sich das Interesse der Wissenschaft fast ausschliesslich auf Phänomene der Zweisprachigkeit. Im Mittelpunkt stand die Unterscheidung zweisprachiger und monolingualer Menschen. Der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die kommunikativen Fähigkeiten dieser Individuen war ein weiteres Thema (vgl. Cummins, 2000). Heute rückt die Mehrsprachigkeit in den Fokus. Für einen Überblick über die wissenschaftlichen Entwicklungen im Bereich der Mehrsprachigkeit siehe z.B. Jessner-Schmid (2008). Im Rückblick lässt sich sagen, dass dieser Paradigmenwechsel als Folge der gesellschaftlichen Entwicklungen, welche teilweise durch die Globalisierung ausgelöst worden sind, stattgefunden hat. Migration ist heute in vielen Ländern der Welt ein

ernstzunehmendes Thema und die Konfrontation mit Mehrsprachigkeit war nie so stark wie heute.

Die Begrifflichkeiten in der Sprachforschung haben sich begleitend zu diesem Wandel vermehrt, sind aber dadurch nicht unbedingt übersichtlicher geworden. Ein Grund dafür ist, dass die unterschiedlichen Verläufe der Sprachbiographien einzelner Menschen kein einfaches Herausarbeiten von Gesetzmässigkeiten erlauben. Die Begriffe L1 und L2 werden für die Erst- bzw. Zweitsprache des Individuums verwendet. L1 und L2 stehen dabei in einer zeitlichen Beziehung zueinander. Dort wo die Kinder von Anfang an mit zwei Sprachen in Berührung kommen, unabhängig von der Intensität der jeweiligen Sprachen wird von 2L1 gesprochen, womit gemeint ist, dass das Kind zwei Erstsprachen hat. Obwohl die L2 im Grunde genommen als zweite gelernte Sprache definiert wird, wird sie im Migrationskontext oft mit der dominanten Umgebungssprache gleich gesetzt, auch wenn dies nicht für alle Kinder stimmt. Selbstverständlich können auch weitere Sprachen als L3, L4 etc. dazu treten.

In den letzten Jahrzehnten hat man sich zunehmend von der pessimistischen Einschätzung, dass Mehrsprachigkeit ein grosses Hindernis für die Sprachentwicklung oder gar für die allgemeine Entwicklung von Kindern sei, distanziert (vgl. Gogolin & Neumann, 2009). Das zählbeige Argument, die Pflege der Erstsprache von eingewanderten Familien verhindere einen erfolgreichen Erwerb der Schulsprache, ist zwar nicht vom Tisch, hat aber doch an Überzeugungskraft verloren. Sowohl die pessimistische Sicht wie auch die idealisierte Sicht, dass die Schulung der Erstsprachen allein alle weiteren schulischen Probleme lösen könne, ist jedoch problematisch.

Im Bereich der Sprachförderung finden sich unterschiedliche Konzepte. Vielfach begegnet uns die Vorstellung, dass sich die Sprachförderung im Prinzip auf die Förderung **einer** Sprache,

nämlich der (lokalen) Landessprache beschränken sollte. Diese Vorstellung geht aus einer stark defizit-orientierten Wahrnehmung der Sprachkenntnisse der Kinder anderer Erstsprachen hervor. Die Förderung der anderen Erstsprachen dient diesem Ansatz nach in erster Linie auch zur Förderung der Landessprache, ist also Mittel zum Zweck. Die übliche Argumentation hierzu ist, dass bessere Kenntnisse in der Erstsprache auch die Kenntnisse in den anderen Sprachen fördern. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass der Sprachenunterricht in einer mehrsprachigen Gesellschaft anders aufgebaut werden soll als in einer monolingualen Gesellschaft. Alle Sprachen, über die ein Kind verfügt, sind wertvoll und darum für sich förderungsberechtigt. Verbesserte Kenntnisse der lokalen Sprache dürfen nicht die alleinige Begründung der Förderung anderer Erstsprachen sein.

Heute ist allgemein anerkannt, dass das menschliche Hirn vernetzt ist und „Lernen“ im Grunde genommen ein Vernetzungsakt ist (vgl. Gazzaniga, Ivry & Mangun, 2002). Die neue Information wird mit bestehenden Informationen verknüpft und bestehendes Wissen wird damit aktualisiert. Sprachenlernen ist jedoch ein komplexer Prozess, der nicht allein als „Wissensaufbau“ gesehen werden kann, obwohl auch hier von Vernetzung gesprochen werden kann. Menschen besitzen eine angeborene Fähigkeit Sprachen zu lernen. Selbst Kinder, die nicht im engsten Sinne sprechen können und denen auch keine Zeichensprache beigebracht wird, entwickeln ihre eigene Zeichensprache ohne Instruktion (Senghas & Coppola, 2001). Die für das Lernen und den Gebrauch der Sprache zuständigen Regionen können im Gehirn durch neuere Forschungsmethoden besser lokalisiert werden. Neuere Studien geben uns interessante Hinweise darüber, dass das Alter, in welcher die Zweitsprache erworben wird, in den Hirnstrukturen widerspie-

gelt wird. Je später die Zweitsprache gelernt wird, desto unterschiedlicher sind die Regionen, die jeweils aktiviert werden (vgl. z.B. Bloch, et.al., 2009). Das zeigt unter anderem, dass Zweisprachigkeit je nach Erwerbszeit auch sehr unterschiedlich sein kann. Auf keinen Fall kann jedoch das Lernen einer Zweitsprache entkoppelt von der Erstsprache gesehen werden. Aufgrund dieser komplexen Zusammenhänge kann die Mehrsprachigkeit nicht als summativer „Wissensaufbau“ verschiedener Sprachen verstanden werden.

Zudem ist Lernen kein isolierbares Geschehen. Lernen passiert immer in Interaktion mit der Umgebung und vielen weiteren Variablen, die nur teilweise kontrollierbar sind. Die kontrollierbaren Effekte versuchen wir in den Schulen durch didaktisch-pädagogische Interventionen positiv zu beeinflussen. Für die anspruchsvolle Aufgabe der Schule, in einer mehrsprachigen Gesellschaft Sprachen zu unterrichten und Mehrsprachigkeit zu fördern, braucht es neue didaktische Ansätze, und nicht eine Sprachdidaktik, die von einer monolingualen Gesellschaft ausgeht (siehe auch Gogolin, 1994). Im Folgenden wird an einigen ausgewählten Beispielen, die sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse und / oder auf erprobte Vorschläge von Lehrpersonen stützen, gezeigt, wie Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder unterstützt werden kann.

Didaktische Vorschläge für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern

1) Alle mehrsprachigen Kinder sollen auch in ihrer Erstsprache (L1) unterrichtet werden.

Die Aufgabe der Schule ist der systematische Aufbau von Kenntnissen und Kompetenzen und ergänzt die familiären Erziehungsaufgaben. Sie vermittelt den Kindern Kenntnisse und Fertigkeiten und unterstützt sie so in ihrer Entwicklung zu selbstän-

digen und gemeinschaftsfähigen Menschen. Für Kinder mit schwachen L2-Kenntnissen ist es sehr wichtig, begleitend in ihrer ersten Sprache unterrichtet zu werden. Sei es bei der Alphabetisierung oder im Aufbau von Wissen: der L1-Unterricht hilft den Kindern in ihren beiden Sprachen, aber auch im Fachunterricht weiter zu kommen (Benson, 2004). Die simultane Alphabetisierung in L1 und L2 ist dann sinnvoll, wenn die Sprachentwicklung in L1 und L2 ausgeglichen ist. Wenn die L2 die schwache Sprache ist, wird von einigen Wissenschaftlern (Bossers, 1991) sogar empfohlen, die Alphabetisierung in der L1 vor der Alphabetisierung in der L2 durchzuführen. Nach diesem Konzept wird es als sinnvoll betrachtet, mit der Alphabetisierung in der L2 erst dann zu beginnen, wenn das Kind in der L2 eine gewisse Entwicklung vollzogen hat. Das Kind soll über einen Wortschatz verfügen, der es ihm erlaubt, das Gelesene zu verstehen, sonst wird das Lesen für das Kind bald uninteressant oder eine frustrierende Erfahrung. Auch für Kinder mit einer bereits ausgeglichenen Zweisprachigkeit ist es wichtig, Unterricht in der L1 zu bekommen, um ihre ausgeglichene Zweisprachigkeit aufrechtzuerhalten und die damit verbundenen Vorteile nicht zu verlieren. Weitere Hinweise über die Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit findet man in Bialystok (2001).

2) Die Förderung der L1 ermöglicht die Entwicklung eines Sprachbewusstseins.

Durch den Unterricht in beiden Sprachen unter der Voraussetzung, dass ein sprachenvergleichender Unterricht in L1 und L2 sichergestellt wird, kann den Kindern bei der Entwicklung ihres Sprachbewusstseins geholfen werden. Durch vergleichendes Arbeiten auf der Metaebene können Kinder beispielsweise abstrakte Konzepte der Grammatik besser erkennen und

verstehen. Durch den ELBE-Ansatz kann die Förderung von Sprachbewusstsein auch in die Klassen getragen werden.

3) Unterricht in der L1 fördert die Biliteralität.

In der mehrsprachigen oder plurilingualen Gesellschaft ist es wichtig, das Konzept der Biliteralität zu verstehen. Die Förderung von Biliteralität hat nicht das Ziel, in der Schulsprache eine Monoliteralität zu fördern, sondern Lesen und Schreiben in beiden oder mehreren Sprachen (Pluriliteralität) in Schule und Alltag zu fördern (siehe auch Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000 und der akademische Bericht der PHZH, 2006).

In vielen Ländern oder Sprachregionen bauen Schulen in ihrer Arbeit auf die Oralität und führen die Kinder in die Literalität ein. Konkret heisst dies in monolingualen Kontexten, dass ein Kind, nennen wir es Regula, mit seinen mündlichen Kenntnissen in seiner Sprache, z.B. Deutsch, in die Schule kommt und dass die Schule auf seine orale Kompetenz aufbaut und es mit anderen Kindern zusammen in die Literalität in der gleichen Sprache, also Deutsch, einführt. Niemand würde bestreiten, dass Regula in der Schule Deutsch lernen muss, obwohl Deutsch ihre Erstsprache ist. Regula und alle andere Kinder brauchen systematischen Sprachunterricht, der über den Alltagsgebrauch der Sprache hinausgeht. Was in monolingualen Kontext so trivial ist, wird im mehrsprachigen Kontext hinterfragt. Die Frage warum Shipron Albanisch-Unterricht erhalten soll, wenn er zu Hause viel und gut Albanisch spricht wird oft gestellt. Die Förderung der Literalität in der Erstsprache ist ein Ziel für sich und braucht keine zusätzliche Argumentation, wie etwa das klassische Argument, dass die Förderung der Literalität in der Erstsprache auch die Literalität in der lokalen Sprache fördert.

4) Der Unterricht in der L1 fördert die Entwicklung einer biculturellen Identität.

Nicht nur für die Sprachentwicklung, sondern auch für die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen ist die Schulung der L1 von Bedeutung. Der Unterricht in der L1 ermöglicht den Kindern bzw. Jugendlichen die Wahrnehmung und das Erleben, dass ihre Herkunft und ihre Sprache in der anderssprachigen Umgebung bekannt und anerkannt ist. Dadurch können sie sich mit ihrer Herkunftskultur genauso wie mit der lokalen Kultur auseinandersetzen. Minderwertigkeitsgefühle führen zum Verschweigen der familiären Herkunftswelt und zu einer gespaltenen biculturellen Identität. Die HSK-Lehrpersonen haben hier eine Brückenfunktion. Sie repräsentieren einerseits die Kultur der Herkunft, arbeiten aber in einer Umgebung, die

sonst mit der lokalen Kultur assoziiert ist. Die Begegnung mit beiden Kulturen und Sprachen in einer wichtigen Umgebung wie der Schule hilft den Kindern oder Jugendlichen ihre beide Welten zusammenzubringen und unterstützt sie in ihrer Identitätsentwicklung und beim Aufbau einer biculturellen Identität.

5) Zusammenarbeit der HSK-Lehrpersonen mit weiteren Fachpersonen der Schule ermöglicht eine optimale Unterstützung.

Für eine optimale Unterstützung zwei- und mehrsprachiger Kinder in der Schule ist die Zusammenarbeit von HSK-Lehrpersonen mit weiteren schulischen Bezugspersonen (Klassenlehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen sowie Logopäden und Logopädinnen) des Kindes von grosser Bedeutung.

Wie bereits erwähnt, sollte jedes Kind Unterricht in der L1 erhalten, und zwar unabhängig davon, ob es in seiner zweiten Sprache, d. h. der Schulsprache, schwach oder stark ist. Der Unterricht in der L1 sollte, wenn immer möglich, in Koordination mit dem Unterricht in der L2 geplant und durchgeführt werden. Auch wenn der Unterricht räumlich und zeitlich getrennt stattfindet, erlauben inhaltliche Absprachen eine optimale Unterstützung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen.

Mögliche Formen der Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen

Die positive Wirkung einer Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der L1 und L2 hat bisher wenig Beachtung gefunden. In der Schweiz bestehen



nach Angaben der Kantonsumfrage der EDK (2008) in sieben Kantonen lokale Projekte oder Modelle für eine integrierte Sprachförderung bzw. Zusammenarbeit von HSK- und Klassenlehrpersonen. Im Folgenden wird eine Auswahl von Zusammenarbeitsformen vorgestellt, die sich innerhalb der vorhandenen lokalen Rahmenbedingungen realisieren lassen.

a) Parallel-Unterricht mit inhaltlichen Absprachen

Hier führen die beiden Lehrpersonen ihren Unterricht wie üblich räumlich getrennt durch, sprechen sich jedoch ab, wie sie einzelne oder auch Gruppen von Kindern, die sie beide unterrichten, unterstützen können. Abgesprochene Massnahmen werden in beiden Klassen, der Regelklasse und dem HSK-Unterricht, umgesetzt. Eine Variante oder Ergänzung dieses Vorgehens können Absprachen von HSK-Lehrpersonen mit Logopäden und Logopädinnen oder DaZ-Lehrpersonen sein. Hierzu kann eine HSK-Lehrerin beispielsweise zusammen mit der Logopädin Bewusstseinsförderung in Umgang mit Lauten, die in beiden Sprachen unterschiedlich verwendet werden, betreiben.

b) Gemeinsame Unterrichtssequenzen zu bestimmten Themen

Diese Form ist eher für eine zeitlich begrenzte Intervention geeignet und für den Fall, dass mehrere Schülerinnen und Schüler derselben Herkunftssprache in einer Klasse sind. Die HSK-Lehrperson dieser Sprache kommt in die Regelklasse. Nach einer gemeinsamen Anfangssequenz geht sie mit der betreffenden Schülergruppe in einen getrennten Raum. Dort wird das Klassenthema kulturvergleichend und in der L1 behandelt. Die restliche Klasse bespricht dasselbe Thema unter sich. Im Anschluss werden die Resultate der beiden Gruppen in der Klasse ausgetauscht. Diese Unterrichtsform eignet sich am besten für Themen, für welche kulturelle Unterschiede gross

sind, oder Konfliktpotential bestehen, z.B. Rassismus, Körper und Sexualität, Freundschaft und Familie.

c) Team-Teaching

Hier findet der Unterricht in einem gemeinsamen Raum statt. Beide Lehrpersonen sind anwesend und arbeiten zum gleichen Thema zusammen. Dies empfiehlt sich, wenn eine grössere Gruppe von Kindern der Klasse dieselbe Herkunftssprache spricht. Wie zahlreiche Erfahrungen zeigen, stimuliert die Präsenz dieser HSK-Lehrperson auch die andern zwei- oder mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler in der Klasse zum Mitmachen. Sie tragen Wissen zum Thema aus ihren Sprachen und ihrem Hintergrund bei. Die Anwesenheit der HSK-Lehrperson signalisiert ihnen, dass die Sichtbarmachung ihres Wissens hier erwünscht und Teil des Unterrichts ist. Beispielsweise können Geschichten oder Gedichte in einer anderen Sprache (z.B. Tamil) mit der Unterstützung einer HSK-Lehrperson behandelt werden. Alle Kinder lesen die Übersetzung einer Geschichte aus Sri Lanka, während die tamilischen Kinder den Originaltext lesen und später anderen Kindern vorlesen. Beide Lehrpersonen können mit der Klasse Ähnlichkeiten oder Unterschiede in der Technik des Schreibens in den beiden Sprachen entdecken.

d) Gesamtbeurteilung

Für eine Gesamtbeurteilung des Lernstands mehrsprachiger Kinder ist die Mitarbeit der HSK-Lehrperson unabdingbar. Ein Schüler/eine Schülerin kann im Fach Sprache nur dann vollständig beurteilt werden, wenn das gesamte Bild seiner oder ihrer Sprachfähigkeiten erstellt worden ist. Damit ist nicht die Notengebung gemeint, sondern die Feststellung des Sprachstandes in der L1 und L2. Die Beurteilung könnte eine Dokumentation der Entwicklung der mehrsprachiger Kompetenzen sein, z.B. das Leseverstehen ist in L2 un-

terentwickelt aber in der L1 sehr gut. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass mangelnder Wortschatz in der L2 ein Grund für die unterentwickelte Kompetenz ist. Hingegen könnten für ein unterentwickeltes Leseverstehen in der L2 zusammen mit dem Hinweis, dass das auch in der L1 der Fall ist, andere Gründe existieren, wie beispielsweise eine Dyslexie. Die Zusammenarbeit beider Lehrpersonen in diesem Fall dient einerseits einer klaren Dokumentation, ist aber zugleich auch wichtig für die Planung von Massnahmen.

e) Einzelförderung nach Bedarf

Bei Bedarf können die Lehrpersonen für den HSK-Unterricht, Klassenlehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen sowie Logopäden / Logopädinnen gemeinsam den Sprach- und Entwicklungsstand eines Kindes genauer abklären. Die HSK-Lehrperson kann den Sprachstand des Kindes in der Erstsprache überprüfen und mit weiteren Fachpersonen einen gemeinsamen Förderplan aufstellen. Ein solcher Förderplan kann beispielsweise für den Bereich der Sprachproduktion entwickelt werden. Beide Lehrpersonen planen Unterrichtssequenzen, um die Sprachproduktion einer Schülerin / eines Schülers zu fördern. Indem sie ihren Unterricht koordinieren, können sie unterschiedliche Förderangebote bereitstellen und einander ergänzen. Der Schüler/die Schülerin kann beim Deutschunterricht durch ein Theaterprojekt und im HSK-Unterricht durch einen Vortrag, den er/sie vorbereitet, in verschiedenen Bereichen der Sprachproduktion gefördert werden.

Voraussetzungen für das Gelingen der Zusammenarbeit

Neben dem Willen der Lehrpersonen zur Zusammenarbeit braucht es auch minimale strukturelle und didaktische Anpassungen in den Schulen dahingehend, dass der HSK-Unterricht einen

besseren Platz im regulären System findet. Geleitete und teilautonome Schulen haben heute die Möglichkeit, Projekten Ressourcen zuzuteilen und den Einbezug von HSK-Lehrpersonen mit dem Lehrer- und Lehrerinnenteam zu gestalten.

Des Weiteren sollen die Lehrpersonen (der L1 sowie der L2) weitergebildet werden, damit sie dieser komplexen Aufgabe gerecht werden können. Die HSK-Lehrpersonen müssen die lokale Sprache gut beherrschen, um sprachenvergleichend arbeiten zu können. Sie sollen die typischen Interferenzen und Transfers kennen, um die Kinder optimal zu unterstützen. Beide Lehrpersonen müssen sich mit Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinandergesetzt haben.

In den HSK-Kursen müssen je nach lokaler Schulsprache unterschiedliche Aspekte der Sprachen behandelt werden, wenn es um den Transfer zwischen L1 und L2 geht. Beispielsweise sind die potentiellen Interferenzen zwischen Türkisch und Französisch andere als zwischen Türkisch und Deutsch. Das heisst, dass der HSK-Unterricht in Türkisch in Genf und in Zürich unterschiedlich gehalten werden soll. Dieser Anspruch wird heute in HSK-Unterricht noch wenig eingelöst. Hierzu braucht es entsprechende Lehrmittel und Weiterbildung der Lehrpersonen. Nicht zuletzt sollen den Schulen für diese Art von Arbeit auch Ressourcen zugesprochen werden.

Schlussfolgerungen

Kinder mit einer anderen Erstsprache als der lokalen Sprache brauchen zusätzliche Unterstützung. Diese Unterstützung darf nicht den Familien überlassen werden, denn didaktisches und pädagogisches Know-how ist dafür zwingend nötig. Diese Unterstützung gehört in den Aufgabenbereich der Schule. Durch die relativ schwach verbundene Schulung von L1 und L2,

wie das mit dem System der HSK-Kurse heute in der Schweiz geschieht, sind die Möglichkeiten der Sprachförderung im mehrsprachigen Kontext lange nicht ausgeschöpft. Es lässt sich viel mehr erreichen, wenn die Erst- und Zweitsprachförderung in enger Zusammenarbeit geschieht, die sich auf Unterrichtsinhalte und –formen bezieht. Die optimale Unterstützung der Sprachlernenden ist dann möglich, wenn in den L1-Unterricht die zweite Sprache und in den L2-Unterricht die erste Sprache des Kindes einbezogen wird.

Literatur

- Benson, C. (2004). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. EFA Global Monitoring Report. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=38921&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloch, C., Kaiser, A., Kuenzli, E., Zappatore, D., Haller, S., Franceschini, R., Luedi, G., Radue, E.-W. & Nitsch, C. (2009). The age of second language acquisition determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca's and Wernicke's area. *Neuropsychologia*, 47(3), 625-633.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *AILA Review* 8, 45-60.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ELBE – Symposium Mehrsprachigkeitsdidaktik <http://www.ag.ch/nwedk/de/pub/projekte/sprachen/immersion.php>
- EDK (2009). Datenbank zum Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) in den Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein (Schuljahr 2008/2009). <http://www.edk.ch/dyn/19191.php>
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf
- Gazzaniga, M.S., Tivry, R.B. & Mangun, G.R. (2002). *Cognitive Neuroscience. The biology of the mind*. New York: W.W. Norton & Company.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (2009) (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit- Bilingualism*

Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hornberger, N. H. & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Bilinguality: International and Critical Perspective. *Language and Education*, 14: 2, 96-122.

Jessner-Schmid, U. (2008). Multikompetenzansätze zur Entwicklung der Sprachbeherrschung im mehrsprachigen Unterricht. In E. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21*. (pp.64-78) Wien: VÖV.

Pädagogische Hochschule Zürich (2006). *Akademischer Bericht. Kap. „Bilateralität und literale Aspekte von funktionaler Mehrsprachigkeit“*. S. 17-21. http://kurse.phzh.ch/webautor-data/356/akad_bericht_2006.pdf#page=18

Senghas, A. & Coppola, M. (2001). Children Creating Language: How Nicaraguan Sign Language Acquired a Spatial Grammar. *Psychological Science* 12, 323.

Selin Öndül

lic. phil., ist Vize-Präsidentin des HSK-Lehrerinnen- und Lehrer Vereins des Kantons Zürich und Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Volksschulamt des Kantons Zürich.

Manuel Megías Rosa

Madrid

Daniel Stotz

Zürich

Moving On, Broadening Out

A European perspective on the transition between primary and secondary foreign language learning

Cet article pose la question de savoir comment il serait possible d'assurer une continuité dans l'apprentissage / l'enseignement des langues au moment du passage du primaire au degré secondaire. Après une vue d'ensemble de la situation dans divers pays européens, cette contribution rend compte des avancées faites dans le cadre du Projet Comenius «Du primaire au secondaire: continuité de l'enseignement des langues vivantes étrangères». Un ensemble d'activités-pont, dont l'objectif est de permettre aux élèves de transférer les compétences acquises au degré primaire dans le cadre de tâches ouvertes d'écriture et de prise de parole, constitue une des mesures proposées. Le DVD qui se trouve dans le présent numéro permet de visionner des exemples de séquences d'enseignement accompagnés d'un commentaire sur l'implication de ces activités dans la pratique.

1. The state of the art in primary – secondary transition in Europe

The problem of transition between primary and secondary education has been a matter of concern for many years in the educational field. Regarding education in general, plenty of research and literature has been devoted to the issue of transition. Nevertheless, concerning foreign language learning and teaching, research and literature on transition is scarce. This is the reason why a group of universities and teacher training institutions from different European countries (Austria, France, Germany, Hungary, Spain, Sweden and Switzerland) decided to work together to analyse the problem and try to design materials that could contribute to making foreign language (FL) transition smoother. The project Pri-Sec-Co¹ (Primary and Secondary Continuity) had as its main objectives to exchange experiences, collect models of good practice and design bridging tasks in the field of FL to facilitate the transition between the two educational levels.

It is important to point out that although transition may have a common meaning for most of the countries involved in the project, the way in which it takes place differs substantially from one country to another. For instance, whilst German and Austrian pupils move from primary to secondary education at the age of nine/ten, French, Hungarian, Spanish and Swiss pupils change schools at the age of eleven or twelve, which implies that, from a psychological point of view, children are at a different stage of maturity. On the other hand, in Sweden the transition phase is not considered an issue

of concern as children can attend the same school from seven until sixteen years of age. The emphasis placed on foreign languages is also reflected by the number of FL teaching hours. The differences are great in the last classes of primary school: from a minimum of 54 hours per year (France) up to 90 hours per year in Germany, with Switzerland having two foreign languages on the curriculum (ca. 160 hours). In secondary school, the range extends from 80 (in some regions of Austria) to 240 hours (Switzerland) per year.

The first phase of Pri-Sec-Co was concerned with examining the different situations in the countries involved in the project and the various needs as far as improving the continuity of foreign language teaching was concerned. In Germany, since 1995, English and French have been taught from the ages of 6 or 8 in many regions, but there is no real continuity between primary and secondary foreign language teaching, although awareness of the issue is growing and teacher training courses are starting to be organised on the subject. The situation is similar in Austria, where English and French have been taught since 2002 starting at the age of 7, with work only now beginning on ensuring continuity at the secondary level. In Spain, English has been a compulsory subject since 1990, first introduced at the age of 8 and subsequently brought forward to the age of 6 in 2002. Although continuity is addressed in the official documents, there are no guidelines for its implementation.

In Hungary, English, German, and, less frequently, French, Spanish and Italian are taught as of 9 years of age.

In German-speaking Switzerland, French has been taught as of age 10 since the early 1990s. From 2004, primary English started at age 8. For both languages specific transition material striving for continuity between primary and secondary teaching is available on the market. In Sweden English is a compulsory subject from age 11 (since 1969) and is also very present in daily life. As mentioned above, the Swedish school system has no clear break between primary and (lower) secondary levels; the nine years of compulsory schooling from ages 7 to 16 forming one continuous level. Assessment is mainly continuous with national assessments taking place at certain key stages. Finally, France introduced foreign languages into its primary school programmes in 2002 and currently they are taught as of age 6 or 7 in schools where there are qualified teachers. Transition documents for teachers and pupils exist but are poorly used if at all.

2. Scenarios for continuity: issues of methodology and training

The shift from primary to secondary education is a crucial and difficult moment in the learning process of most learners. Most of them are entering their pre-adolescence, a period in which their bodies and minds undergo major transformations which they may not always fully understand or even be aware of. In secondary school the new context can be markedly different from the communicatively oriented, content-based and multisensory approach adhered to in most primary schools (Kolb & Mayer 2010:2). First, there is a greater number of teachers, second, learners are required to have greater autonomy and responsibility, and third, classes may often be larger and more heterogeneously composed. Furthermore, from the close guidance and control by teachers and family during primary education, pupils are now

moving towards greater independence. It is they themselves who have to schedule their time and organize their activities.

Methodology in the area of language teaching usually changes: the larger, heterogeneous groups, the few teaching hours and, often, the unavailability of a specific language classroom, tend to hinder the use of different resources and the development of multisensory activities characteristic of foreign language methodology in primary school (realia, drama, crafts, use of audio-visual materials, etc.). These changes also favour individual work and writing skills at the expense of teamwork and oral activities. For all these reasons, according to a widely held view by most pupils, learning foreign languages is “less fun” in secondary than in primary schools.

Then, in many cases, transition implies a rupture in the learning process due to the different learning cultures and teaching approaches between primary and secondary schools. As Jones (2006: 160) states, “some secondary school teachers simply ignore the foundations that have been laid in the subject and teach MFL as if the children were new to the subject”. It is important to avoid these start-again effects which can reduce many learners’ motivation. This implies the need for the secondary teacher to build upon the competencies primary children bring with them.

There is general agreement that regular meetings between teachers of the two levels are important to increase each side’s knowledge of the teaching methodology of the other level. For Jones (2006: 162), visits to primary schools can be extremely beneficial for secondary school teachers at an early stage of their career as well as lesson observations, which can be a very effective means and form an essential part of the dialogue on transition. Another idea is that of organising meetings between pupils of the two school levels, which in the

few cases which have been observed and described, appear to have aided the younger children with the transition phase. It has also been suggested that parents should have more information about the requirements and methods of FL learning at the new level and school so that they could support their children in the transition phase.

One of the main objectives of the project was to design teacher training modules on continuity which, besides putting in contact teachers from the different levels, could serve as the basis for developing teacher training courses and conferences adapted to the needs and contexts of individual European countries and used for initial or in-service training by teacher trainers or for autonomous learning by teachers themselves².

One task of the teachers of the last year of primary and first year of secondary education should be the building of bridges to facilitate the transition between these two stages: the former by preparing their learners for more autonomy and responsibility, being aware of what is expected from them at secondary level. The latter by knowing how primary pupils have worked and what they have done, without forgetting that, above all, in the first years of secondary education their new learners still have a lot of the child in them.

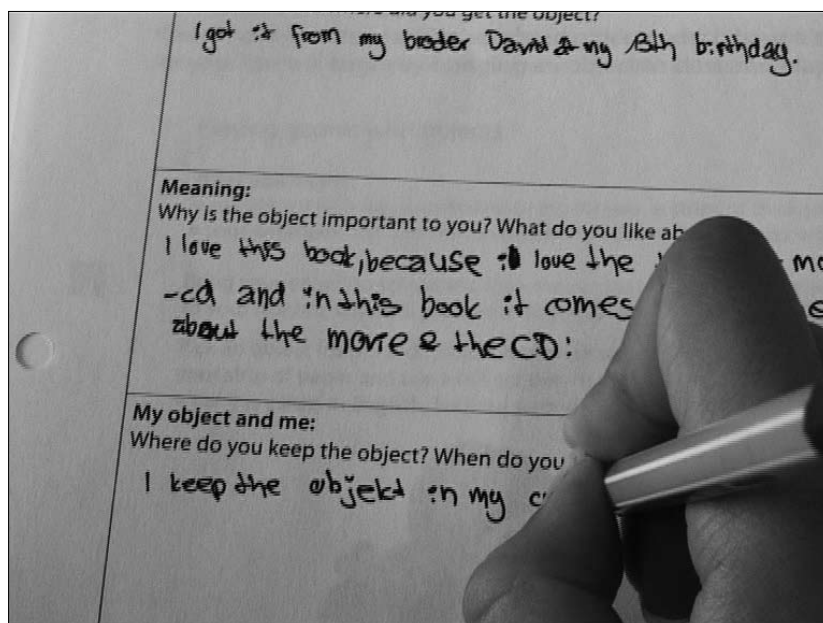
3. Bridging tasks in action

Bridging tasks are learning scenarios which focus on the language acquisition and communication potential around the transition from primary to secondary school. They have been designed by teacher trainers and researchers in the Pri-Sec-Co partner countries, usually in collaboration with practising teachers. The purposes of the bridging tasks are as follows: They ...

- reflect up-to-date primary school methodologies

- motivate pupils to interact and produce language
- display the pupils' growing competences in primary school, to be perceived by secondary school representatives, at CEFR levels A1 and A2 (where A2 refers to receptive competence above all)
- trigger the use of a small number of basic structures and functions consistently (not necessarily free of mistakes)
- offer multi-level prototype designs, making possible similar tasks with different approaches (e.g. easier / more complex reading texts, speaking with more or less language support)
- are often oriented towards a clearly describable outcome or product (task-based learning)
- are designed to provide a stepwise process leading towards the outcome with opportunities for intermediate feedback (peer-to-peer or teacher-led)
- allow pupils to bring in their own pre-knowledge and everyday life experience
- are not based primarily on subject matter acquired and learnt previously at school, but foster a discovery approach to learning (e.g. involving the school environment)
- offer the possibility of primary/secondary loops: part of the task can be recycled at the secondary level (e.g. the presentation of a poster produced at primary level)
- include components of formative and/or project assessment.

Twelve of the bridging tasks (BTs) have been trialled and filmed in primary and secondary schools in Austria, France, Germany, Hungary, Spain, Sweden and Switzerland. The task materials as well as the video films have been published on the Pri-Sec-Co website for use in pre- and in-service teacher training as well as self-study by teachers and interested parties. In order to spread the video materials in



Graph 1

higher quality than the downloadable wmv-files, a DVD has been produced, which is distributed as a free supplement to this issue of *Babylonia*.³ Two of the tasks have been presented as part of a *Babylonia* “Encart didactique” (*Babylonia* 2/09) to be adapted to the local circumstances at transition.⁴ In the following, we will present a brief analysis of one of the video samples, focussing on the role of writing as both a learning support and a learning outcome which can enhance continuity. Such analyses could be carried out as study tasks in pre- or in-service teacher training (see the rubric *Study Tasks* in the *Video samples* section on the *Pri-Sec-Co* website).

In this bridging task, “My object, my memories”, the learners create texts which are used in communicative situations, not as an end in themselves. The primary school pupils bring an object to school that means a lot to them and with which they connect a story or experience. They label their objects and memorise the names of their classmates’ objects. In a memory game, they attempt to write down as

many objects as possible. They then create an informal text under given rubrics that will serve as a set of notes for their presentations (see Graph 1). In the newly mixed secondary class, they talk about their souvenir in front of the class, saying why it means a lot to them. For their mini-presentation,



Graph 2

they use notes or a text as support or they speak freely, with different degrees of intensity and information density (see Graph 2).

In Transcripts 1 and 2, two pupils' presentations of their objects are displayed⁵.

Transcript 1: Noah's presentation

I have my object from Zurich and I like my object why it's so scary and on the beginning was the object on little pieces and I glue this to this figure and draw it. And I think in the future is my object important for me because it reminds me of the time of a child.

Transcript 2: Fabiana's presentation

In the holiday I went in the pool. I took my watch. Then I wanted to swim so I put my watch in the grass. After swimming I went at home and I forgot my watch. At home I thought oh I have my ... er I have forgotten my watch in the pool. Then next day I went to the pool, I searched my watch but I didn't found my watch. Next day I went again to the pool. I went to the desk and asked: Have you found my watch? The man on the desk said: Yes, we found a watch and he give ... gave back my watch.

Both pupils have prepared a set of notes as they explored their object before the summer holiday. Before starting to speak, Noah goes back to his desk to get his tiny slip of notes, but then he doesn't actually look at it. Rather, he relies on his memory and speaks quite fluently with some halts and hesitations. Fabiana, on the other hand, has a longer contribution to make, which contains a story element. She reads her presentation off in a rather monotonous voice, displaying her watch in her hand. While the text is formally well constructed and contains different tense forms, there is an impression that she doesn't quite "own" the text. It may well be that a more expert speaker of English supported her in formulating it. It would be difficult to assess the two

Since continuity in foreign language learning is only possible if teachers know exactly what competences, learning strategies and thinking skills to build on, the assessment of learning outcomes is vital for a successful transition.

performances according to a systematic set of criteria because of their different modes of delivery and the differing roles that writing and literacy play in the development of the outcomes. However, this continuity-building task is not a testing event, but an occasion for observation and informal diagnosis; a sensitive secondary teacher can get quite a dense account of what the pupils have been doing and can do with the language, using the means available to them. In addition, he or she would be able to spot potentials and needs for the further development of the new pupils' linguistic and communicative competences.

In this task as well as in other BTs, the reason for communicating stems from the information gap in the transition situation itself; this works as long as the pupils are motivated to share such information. To some extent, the methodology of continuity is no different than standard task-based learning or communicative language teaching. What is characteristic of bridging tasks, though, is their use of the authentic social and educational context of the transition phase to create a need for exchange. The focus is thus on the construction and negotiation of shared meanings rather than on the performance of some linguistic feat.

4. Implications for good practice around the transition

Since continuity in foreign language learning is only possible if teachers know exactly what competences,

learning strategies and thinking skills to build on, the assessment of learning outcomes is vital for a successful transition. Examples of good practice assessment material were collected in the Pri-Sec-Co Website with an emphasis on the productive competences of speaking and writing as these are often perceived as difficult to assess during the transition phase. For each set of materials, an original scanned-in example is provided together with annotations on how this material could help with assessment and diagnostic procedures at the transition. Generally speaking, most of these assessment materials can be incorporated within the bridging tasks to provide tools to diagnose individual progress.

According to Hunt et al (2007: 921) "a stream-lined record, compiled by the primary teacher would certainly assist in planning and differentiating in the secondary classroom". To achieve this, primary teachers could establish general minimum objectives and contents for transition to secondary education according to the self-assessment grid proposed by the Common European Framework of Reference for Languages and the national curricula for modern languages in primary education. These could be used as guidelines to make primary FL teachers aware of the items most secondary FL teachers usually demand from primary learners when they enter secondary education. Some of these minimum objectives could be that learners...

1. know and use basic vocabulary
2. use formulae and chunks to ask and answer orally and in writing in the FL
3. can answer questions or complete information from a simple reading or listening text
4. can write simple dialogues and express them orally.
5. can communicate in English in simple everyday situations
6. recognize and apply basic grammatical structures within the context in which they have worked.



Also establishing evaluation criteria could prove to be useful. The central aim of these criteria would be to orientate primary language teachers on the assessment of their learners at the end of the primary school. Furthermore, minimum previous habits acquired to enter secondary could also be established.

Concerning BTs, there are a number of ways in which these tasks can be combined with existing assessment materials and procedures. In many countries it may be important to link the communicative activities to competence descriptors derived from the CEFR and/or the national curriculum. This will allow users to derive criteria of success and rating scales. However, the BTs are not intended as tests in the first place. Rather, they lend themselves to a portfolio approach, such that pupils' products can be integrated into the ELP Dossier (e.g. a recording of the presentation of a favourite object, or a poster displaying differences between the primary and secondary school buildings and timetables). This will direct secondary teachers' attention to what transiting pupils can do rather than their shortcomings or mistakes.

As the European Language Portfolio is available in most if not all the partner countries but not yet widely used in schools, one of the project's aims has been to promote this tool. The European Language Portfolio is an open-ended record of a pupil's achievement and progress in languages. It includes a self-assessment record of what a pupil can do in listening, speaking, reading and writing with space for examples of work. The ELP, which in most of the partners' countries is being piloted at the moment, seems to be an adequate tool to ensure the continuity of the learning process started at primary level. One of the main functions of the ELP is to inform readers about the communicative abilities and language experiences of their owners. If the benefits of an early start are not to be lost, secondary teachers will need to find ways to start from where their new pupils are and this information can be easily found in each of the three sections of the ELP. Therefore it is important to encourage teachers to work with this tool and to familiarise learners with self-assessment so that they can be more aware of their language learning progression.

Notes

¹ See <http://www.pri-sec-co.eu/en/home.html>. The main outcome of the Pri-Sec-Co project is an interactive website on the topic of transition which enables users to obtain information on the transition situation in different European countries, to get insights into primary and secondary language classrooms, to download teaching materials, videos and study tasks for teacher training and to exchange views on the topic of continuity. It is aimed at teachers, student teachers and teacher trainers.

² See <http://www.pri-sec-co.eu/en/resources-for-teachers/teacher-training.html>

³ The project was financially supported by the European Union's Lifelong Learning Programme. The DVD has been produced with finance from the project. The authors and Babylonia gratefully acknowledge this support.

⁴ An example of such a local adaptation is the primary - secondary transition module in the Explorers series (Achermann & Stauffer 2009).

⁵ The pupils' names have been changed in order to preserve their anonymity.

References

- Achermann, B. & Stauffer, K. (2009). *Explorers 3 Moving on*. Einzelmodul. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Jones J. & Coffey, S. (2006). Transition from primary to secondary- continuity, cohesion and progression. *Modern Foreign Language 5-11: A guide for teachers*. David Fulton Publishers.
- Hunt, M. *et al* (2008). Moving on: The challenges of foreign language learning on transition from primary to secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 24, 915-926.
- Kolb, A. & Mayer, N. (2010). Mehr Kontinuität! Englischkenntnisse aus der Grundschule weiterentwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 103, 2-9.
- Pri-Sec-Co website: <http://www.pri-sec-co.eu/en/home.html>

Manuel Megías Rosa

Manuel Megías Rosa is a lecturer at the University of Alcalá (Madrid). He teaches foreign language pedagogy at the Faculty of Education. His interests are FL listening comprehension, language learning strategies, CLIL and how to improve foreign language teacher education.

Daniel Stotz

works as a lecturer at the Zurich University of Teacher Education. His interests are in research about school-based language teaching and language policy as well as the development of teaching and learning resources.

Delphine Tomasini
Fribourg

Biographies langagières et trajectoires d'apprentissage à l'entrée en formation initiale

Une prise en compte fondamentale

Dieser Artikel zeigt, dass es absolut notwendig ist, die Sprachlernbiografien der Studierenden sowohl am Anfang der Grundausbildung HEP/PH FR als auch im späteren Verlauf zu berücksichtigen. Nach einer kurzen Präsentation des Forschungskontextes fokussiert dieser Beitrag auf die Lernwege von Chiara, Aymeric und Carlo und auf die Kontinuitäten und Brüche, die die drei Studenten zwischen den Lernprozessen an der Schule und den Anforderungen während ihrer Grundausbildung HEP/PH FR in der Vorbereitung auf ihren künftigen Beruf erwarten. Zum Abschluss beleuchtet die Autorin die Beziehung zwischen Sprachlernbiografien als Instrument der beruflichen und persönlichen Weiterbildung und den Vorstellungen über das Fremdsprachenlernen und Lernen am Anfang der Grundausbildung sowie dem Aufbauprozess einer beruflichen Identität.

1. Remarques liminaires

Quand de jeunes adultes parviennent aux portes de la formation initiale de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg/ Pädagogische Hochschule Freiburg (HEP/PH FR), quel regard jettent-ils sur leur parcours antérieur, que ce soit d'ordre scolaire ou extrascolaire? Comment se présente leur trajectoire d'apprentissage en langues? Qu'en est-il de leur biographie langagière, au sens où l'entend Bretegnier par «histoire de langues»:

«[...] l'histoire de langues renvoie à l'histoire, en cours et en devenir, des relations complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s). Elle comprend [...] l'histoire de leurs sentiments vis-à-vis de ces langues et vis-à-vis d'eux-mêmes comme locuteurs plus ou moins légitimés à se les approprier, à y prendre la parole, à s'y produire. Elle renvoie aussi à l'histoire des conceptions et des pratiques d'appropriation et de transmission linguistique.»

(Bretegnier, 2009:4)

Par ailleurs, et la question nous semble centrale, qu'est-ce que ces apprenant-e-s souhaitent réinvestir de leur propre parcours, scolaire ou extrascolaire, dans leur formation au métier d'enseignant-e? Quelles sont leurs représentations sur la fonction enseignante en général ainsi que sur l'enseignement des langues? Quelles sont les compétences qu'ils estiment nécessaires pour être à même de bien exercer la profession d'enseignant-e? Ce sont tout autant de questions qui ont

été posées à un échantillon d'étudiant-e-s francophones et alémaniques de la volée 2009-2012, lors d'entretiens qui se sont déroulés parallèlement à leur entrée en formation initiale HEP/PH FR, en septembre 2009. Quatorze entretiens, dont sept en allemand et sept en français, ont livré des éléments dignes d'intérêt pour la recherche, notamment sur les savoirs acquis à l'école et les transferts possibles dans le monde de la formation tertiaire et le milieu professionnel. Ils nous ont donné accès aux étapes-clefs du parcours de vie de ces étudiant-e-s et de leur apprentissage des langues à l'école, quand ces apprenant-e-s ont parlé de leur «capital langagier» à leur entrée en formation initiale.

Dans cette optique et pour le présent article, notre choix s'est porté sur trois récits de vie, sur trois «histoires de langues»: celle de Chiara, d'Aymeric et de Carlo. L'accent sera mis, dans l'analyse des discours, sur les continuités – ou les discontinuités – que ces trois étudiant-e-s perçoivent entre les compétences langagières développées en milieu scolaire et celles qu'ils déclarent à l'entrée en formation initiale. La question des possibles transferts/ réinvestissements des compétences langagières dans la future pratique professionnelle sera également abordée, de même que celle des visions sur l'enseignement et celle des compétences – entre autres langagières – que ces étudiant-e-s jugent nécessaires pour exercer leur futur métier et intégrer le milieu professionnel.

Force est de constater que la question des compétences langagières des futur-e-s enseignant-e-s – en lien avec les

questions des profils des étudiant-e-s et des profils de formation ainsi qu'avec les différents Portfolios de langues et les descripteurs de compétences pour les enseignant-e-s de langues (par exemple celui de Newby & al., 2007) – occupe une place de choix dans les discussions politiques et pédagogiques actuelles, que ce soit au niveau international ou à l'échelon suisse. L'introduction d'une troisième langue à l'école primaire dès la 7^{ème} année de scolarisation, selon la nouvelle numérotation prévue par HarmoS, est en étroite corrélation avec la question des niveaux de compétences du Cadre européen commun de référence que les futur-e-s enseignant-e-s auront à atteindre dans les langues qu'ils enseigneront ultérieurement à leurs élèves. Par ailleurs, dans les prérequis attendus pour être à même de bien enseigner les langues, d'autres compétences apparaissent en parallèle des compétences langagières, en référence à Bieri Petignat (2009): les compétences sociales, les compétences didactiques et méthodologiques ainsi que la connaissance des théories spécifiques à l'apprentissage des langues. Pour les étudiant-e-s qui intègrent les HEP/PH de Suisse, ce sont tout autant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qu'ils auront à construire tout au long de leur cursus de formation initiale ainsi qu'en formation continue, tout autant de gestes professionnels qu'ils auront à acquérir et qui font partie intégrante de l'identité professionnelle de l'enseignant-e. Nous entendons par «identité professionnelle de l'enseignant-e» l'acquisition de gestes professionnels (didactiques, méthodologiques, éthiques, personnels, liés aux contenus disciplinaires, etc.) indispensables au bon exercice de la profession et nécessaires à la gestion des processus d'enseignement/apprentissage mis en œuvre dans sa classe. Cette identité professionnelle implique l'appropriation de compétences, qui sont décrites dans les HEP/PH de Suisse mais notamment à Fribourg,

dans un référentiel de compétences institutionnel. A terme, l'étudiant-e HEP/PH devient progressivement un-e professionnel-le de l'enseignement, susceptible de maîtriser le «répertoire didactique» selon la terminologie de Cadet & Causa (2006), le «langage de classe» indispensable à la gestion de la classe: ce vocabulaire spécialisé et spécifique au sein même de la langue française ou allemande, qui différencie et distingue l'enseignant-e dans ses actes professionnels du lexique employé par l'avocat-e ou le médecin par exemple. Le langage est par essence au cœur de l'acte même d'enseigner et toute la mise en œuvre de processus d'enseignement/apprentissage est intimement liée aux activités discursives, en langue 1 et en langue 2, comprises dans le sens des langues d'enseignement (français et allemand et inversement) et en langue 3 (anglais à la HEP/PH FR dès le début 2011).

Dès lors, il nous paraît pertinent d'aborder cette problématique avec Chiara, Aymeric et Carlo et de se pencher sur leur biographie langagière. Il nous semble en effet primordial, à l'entrée en formation initiale, qu'ils puissent revenir sur leur vécu, sur la mise en mémoire des situations-clés et sur les jalons qui ont marqué la constitution de leur identité d'apprenant-e en langues, tout au long de leur parcours scolaire et extrascolaire. Parler de ses apprentissages passés en langues et de son parcours de vie renvoie entre autres à une notion essentielle dans toute discipline, mais tout particulièrement en langues: la motivation, comme le relève Stöckli (2006). Ainsi, dans le discours de Chiara, d'Aymeric et de Carlo, la biographie langagière, en tant que récit de vie ou «biographie éducative» selon l'expression de Dominicé (2002), fait directement référence à la motivation – ou la démotivation – d'avoir pratiqué les langues en milieu scolaire ou dans le cadre d'expériences linguistiques extrascolaires. Cet aspect motivationnel du vécu personnel, qui se présente sous forme de continuités ou

de discontinuités, aura des conséquences directes et essentielles sur les choix, conscients ou inconscients, des trois étudiant-e-s pour leurs futures classes: «ce que je souhaite reproduire», «ce que je souhaite reproduire partiellement» ou «ce que je ne souhaite pas reproduire», dans le but de «donner du sens et de la motivation à mes élèves pour leurs apprentissages en langues». Vécu personnel d'apprenant-e et comportement futur dans la pratique professionnelle sont en ce sens-là intimement liés, l'interdépendance entre l'acte d'apprendre les langues et celui d'enseigner les langues étant en effet connue, comme le relève Molinié (2006a). Il est temps alors de se pencher sur les parcours individuels de Chiara, d'Aymeric et de Carlo.

2. Chiara, Aymeric et Carlo: de la diversité des biographies langagières...

2.1 La trajectoire d'apprentissage de Chiara en toute continuité: «Sprachen lernen; es ist nur eine Bereicherung»

Chiara a grandi dans un canton germanophone, loin de la ligne de contact avec d'autres langues nationales. Son discours semble montrer un enthousiasme certain pour les langues, dès son enfance – par des rencontres avec une cousine francophone et par des vacances au Sud de la France –, un enthousiasme qu'elle a continué à manifester tout au long de sa scolarité. Elle déclare avoir toujours eu un attrait fort et un certain «flair» pour les langues; elle considère les langues comme ayant été ses branches de prédilection à l'école. Ce sentiment en particulier lui plaît: «Sprachen beherrschen zu können». Un séjour de plusieurs mois au Canada lui a permis de se perfectionner en anglais, une langue qu'elle apprécie. Lors de son passage au gymnase, dans le cadre d'une production orale en duo, l'un de ses enseignant-e-s remarqua le plaisir

qu'elle avait à s'exprimer en français et le fait qu'elle osait parler librement, sans aucune crainte des erreurs. Il lui conseilla de ne pas perdre de vue cette langue pour la suite de son parcours: «Du solltest unbedingt etwas mit dem Französisch machen».

Dans cette continuité, le choix de Chiara de poursuivre sa formation dans une HEP/PH bilingue est tout à fait conscient, répondant à son souhait de garder contact avec la langue française: «Sprachen lernen; es ist nur eine Bereicherung». Elle est convaincue de ce qu'un cursus de formation en contexte bilingue peut lui apporter. Comment voit-elle actuellement son avenir en tant qu'enseignante? Elle l'entrevoit plutôt en spécialisation I chez les petits enfants, à l'école infantine, en 3^{ème} année et en 4^{ème} année. Elle souhaite se perfectionner davantage en langues à la HEP/PHFR: «Ich werde möglichst viel Französisch in diesen drei Jahren mitnehmen», afin de pouvoir être compétente pour l'enseignement précoce des langues auprès des enfants les plus jeunes. A ses yeux, un-e enseignant-e de langue doit pouvoir faire preuve

d'ouverture et de patience lorsqu'il/elle travaille avec sa classe et doit être à même d'aider ses élèves concrètement afin de trouver la meilleure manière de donner aux autres ce qu'il/elle sait, tout en étant également prêt-e à apprendre de ses élèves, dans une perspective d'apprentissage mutuel. Par son propre parcours, Chiara est consciente de ce qui a bien fonctionné pour elle dans son apprentissage des langues; elle sait identifier les stratégies d'apprentissage qu'elle a pu développer: «Wissen, wie man lernt». Elle espère en outre que, malgré les différences propres à chacun-e, cette prise de conscience personnelle lui permettra d'aider ses futurs élèves non seulement à apprendre, mais également à apprendre à apprendre, un élément qui lui tient à cœur.

A notre sens, les moments de sa biographie langagière qui touchent plus au monde scolaire sont généralement perçus de manière positive. Il ne semble pas faire de doute qu'elle voit son choix de cursus à la HEP/PH FR, de même que son choix de profession, comme l'expression d'une continuité

de son parcours scolaire et personnel, où elle semble avoir apprécié tout autant les moments d'acquisition des langues en dehors de l'école que les phases d'apprentissage plus scolaires. Sa biographie langagière montre ainsi qu'elle se sent prête à entrer en formation initiale et à remplir les exigences qui l'attendent en langues, dans la perspective de son futur métier, notamment le test certificatif de niveau C1 en fin de première année de formation initiale, le stage professionnel de deux semaines dans une classe de l'autre région linguistique et, en référence à la Loi sur la HEP/PH FR du 4 octobre 1999, d'être à même, au sortir de la formation initiale, d'enseigner au moins une discipline dans la langue 2, dans une perspective de didactique intégrée.

2.2 Le parcours de vie d'Aymeric entre continuités et discontinuités: «Donner du sens à l'apprentissage des langues»

Aymeric a effectué sa scolarité obligatoire dans le canton de Fribourg et



se souvient des moments passés à apprendre l'allemand langue 2 à l'école primaire; ce sont de bons souvenirs, notamment lorsqu'il repense aux images figurant dans le livre de l'élève, aux couleurs qui correspondent aux genres des noms «der-die-das». L'allemand est une langue qu'il déclare pratiquer volontiers à l'oral, mais moins facilement à l'écrit. Il garde un souvenir mitigé des périodes durant lesquelles il a dû travailler plus longuement les aspects plus formels de la langue, en grammaire allemande tout comme en anglais, en particulier lorsqu'il fréquentait le cycle d'orientation. L'un de ses professeur-e-s d'allemand au gymnase redonna à Aymeric de la motivation pour les langues. Aussi entreprit-il, au terme de son cursus au collège, un séjour linguistique de trois mois en Allemagne. Ce fut le même plaisir à pratiquer la langue orale que celui qu'il avait déjà ressenti à deux reprises quand, plus jeune, il avait pratiqué un «Landdienst» dans une ferme de Suisse alémanique. La pratique actuelle de l'un de ses loisirs le met par ailleurs en contact régulier avec d'autres collègues de Suisse alémanique.

S'il a choisi la HEP/PHFR, c'est avant tout pour une raison de proximité et, par ailleurs, car le système scolaire fribourgeois a «bonne réputation» à ses yeux. Il imagine avoir l'occasion de pratiquer l'expression orale dans cette Haute Ecole, ce qui le réjouit particulièrement. Les qualités qu'il juge nécessaires pour être enseignant-e sont entre autres «l'ouverture, l'empathie, le respect, la polyvalence». Il est important pour lui qu'un-e enseignant-e, que ce soit en langues tout comme dans d'autres disciplines, soit un bon «orateur». Plus tard, en principe dans une classe de spécialisation 2 chez les plus grands de la 5^{ème} année à la 8^{ème} année, il aimerait favoriser les approches ludiques dans les activités langagières qu'il proposera à ses élèves et souhaite «les faire parler». Il espère également pouvoir «transmettre un engouement»,

un engouement qui lui a souvent fait défaut dans son parcours scolaire en langues, reconnaît-il. Enfin, un aspect qui lui tient particulièrement à cœur est d'être capable de «donner du sens» aux activités proposées à sa classe, d'être à même d'expliquer à ses élèves «pourquoi on apprend cette langue». Il souhaite pouvoir intégrer aussi bien les élèves à l'aise en langues que les enfants présentant certaines difficultés dans cette discipline. De sa propre trajectoire d'apprentissage, Aymeric retient tout particulièrement la pratique effective des langues en dehors de l'école et en partie certaines activités concrètes réalisées à l'école.

Nous avons en effet l'impression que des sentiments contrastés habitent Aymeric lorsqu'il songe à nouveau à l'apprentissage des langues en milieu scolaire. Certains aspects positifs émergent, certes, mais l'exposition directe à la langue, permettant à Aymeric de parler et d'entrer en contact avec autrui, est la manière qui semble le mieux lui convenir pour s'approprier la langue. Son parcours oscille entre continuités et discontinuités par rapport aux compétences acquises à l'école. Aymeric semble avoir surtout puisé ses ressources dans ses expériences linguistiques extrascolaires; il en va de même pour le sentiment d'être prêt à remplir les exigences linguistiques de niveau C1 de la HEP/PHFR, ce qui n'est pas inintéressant si nous nous rappelons ce qu'il souhaite réinvestir de son propre parcours dans sa pratique future avec ses élèves, par exemple l'accent qu'il souhaite mettre sur les activités de communication à l'oral en ne se focalisant pas sur les aspects formels, mais sur le plaisir de parler, sur les activités ludiques et inspirées de situations concrètes, sur l'importance d'expliquer aux élèves pourquoi telle ou telle activité est réalisée, en donnant avant tout du sens à l'apprentissage, comme il le relève à plusieurs reprises au cours de l'entretien.

2.3 La trajectoire d'apprentissage de Carlo, discontinuités et rupture?: «Sprachen ausserhalb der Schule lernen»

De son parcours en langues, Carlo semble avoir gardé en mémoire ce souvenir précis sur son apprentissage du français: «Ich habe nie richtig gelernt», en particulier les bases qu'il juge indispensables pour parler et écrire. Il estime avoir eu moins de peine avec l'anglais qui lui semblait plus naturel. C'est sur le conseil de son père que Carlo entreprit, au terme de sa scolarité obligatoire, de réaliser son apprentissage seulement en langue française, dans une ville bilingue. C'est à ce moment-là qu'il eut l'impression de pouvoir apprendre réellement le français, précise-t-il avec du recul. Il pensa alors qu'il aurait dû le faire plus tôt. Dès lors, il pratiqua le français au quotidien, que ce soit dans la vie privée avec ses proches ou pour ses loisirs. Il passa également dix-huit mois en Angleterre, dans une famille, à s'occuper d'enfants d'âges différents, en ayant fait le choix mûrement réfléchi de ne pas fréquenter d'école en parallèle. De sa propre trajectoire d'apprentissage, il retient aujourd'hui un élément essentiel à ses yeux, qu'il rappelle à plusieurs reprises dans son discours: «Ich lerne nur Sprachen ausserhalb der Schule [...] Egal wie», ce qui ne va pas sans aller sans influencer ses choix lorsqu'il va se trouver en face d'une classe, comme nous aurons l'occasion de le relever plus loin.

Le choix de la HEP/PH FR répond à un critère de proximité puisqu'il habite la région. Il imagine que ses compétences langagières en français langue 2 – et en anglais – lui permettront de satisfaire aux attentes et aux exigences institutionnelles de niveau C1 dans le domaine de la langue 2. Il ne pense pas devoir travailler davantage le français mais il souhaite se perfectionner dans la répétition de règles plus formelles, en langue 1 et en langue 2. Carlo se destine plutôt à la spécialisation 2 pour l'enseignement chez les plus

grands; toutefois, il réfléchit encore à la possibilité de choisir la spécialisation 1. De son point de vue, un-e enseignant-e se doit de faire preuve de patience, d'un bon esprit d'observation, de compétences socio-affectives et, avant toute chose, d'aimer travailler avec les enfants. Dans le domaine des langues, il formule en particulier ce vœu, à l'intention de ses futurs élèves: «Lust geben können, Sprachen zu lernen»; «Kommunizieren»; «Kinder zu animieren, damit sie Lust haben». Mais il fait un constat au travers de sa propre histoire de vie: «Er mag nicht die schulische Art». Les apprentissages scolaires en langues n'ont pas fonctionné pour lui, thématise-t-il clairement et à plusieurs reprises au cours de son témoignage. Sans les condamner complètement, il émet de fortes réserves à l'encontre des apprentissages scolaires et souhaite offrir à ses futurs élèves davantage de possibilités de s'exprimer. Il se verrait bien, dans sa pratique future, instaurer des formules plus novatrices, par exemple en liant l'apprentissage de la langue à l'enseignement du sport afin de prévenir la crainte éventuelle de parler en français à l'école, comme cela put être le cas parfois pour lui en milieu scolaire ou, également, proposer des situations concrètes à ses élèves en mettant l'accent sur la communication orale et sur l'envie de s'exprimer.

S'il se déclare prêt à répondre aux exigences linguistiques de niveau C1 de la formation initiale HEP/PH FR, Carlo n'a pas trouvé ce qu'il recherchait dans les apprentissages d'ordre scolaire. Les expériences en immersion, comme par exemple l'apprentissage effectué uniquement en français ou le travail d'un an et demi en Angleterre avec des enfants, se sont par contre avérées très concluantes pour lui. Ces discontinuités peuvent tendre à la rupture complète par rapport aux apprentissages réalisés en milieu scolaire... Sa propre biographie langagière a un impact non négligeable

Il convient ensuite de valoriser les visions sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à l'école.

[Ces étudiant-e-s] ont des représentations, des attentes sur ce que doit être – ou ne doit pas être – un enseignant en général et plus particulièrement un enseignant de langue.

sur la manière qu'a, et qu'aura, Carlo d'appréhender l'enseignement des langues dans les classes. Nous nous plaçons à relever qu'il est à la recherche de solutions et de perspectives nouvelles pour ses élèves, comme par exemple l'enseignement d'un contenu en langue 2, perspectives dont nous nous réjouissons de discuter avec lui lors d'entretiens ultérieurs.

3. Perspectives

Trois trajectoires d'apprentissage en langues, trois parcours de vie empreints de richesse et de diversité en termes d'expériences: ces trois biographies langagières présentent toutes des caractéristiques spécifiques qui seront évidemment amenées à évoluer durant la formation initiale et ultérieurement dans le monde professionnel, la biographie langagière étant par définition en mouvance, destinée à changer et à être dynamique, comme le soulignaient Baroni & Jeanneret (2008). De l'analyse du parcours de Chiara, d'Aymeric et de Carlo émergent, à notre sens, trois points centraux qui serviront de perspectives conclusives:

- Il s'agit de mettre en évidence tout d'abord la diversité des positionnements et des trajectoires d'apprentissage. Chacun-e des trois étudiant-e-s a un parcours de vie propre avec les langues, une «histoire de langues» qui, dans son aspect diachronique, peut être déclinée en termes de

continuités ou de discontinuités. Tous trois affichent des affinités ou des préférences quant aux modes d'apprentissage/d'acquisition des langues: une diversité et une multiplicité des parcours qui oscillent entre savoirs scolaires, expériences linguistiques et contenus spécifiques donnés en immersion, la biographie langagière de Chiara, d'Aymeric et de Carlo renvoyant en effet à l'identité, irréductible et propre à chacun et chacune, ainsi qu'aux expériences individuelles et uniques.

- Il convient ensuite de valoriser les visions sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à l'école. Chiara, Aymeric et Carlo ont des représentations, des attentes sur ce que doit être – ou ne doit pas être – un-e enseignant-e en général et plus particulièrement un-e enseignant-e de langue. Au cours des trois années de formation initiale, ils/elles auront à devenir des praticien-ne-s réflexif/ive-s à même de mener «une réflexion dans et sur l'action», au sens de Schön (1994), et d'intégrer les compétences réflexives à leur enseignement/apprentissage des langues, pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Avec leurs convictions, qui dépendent directement de leur vécu, Chiara, Aymeric et Carlo offrent diverses visions sur l'enseignement/apprentissage des langues: par exemple proposer des apprentissages «plus scolaires» en donnant cependant du sens aux activités langagières, en privilégiant des approches plus ludiques et en insistant sur les démarches métacognitives auprès de leurs élèves, instaurer des échanges entre classes ou proposer aux élèves des contenus donnés dans leur langue 2, dans une perspective de didactique intégrée. A l'entrée en formation initiale, Chiara, Aymeric et Carlo quittent progressivement leur identité d'étudiant-e du secondaire II pour s'approprier, peu à peu, les gestes professionnels et la posture d'un-e enseignant-e et pour

construire progressivement leur nouvelle identité professionnelle. C'est en ce sens-là une transition entre deux mondes – celui du secondaire II et celui du tertiaire en direction du monde professionnel –, une étape cruciale impliquant similitudes et oppositions, continuités et discontinuités, (ré)appropriation ou rejet par rapport aux compétences acquises antérieurement.

- Enfin, nous tenons à souligner l'importance cruciale de la biographie langagière et de la trajectoire d'apprentissage. S'il est indéniable que la biographie langagière et la réflexion sur la trajectoire d'apprentissage permettent à l'apprenant-e de valoriser les acquisitions en langues et les apprentissages antérieurs, qu'elles favorisent le développement de compétences métacognitives et qu'elles contribuent à mieux lier questions identitaires, appropriation langagière et répercussion sur l'investissement dans un apprentissage en langues étrangères au sens entendu par Baroni & Jeanneret (2009), elles se révèlent, à terme, être un précieux outil de formation tant professionnel que personnel. La biographie langagière fait ainsi écho au dossier d'apprentissage/Lerndossier proposé à la HEP/PH FR, dossier dans lequel l'étudiant-e fait part des progrès réalisés dans l'acquisition des gestes professionnels en analysant ses expériences et sa pratique de manière réflexive, en faisant des liens entre la théorie dispensée en cours et la pratique et, enfin, en se référant au référentiel de compétences de l'institution. La biographie langagière en tant qu'outil de formation permet alors à Chiara, Aymeric et Carlo de poser des jalons dans la construction de leur identité professionnelle, notamment de futur-e enseignant-e de langue.

Pour nous qui serons amenée à rencontrer ces trois étudiant-e-s lors d'entretiens ultérieurs en 2010, 2011 et

2012, nous pourrions mieux appréhender encore le caractère dynamique de leur biographie langagière respective et observer au plus près le processus de construction de leur identité professionnelle. L'acquisition de compétences langagières nouvelles en cours de formation initiale, en langue 1 et/ou en langue 2, pose la question de ce qui a précédé la formation initiale, de ce qui la sous-tend en termes d'attentes et exigences linguistiques, et de ce qui suivra lors de l'insertion professionnelle sur le terrain. En ce sens, le recours aux biographies langagières ne saurait être considéré comme le simple reflet d'une mode, mais bel et bien comme l'expression d'une prise en compte nécessaire et fondamentale dans le processus de construction identitaire professionnel et personnel qui attend Chiara, Carlo et Aymeric en formation initiale.

Bibliographie choisie

- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2009). Différences et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre, *Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 4 (Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique). On line: <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 20 avril 2009].
- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identité féminine et trajectoire d'apprentissage, *Langage et Société*, 125, 101-124.
- Bieri Petignat, C. (2009). Réflexions pour la formation des enseignants primaires en langues étrangères dans l'espace BEJUNE, *Enjeux pédagogiques. Bulletin de la HEP-BEJUNE*, mars 2009, 11, 30-31.
- Bretegnier, A. (2009). Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive, *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 4. On line: <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 20 avril 2009].
- Cadet, L. & Causa, M. (2006). Devenir un enseignant réflexif. Quels discours? Quels modèles? Quelles représentations? In Molinié, M. (dir.) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde: recherches et applications*,

39. Paris: CLE international, 69-84.

Cuq, J.-P. (coord.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.

Dominicé, P. (2002 rééd.). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Loi sur la HEP du 4 octobre 1999. On line sur le site de l'Etat de Fribourg: <http://www.fr.ch> [pages consultées le 6 octobre 2008].

Molinié, M. (2009). Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique, *Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 4 (Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique). On line: <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 20 avril 2009].

Molinié, M., Bishop, M.-F. (dir.) (2006a). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise: Les Belles Lettres.

Molinié, M. (dir.) (2006b). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde: recherches et applications*, 39. Paris: CLE international.

Newby, D. (et al.) (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues, *Bulletin suisse de linguistique appliquée, vals-asla*, 76, *Biographies langagières*, Neuchâtel, 81-94.

Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage des langues: diversité et multiplicité des parcours, *Etudes de linguistique appliquée*, 98, 92-102.

Saudan, V. (2003). Donner les moyens pour réfléchir, c'est donner les moyens pour agir. Pour une initiation systématique des enseignants de langue aux méthodes de la didactique réflexive en classe de langue, *Babylonia*, 3/2003, 68-71.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Editions logiques.

Stöckli, G. (2006). Fremdsprachen in der Primarschule: am Anfang steht die Motivierung, *Babylonia. Enseigner et apprendre les L2 à l'école primaire*, 1/2006, 57-59.

Delphine Tomasini

enseigne le français L1 et L2 à la HEP Fribourg. Au début 2009, elle a entrepris une thèse de doctorat sur les biographies langagières des futurs enseignantes et enseignants primaires.

Mirjam Egli Cuenat
Peter Klee
Wilfrid Kuster
St. Gallen

Berufsspezifische Fremdsprachenkompetenzen in der Lehrpersonenbildung

Le niveau de maîtrise de la langue cible est un facteur crucial pour la réussite de la réforme curriculaire pour l'enseignement des langues étrangères de la CDIP de 2004. Mais comment faut-il définir ce niveau de maîtrise? Cette contribution montre la nécessité de sortir des ornières quant à une discussion abstraite des niveaux de compétence pour se tourner vers une analyse des besoins réels des enseignant-e-s dans la pratique quotidienne. Cette contribution présente deux projets complémentaires consacrés à cette problématique. Le premier, commandité par la CDIP et la COHEP, vise à définir un profil de compétences spécifiques à la profession des enseignant-e-s en langues étrangères au primaire et au secondaire I, qui servira de base à la définition des exigences pour la formation initiale et à une analyse de la pertinence des diplômes de langue internationaux, actuellement utilisés par une grande partie des HEP lors de la certification des compétences en fin de formation initiale. Le deuxième projet a pour objet la mise en place de la formation continue pour le primaire dans le cadre du projet intercantonal Passepartout. Un objectif-clé de ce dernier est de donner aux enseignant-e-s l'occasion de faire en tant qu'apprenant-e-s l'expérience des nouveaux principes didactiques qu'ils seront censés appliquer dans leur propre enseignement.

1. Festlegung von Sprachkompetenzniveaus für Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten

In der aktuellen Praxis der Ausbildung der Lehrpersonen werden die sprachlichen Anforderungen an die Fremdsprachenlehrpersonen nicht aufgrund eines ausgewiesenen Bedarfs der Berufspraxis definiert, sondern durch die Logik steigender Anforderungen im Bildungssystem auf der Primär-, Sekundär- und Tertiärstufe. Gemäss einer Studie zum Umgang mit internationalen Sprachdiplomen an den Pädagogischen Hochschulen (PH) der Schweiz (IFDS, 2009) legen die Schweizer PH für angehende Lehrpersonen für Fremdsprachen mit wenigen Ausnahmen für die Primarstufe ein Austrittskompetenzniveau von C1 nach *Gemeinsamem Europäischem Referenzrahmen* (GER, Eurpoarat, 2001) oder C2 für die Sekundarstufe fest. An 17 von 25 Institutionen wird die sprachliche Austrittskompetenz der Studierenden geprüft, wobei dies bei 11 PH über das Ablegen von internationalen Sprachdiplomen geschieht. Das Einbeziehen berufsspezifischer sprachlicher Elemente für das Erteilen der Unterrichtsberechtigung am Schluss der Ausbildung konnte nur an sehr wenigen Institutionen festgestellt werden, obwohl im Rahmen der Studie deren Wichtigkeit für die Ausbildung immer wieder betont wurde. Neben der auffallenden Heterogenität der Systeme besteht somit die Gefahr, dass der Passung zwischen Ausbildung und Praxisanforderungen zu wenig Beachtung geschenkt wird, dass also in der Ausbildung im sprachlichen und kulturellen Bereich nicht die Kompetenzen vermittelt bzw. geprüft

werden, die für das Unterrichten von Fremdsprachen heute tatsächlich erforderlich sind.

Auf der Suche nach bereits bestehenden berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen stellt man fest, dass eine reiche Literatur zu spezifischen fremdsprachlichen Kompetenzen für verschiedene Berufszweige existiert, so z.B. für Tourismus, Wirtschaft, Recht, Medizin und Gastronomie (Mourlhon-Dallies, 2008). Hingegen gibt es noch wenig fachbezogene, berufsspezifische Literatur über Sprachkenntnisse, -bedarf und -ausbildung der Fremdsprachlehrpersonen. Lediglich für Englisch als Fremdsprache findet man im Bereich *Classroom language* und *Classroom management* (z.B. Hughes & Moate, 2007) Anleitungen zur gezielten berufsspezifischen Sprachausbildung. Ansätze für ein berufsspezifisches Kompetenzprofil sind beispielsweise im russischen Sprachenportfolio für Lehrpersonen (Eurpoarat, 2003) oder in intern zirkulierenden Kompetenzbeschreibungen einzelner PH zu finden. Meist wird jedoch mit generellen Zielangaben operiert (C1, C2). Die *berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen*, die im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) in einem gemeinsamen Projekt von PHSG und PHZ sowie der Katalog von Zielkompetenzen für die berufsspezifische fremdsprachliche Weiterbildung der Lehrpersonen im Projekt *Passepartout* erarbeitet werden¹, sollen

diese Lücke schliessen. Die Zielprofile streben eine Kontextualisierung der im GER erarbeiteten Kompetenzbeschreibungen (Coste, 2007) gemäss einer realistischen Abklärung des sprachlich-kommunikativen Bedarfs des Berufs der Fremdsprachenlehrperson im Sinne einer *Second language needs analysis* (vgl. Long, 2005) an. Diese beiden Projekte werden nachfolgend vorgestellt.

2. Auf dem Weg zu einem operationalisierten berufsspezifischen ziel-sprachlichen Kompetenzprofil für die Grundausbildung der Lehrkräfte, die in der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten

2.1 Ziele und Grundlagen

Gemäss Strategie und Arbeitsplan für die Entwicklung des Sprachenunterrichts an der obligatorischen Schule von 2004 plant die EDK, zuhanden der Kantone und PH einerseits die Anforderungen an die Sprachkompetenzen für die Zulassung zur Ausbildung zur Lehrperson, andererseits die bis zum Abschluss zu erreichenden sprachlichen und didaktischen Kompetenzen vorzugeben (EDK 2004, Kap. 5.3.1). Der Entwurf der Leitlinien der EDK über die Sprachkompetenzniveaus in der Grundausbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule (EDK 2007) enthält als eine der wichtigsten Aufgaben, die in den nächsten Jahren angegangen werden sollen, die Definition von Kompetenzprofilen für Lehrpersonen für den Fremdsprachenunterricht (EDK, 2007, Kap. 5.1). Die Resultate der Vernehmlassung dieser Leitlinien unterstreichen die Notwendigkeit der Entwicklung schulstufenspezifischer, auf den pädagogischen und beruflichen Sprachgebrauch ausgerichteter Sprachkompetenzprofile und weisen darauf hin, dass der Gebrauch und die Anerkennung der internationalen Sprachzertifikate im Rahmen der Ausbildung der Lehrpersonen geklärt und national koordiniert

werden sollte (EDK, 2008).

Das Projekt *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen* ist als Kooperationsprojekt zwischen der PHSG und der PHZ Luzern angelegt, Auftraggeberinnen sind die EDK und die COHEP. In einem ersten Schritt werden in enger Zusammenarbeit mit den für die Ausbildung zuständigen Dozierenden einerseits und den amtierenden Lehrpersonen andererseits berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen entwickelt. Die Profile sind nach Unterrichtsstufen Primarstufe

und weiterentwickelt. 2012 werden, ausgehend von Vergleichen internationaler Sprachdiplome mit dem vorliegenden Profil, Empfehlungen und Szenarien für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen erarbeitet.

2.2 Methodisches Vorgehen

Gemäss Bedarfsanalyse nach Long (2005) wird durch die Kombination verschiedener Informationsquellen der Bedarf an sprachlich-kommunikativen Kompetenzen abgeleitet mit dem Ziel, ein berufliches Kommunikationsprofil zu erstellen (Abb. 1):

Informationsquellen einer Bedarfsanalyse gemäss Long (2005)	Berücksichtigte Informationsquellen im Projekt der PHSG & PHZ
Beschreibungen der beruflichen Aufgaben und der sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Berufs	EPOSA, European Profile, CARAP, INCA (inklusive Einbezug pluraler und interkultureller Ansätze) (s.u., Abschnitt 2.3.)
Expertenmeinungen	Fremdsprachendidaktiker/innen, Expert/innen für Evaluation von Sprachkompetenzen und Curricula, Linguist/innen usw.
Beobachtung der Praxis	Praxisbeobachtungen/Videoaufnahmen im Klassenzimmer, Analyse des zielsprachlichen Handelns
Befragung von Berufsleuten nach kommunikativen Bedürfnissen	Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen, sprachregionale Hearings mit Lehrpersonen

Abb. 1

und Sekundarstufe I differenziert und decken neben dem pädagogischen und beruflichen Sprachgebrauch auch kulturelle und interkulturelle Aspekte ab. In einem zweiten Schritt werden Grundlagen für die Koordination des Gebrauchs und der Anerkennung internationaler Sprachzertifikate entwickelt. Dieses Projektziel steht in engem Bezug zu den Arbeiten der von der EDK eingesetzten *Reflexionsgruppe über den Einsatz der internationalen, standardisierten Sprachdiplome und -tests in der Schweiz*.

Gemäss Projektplan wird Ende 2010 ein sprachenübergreifendes, operationalisiertes Grundprofil vorliegen, das aufgrund einer Expertenbefragung bereits geschärft worden ist. 2011 wird dieses Profil nach Stufen differenziert und im Rahmen von sprachregionalen Hearings mit Lehrpersonen validiert

Die Erarbeitung der Kompetenzprofile erfolgt somit einerseits auf der Grundlage einer Analyse relevanter Dokumente im internationalen Kontext, welche Anhaltspunkte liefern für sprachliche Handlungen im Berufsalltag der Fremdsprachenlehrpersonen, andererseits aufgrund von Praxisbeobachtungen und Interviews mit Lehrpersonen:

- Auf der Grundlage der durch die Literaturanalyse gewonnenen Erkenntnisse und ausgehend von ausgewählten Referenzdokumenten werden relevante sprachliche Handlungskompetenzen für Lehrpersonen für Fremdsprachen im Unterricht und ausserhalb des Unterrichts (z.B. für Vorbereitung, Weiterbildung) beschrieben. In dieser ersten Phase ist noch keine Differenzierung nach Unterrichtssprache

und Unterrichtsstufe vorgesehen. Für die Erarbeitung des sprachübergreifenden Grundprofils ist das Team der PHSG zuständig (Egli Cuenat, Klee, Kuster).

- Die Analyse von Videoaufnahmen sprachlicher Handlungen im Unterrichtskontext von 18 Lehrpersonen, unterteilt nach Unterrichtssprache und Schulstufe, geben über das tatsächliche Sprachhandeln der Lehrpersonen im Unterricht (z.B. Fachvokabular, *Classroom Language*, *Classroom Management*) Aufschluss. Im Rahmen der Praxisbeobachtungen werden die Lehrpersonen zudem zum Fremdsprachegebrauch innerhalb und ausserhalb des Unterrichts befragt. Für die Praxisbeobachtungen ist das Team der PHZ zuständig (Hodel, Inglin, Mettler).

2.3 Entwicklung des sprachübergreifenden Grundprofils

Für die Literaturanalyse konnte auf Grundlagenarbeit im internationalen Kontext zurückgegriffen werden. Dabei sind folgende Dokumente im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit analysiert worden: das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* EPOSA (Newby, 2007), der *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* CARAP (Candelier, 2007), das *Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen* (Kelly & Grenfell, 2004) und das *Portfolio Interkultureller Kompetenz* INCA (Byram, 2004). Von den Grundlagendokumenten wurden Arbeitsfelder, Handlungsfelder und sprachliche Zielhandlungen abgeleitet. Im Folgenden wird das konkrete Vorgehen zur Entwicklung des Grundprofils erläutert. Für die Ableitung der *sprachlichen Zielhandlungen* wurde das EPOSA (Newby, 2007) als Ausgangsdokument verwendet. Das EPOSA beschreibt didaktische Handlungskompetenzen

bzw. didaktische Sprachlehrkompetenzen. Ausgehend von diesen Kompetenzbeschreibungen wurden berufsrelevante zielsprachen- und zielstufenspezifische Sprachhandlungskompetenzen der Sprachlehrpersonen abgeleitet. Diese wurden in Form von *sprachlichen Zielhandlungen* formuliert. Es wurden nur Kompetenzen beigezogen, die auch zu kommunikativen Aktivitäten in der Zielsprache führen. Im Hinblick auf die Praxisanforderungen wurden in den sprachlichen Zielhandlungen jeweils die Bezeichnungen *in der Zielsprache* und *zielstufengerecht* ergänzt (Abb. 2).

Die Beschreibungen der Kompetenzen im CARAP sind also anderer Natur als diejenigen im EPOSA: es sind nicht a priori berufsrelevante (für das Unterrichten relevante) Kompetenzen, sondern für das Lernen von Sprachen relevante Kompetenzen. Darum führen sie in unserem Profil zu Kompetenzbeschreibungen, die sich sowohl auf das eigene Sprachen Lernen der Lehrperson als auch auf die Lernenden beziehen können. Es wurden bisher nur Kompetenzen beigezogen, die ein *savoir-faire* beinhalten (Fertigkeiten und prozedurales Wissen). Geplant ist aber längerfristig der Einbezug sämtlicher Dimensionen. Mehrere

EPOSA →	sprachliche Zielhandlungen
Ich bin in der Lage, eine Reihe von Aktivitäten zu bewerten und auszuwählen, die die SchülerInnen beim Lernen von Vokabeln unterstützen. [EPOSA, 2. Methodik: F Vokabular, S. 29]	Die Schüler/innen in der Zielsprache und zielstufengerecht bei der Erweiterung ihres Vokabulars und insbesondere ihres persönlichen Wortschatzes durch geeignete Lernaktivitäten unterstützen.

Abb. 2

CARAP →	sprachliche Zielhandlungen
Beispiel 1 6.1. Das Repertoire der Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen/plurilingualen Gruppen berücksichtigen können 6.1.1 Umformulieren können 6.1.2 Argumentieren können [CARAP, Kap. 6. Interagieren können: S. 79]	Das Repertoire der Lernenden bei der Kommunikation in bilingualen/plurilingualen Gruppen berücksichtigen, z.B. Umformulierungen vornehmen und argumentieren.
Beispiel 2 1.3.1. Die besonderen Merkmale einer Kultur bestimmen [darlegen] können. 1.3.1.1 Die besonderen Merkmale der eigenen Kultur bestimmen können. [CARAP, Kap. 1. Beobachten können / analysieren können: S. 73]	In der Zielsprache und zielstufengerecht die besonderen Merkmale der Kulturen der Zielsprache und der eigenen Kulturen darlegen.

Abb. 3

In einem zweiten Schritt wurde der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* CARAP (Candelier, 2007) hinzugezogen. Dieser beschreibt das *savoir*, das *savoir-faire* (inkl. *savoir-apprendre*) und das *savoir-être*, die benötigt werden, um eine mehrsprachige Kompetenz aufzubauen, bei der mehrere Sprachen und Kulturen zueinander in Beziehung gesetzt werden (*Sprachlernkompetenz*).

einzelne Kompetenzbeschreibungen wurden teilweise zusammen mit den Untergruppierungen zu einer einzigen sprachlichen Zielhandlung mit Beispielen zusammengeführt (Abb. 3).

Von den verschiedenen Berufssituationen einer Lehrperson lassen sich *Handlungsfelder* ableiten. Diese wurden aus den *sprachlichen Zielhandlungen* über Kategorienbildung

und in Anlehnung an die Grundlagendokumente entwickelt. Sie zeichnen sich durch unterschiedliche Kommunikationssituationen aus und grenzen sich durch unterschiedliche Akteure und Modalitäten der Kommunikation voneinander ab.

Beispiele von *Handlungsfeldern*:

- Unterricht planen und vorbereiten
- Die Zielsprache als Umgangssprache im Unterricht verwenden
- Die Entwicklung kultureller Kompetenzen fördern

Ausgehend von den *Handlungsfeldern* wurden im Sinne einer praxisbezogenen Gruppierung von Tätigkeiten wiederum über Kategorienbildung und in Anlehnung an die Grundlagendokumente sog. *Arbeitsfelder* abgeleitet (Abb. 4).

von Lehrpersonen mittels Videoaufnahmen erhoben und anschliessend analysiert. Diese Praxisbeobachtungen dienen einerseits der Präzisierung des Grundprofils speziell im Bereich der mündlichen Produktion und Interaktion von Lehrpersonen im Unterricht und können Aufschluss geben über die Verwendung von Fachvokabular, *Classroom Language* und *Classroom Management* sowie über den Gebrauch der Zielsprache als Unterrichtssprache.

Aufgrund dieser Zielsetzungen wurden bisher insgesamt 12 Lehrpersonen in der deutschen Schweiz für die Videobeobachtung ausgewählt, jeweils 6 Lehrpersonen pro Sprache (Englisch, Französisch) und Schulstufe (Primar- und Sekundarstufe I). Sechs weitere Aufnahmen für Deutsch als Fremd-

gend, dass im Unterrichtsgeschehen in erster Linie die mündliche Produktion und die mündliche Interaktion zu beobachten sind.

2.5 Weiterentwicklung und Schärfung des Profils

Die vorliegende Struktur des Sprachkompetenzprofils spiegelt in ihrer Organisation nach *Berufs- und Handlungsfeldern* die Vielfalt der Tätigkeitsbereiche von Lehrpersonen für Fremdsprachen wider und verdeutlicht damit auf praxisorientierte Weise dessen berufsspezifische Orientierung. Im Hinblick auf die Nutzung in der Praxis sind unterschiedliche Organisationsformen bzw. Sichten auf die entstehende Datensammlung möglich: nach Arbeits- und Handlungsfeldern für die Curriculumentwicklung, die Lehre oder die Entwicklung von Evaluationsaufgaben, nach sprachlichen Aktivitäten im Hinblick auf die Einstufung nach Kompetenzniveaus des GER.

Das Profil wird zu diesem Zweck weiter geschärft und operationalisiert. Aus den sprachlichen Zielhandlungen werden entsprechende sprachliche Aktivitäten nach GER abgeleitet: zusammenhängend sprechen, an Gesprächen teilnehmen, schreiben, lesen und hören. Die Zuordnung der sprachlichen Zielhandlungen des Profils zu sprachlichen Aktivitäten ermöglicht auch die Zuweisung zu den 6 Niveaus des GER. Dies wiederum lässt den Vergleich mit den internationalen Sprachdiplomen zu, die in der letzten Projektetappe vorgesehen ist. Um dem Profil die nötige Konsistenz zu verleihen, soll bei der Formulierung der sprachlichen Aktivitäten ein ganz bestimmtes Repertoire von Prädikaten verwendet werden, weil sie einem Typus des *savoir-faire* entsprechen: z.B. präsentieren, erklären, erzählen, moderieren. Dieses *savoir-faire* kann in ganz bestimmten situativen Kontexten zur Anwendung gelangen: z.B. „Die besonderen Merkmale der

Sprachliche Zielhandlungen →	Handlungsfelder →	Arbeitsfelder
Die SchülerInnen in der Zielsprache und zielstufengerecht bei der Erweiterung ihres Vokabulars und insbesondere ihres persönlichen Wortschatzes durch geeignete Lernaktivitäten unterstützen.	Die Erweiterung des Wortschatzes fördern	Sprachkompetenzen fördern
In der Zielsprache und zielstufengerecht die besonderen Merkmale der Kulturen der Zielsprache und der eigenen Kulturen darlegen.	die Kenntnis der eigenen sowie anderer Kulturen fördern	Die Entwicklung kultureller Kompetenzen fördern

Abb. 4

In der aktuellen Fassung liegen 10 berufsspezifische *Arbeitsfelder* vor, die sich in 38 berufsspezifische *Handlungsfelder* aufteilen, welche 190 *sprachliche Zielhandlungen* beinhalten. Der vorliegende Katalog wird mit dem *Europäischen Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften* (Kelly & Grenfell, 2004) und dem *Portfolio Interkultureller Kompetenz INCA* (Byram, 2004) weiter abgeglichen.

2.4 Praxisbeobachtungen

Ergänzend zur Entwicklung des sprachenübergreifenden Grundprofils anhand relevanter Referenzdokumente wird in Fallstudien das tatsächlich im Unterricht verwendete Sprachhandeln

in der französischen Schweiz sind in Vorbereitung. Es wurde bei der Wahl auf eine ausgeglichene Mischung von Berufserfahrung, Fremdsprachenkompetenzen, Geschlecht und Alter der Lehrpersonen geachtet.

Die Praxisbeobachtung deckt nur einen Teil der Sprachhandlungen ab, die eine Lehrperson im Berufsalltag anwendet. Deshalb wurden die beobachteten Lehrpersonen im Rahmen eines leitfadenorientierten Interviews zusätzlich befragt, so z.B. zu weiteren sprachlichen Handlungskompetenzen, die für den Unterricht nötig sind, aber in der Sequenz nicht zum Ausdruck kommen, oder zu sprachlichen und kulturellen Handlungskompetenzen, die ausserhalb des Unterrichts im Berufsalltag nötig sind. Es ist nahelie-

Arbeitsfeld	Handlungs- feld	Sprachliche Ziel- handlung	Sprachliche Aktivität				
			Zusammenhän- gend sprechen	An Gesprächen teilnehmen	Schreiben	Lesen	Hören
Die Ent- wicklung kultureller Kompetenzen fördern	die Kenntnis der eigenen sowie anderer Kulturen fördern	In der Zielsprache und zielstufenge- recht die besonderen Merkmale der Kul- turen der Zielsprache und der eigenen Kulturen darlegen.	Die besonderen Merkmale der Kulturen der Ziel- sprache und der eigenen Kulturen präsentieren.	Die besonderen Merkmale der Kulturen der Ziel- sprache und der eigenen Kulturen im Unterrichtsge- spräch erarbeiten.	Die besonderen Merkmale der Kulturen der Zielsprache und der eigenen Kulturen be- schreiben.	Die besonderen Merkmale der Kulturen der Zielsprache und der eigenen Kulturen in schriftlichen Dokumenten erkennen.	Die besonderen Merkmale der Kulturen der Ziel- sprache und der eigenen Kulturen in audio-visuel- len Dokumenten erkennen.

Arbeitsfeld	Handlungs- feld	Sprachliche Ziel- handlung	Sprachliche Aktivität		
			Zusammenhängend sprechen	An Gesprächen teil- nehmen	Schreiben
Sprachkompe- tenzen fördern	Die Erwei- terung des Wortschatzes fördern	Die SchülerInnen in der Zielsprache bei der Erwei- terung ihres Vokabulars und insbesondere ihres persön- lichen Wortschatzes durch geeignete Lernaktivitäten unterstützen.	Mithilfe von geeigneten Lernaktivitäten den Lernen- den aufzeigen , wie sie ihr Vokabular und insbesondere ihren persönlichen Wort- schatz erweitern können.	Lernaktivitäten moderie- ren , welche die Lernen- den bei der Erweiterung ihres Vokabulars und insbesondere ihres per- sönlichen Wortschatzes unterstützen.	Geeignete Lehrmaterialien entwerfen , welche die Ler- nenden darin unterstützen, ihr Vokabular und insbesondere ihren persönlichen Wortschatz zu erweitern.

Abb. 5

Kultur der Zielsprache *darlegen*.“ / „Den persönlichen, intellektuellen und kulturellen Nutzen des Erlernens von Sprachen *darlegen*.“ (Abb. 5)

Im Rahmen eines Kompetenzmodells werden spezifische Fähigkeiten des lebenslangen Sprachen Lernens (*savoir-apprendre*), die Einstellungen zum Sprachen Lernen, zum eigenen mehrsprachigen Repertoire (*savoir-être*) sowie die interkulturellen Kompetenzen festgehalten, die eine Lehrperson entwickeln muss, um einen zeitgemässen Sprachenunterricht erteilen zu können.

3. Die berufsspezifische fremdsprachliche Weiterbildung der Primarlehrpersonen im Projekt *Passepartout*

Die Definition der Kompetenzniveaus für die Weiterbildung der amtierenden Lehrkräfte, die Fremdsprachen unterrichten, ist nicht Gegenstand der Regelung der EDK, diese bezieht sich

lediglich auf die Grundausbildung (s. 2.1.). Damit verfügen die Kantone über eine gewisse Freiheit, eine differenzierte Weiterbildung gemäss tatsächlichem Bedarf zu gestalten (Egli Cuenat & Elmiger, 2006). So wurde im Rahmen des Projektes *Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule* ein Katalog von ausgewählten, stufenspezifischen Zielkompetenzen für die fremdsprachliche Weiterbildung der Primarlehrkräfte als Grundlage für einen berufsspezifischen Sprachkurs bereits 2009/2010 in enger Zusammenarbeit mit den umfassenderen „*Berufsspezifischen Sprachprofilen*“ der PHSG und PHZ erarbeitet.

3.1. Zielsetzungen und Vorgehen

Sechs Kantone entlang der frankophonen Sprachgrenze (BS, BL, BE, FR (Deutschschweizer Teil), SO, VS (Deutschschweizer Teil)) haben für die Umsetzung der EDK Sprachenstrategie von 2004 Französisch als erste Fremdsprache vor Englisch gewählt und sich zum überkantonalen Projekt *Passepartout* zusammengeschlossen.

Passepartout sieht für die Primarlehrpersonen (Französisch 3.–6. Schuljahr und Englisch 5. und 6. Schuljahr) neben einer didaktischen auch eine sprachliche Weiterbildung im Umfang von 75 Kurslektionen und 75 Lektionen Selbststudium vor. Gemäss Weiterbildungskonzept (*Passepartout*, 2009) hat sich die sprachliche Weiterbildung besonders auf sprachlich-kommunikative Handlungsfelder, welche in der Primarstufe relevant sind, zu konzentrieren und soll auf die in *Passepartout* postulierte Didaktik der Mehrsprachigkeit abgestimmt sein. Sie richtet sich, insbesondere in der praxisrelevanten mündlichen Kommunikation, auf das Niveau C1*² (B2/C1) aus und setzt eine durch ein internationales Sprachdiplom oder einen kantonalen Einstufungstest zertifizierte, allgemeinsprachliche Basiskompetenz auf Niveau B2 des GER voraus.

Gemäss üblichem Vorgehen beim Erstellen von fachbezogenen Sprachkursen (gemäss *Needs Analysis*, Long, 2005, vgl. Abschnitt 1) wurde eine Analyse vorgenommen sowohl der

spezifischen sprachlichen Bedürfnisse als auch des Bedarfs an Sprachkompetenzen für Lehrpersonen, die in der Primarschule Fremdsprachen unterrichten. Dazu wurden Befragungen von Lehrkräften, Experteninterviews, Analysen von curricularen Dokumenten des *Passepartout*-Projektes (insbesondere des Lehrplans Französisch-Englisch (2009/2010)) sowie des neu entstehenden Lehrmittels *Mille feuilles*) sowie bestehender Beschreibungen berufsspezifischer Sprachkompetenzen durchgeführt. Der Katalog von Zielkompetenzen wurde 2009/2010 zeitgleich und in Kooperation mit der ersten Phase des Projektes „*Berufsspezifische Sprachprofile*“ der PHSG und PHZ (s. Abschnitt 2) entwickelt. Das verbindende Element zwischen den beiden Projekten war das Anliegen, bedarfsgerechte Profile berufsspezifischer Sprachkompetenzen zu formulieren. Sie stützen sich teilweise auf dieselben Quellen (EPOSA (Newby et al., 2007), CARAP (Candelier et al., 2007), European Profile (Kelly & Grenfell, 2004)); die Definition der Arbeits- und Handlungsfelder wurde gemeinsam erarbeitet. Im Unterschied zum wesentlich breiter und stufenübergreifend angelegten Profil für die Grundausbildung deckt der Katalog von Zielkompetenzen für *Passepartout* lediglich die Bedürfnisse der Weiterbildung der amtierenden Primarlehrpersonen der *Passepartout*-Region ab. Dieser Katalog ist Teil eines bereits definierten Curriculums für die fremdsprachliche Weiterbildung, das konkrete Vorschläge zur Gestaltung von Kursmodulen in Form von 14 modular angelegten, pädagogischen Szenarien zur Erreichung der Ziele (Chuck, Egli Cuenat & Gauthier, 2010) enthält. Der Kompetenzkatalog wurde in Gesprächen mit zahlreichen Expertinnen und Experten geprüft und wird gemeinsam mit dem didaktischen Rahmen (Szenarien) in der Phase der Umsetzung durch die Echos aus den berufsspezifischen Sprachkursen weiter validiert.

1.1.1. Lernstrategische Kompetenzen

Globalziel: Die Lehrperson hat eine positive Einstellung und einen reflektierten Zugang zum eigenen Sprachen Lernen und kann sich eigene Ziele setzen

Sprachen Lernen – Strategien	Die Lehrperson verfügt über Strategien, um ihre zielsprachlichen Kompetenzen selbstständig aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln.
Sprachlernreflexion	Die Lehrperson kann mit dem Europäischen Sprachenportfolio zielgerichtet, effizient und konstruktiv an ihrem eigenen sprachlich-kulturellen Repertoire arbeiten (sich Ziele setzen und Lernweg dokumentieren).

Abb. 6: Beispiele für Beschreibungen von Zielkompetenzen im Bereich Sprachlernstrategien

1.2. Sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit in der Zielsprache

Globalziel: Die Lehrperson verfügt über die für die Vorbereitung und Durchführung eines inhalts- und handlungsorientierten Unterrichts notwendigen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen.

Arbeitsfeld	Handlungsfeld	Sprachliche Aufgabe (Aktivität)	
		zusammenhängend sprechen	an Gesprächen teilnehmen
1.2.2. Die Zielsprache inhalts- und handlungsorientiert unterrichten	Zielsprache über Geschichten unterrichten	- Die LP kann Geschichten für Kinder lebendig in der Zielsprache vorlesen oder erzählen (Intonation, Mimik, Gestik, Neuformulierungen, Umschreibungen, Improvisationen).	- Die LP kann während des Geschichten Erzählens oder Vorlesens in der Zielsprache die Reaktionen der Kinder aufnehmen und darauf reagieren.

Abb. 7: Beispiele für Beschreibungen von zielstufengerechten Zielkompetenzen im Bereich sprachlich-kommunikativer Handlungskompetenz (LP = Lehrperson)

3.2. Berufsspezifisches Kompetenzprofil des Projekts *Passepartout* und Kurskonzept für die fremdsprachliche Weiterbildung

Das aktuelle *Passepartout*-Kompetenzprofil (Egli Cuenat, 2010) umfasst drei Teile. Im ersten Teil werden, in Anlehnung an den Lehrplan *Passepartout*, Ziele im Bereich *Lernstrategische Kompetenzen und Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* formuliert. Die 6 für das Weiterbildungsprofil berücksichtigten *Handlungsfelder* folgen exakt den Vorgaben des Lehrplans: Sprachen Lernen – Strategien, Sprachemotion und Sprachlernreflexion für die Lernstrategischen Kompetenzen; *savoir-être*, *savoir-faire* und *savoir* für die Bewusstheit für Sprachen und Kulturen; in diesem ersten Teil wurden 17 Zielkompetenzen beschrieben (Abb. 6).

Für den zweiten, umfangreichsten Teil, die *sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit in der Zielspra-*

che, wurden 8 *Arbeitsfelder* und 16 *Handlungsfelder* berücksichtigt. Sie decken sowohl die Vorbereitung und Durchführung eines stufengerechten Unterrichts in der Zielsprache ab als auch die persönliche sprachliche Weiterbildung sowie die Fähigkeit, in der Zielsprache Kontakte auf erwachsenem Niveau oder einen bewussten Umgang mit der Schulsprache Deutsch im Unterricht zu pflegen. Für alle fünf sprachlichen Aktivitäten sind Zielkompetenzen formuliert worden (zusammenhängend sprechen, an Gesprächen teilnehmen, schreiben, lesen, hören), jedoch liegt der Akzent klar auf der mündlichen Produktion (37 von 52 Zielkompetenzen) (Abb. 7).

Was den dritten Teil, den *Umgang mit Sprachlichen Mitteln* betrifft, so beziehen sich die Angaben im Profil einerseits direkt auf den GER: Niveau C1 beim Sprechen in ausgewählten, vorbereiteten Situationen sowie beim Verstehen, Niveau B2 beim Sprechen

in unvorbereiteten Situationen und beim Schreiben. Andererseits werden Qualitätsvorgaben für einen stufengerechten Umgang mit der Fremdsprache auf Primarschulniveau gemacht, beispielsweise klares Artikulieren, angepasste Sprechgeschwindigkeit, lexikalische und syntaktische Anpassung an das sprachlich-kognitive Niveau der Lernenden.

Im Hinblick auf die Schaffung des didaktischen Rahmens für die Förderung der im Kompetenzkatalog aufgelisteten Kompetenzen und Ressourcen wurde der handlungsorientierte Ansatz des *pädagogischen Szenarios* gewählt. Die im Rahmen des Weiterbildungskonzepts erarbeiteten 14 Kursszenarien decken den gesamten berufsspezifischen Kompetenzkatalog ab, wobei die Zuordnung zwischen Kompetenzen und Umsetzungsvorschlägen zu deren Förderung transparent gestaltet ist.

3.3. Sprachen Lernen im Dienste des Sprachen Lehrens

Das didaktische Gesamtkonzept des *Passepartout*-Projektes ist auf die Erziehung zur funktionalen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Es wirkt sich auf die Formulierung der Lernziele aus und bedingt die Entwicklung neuer Methoden, die in neuen Lehr- und Lernmaterialien umgesetzt werden. Es ist Aufgabe der didaktischen Weiterbildung der Lehrpersonen, die neuen Konzepte und Methoden so zu vermitteln, dass sie effektiv zu einem Wandel der Sprachlernkultur im Klassenzimmer führen. Aber auch die sprachliche Weiterbildung kann einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Praxis leisten. Es ist zu vermuten, dass Lehrpersonen, die beim eigenen Sprachen Lernen die Prinzipien der Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachendidaktik „am eigenen Leibe“ erfahren, eher bereit sind, diese beim

Sprachen Lehren tatsächlich umzusetzen. Wenn als Doppelung des Lehr- und Lernprozesses in der Sprachausbildung das erlebt wird, worüber in der Didaktik und Fachwissenschaft reflektiert wird, so entsteht eine pädagogische „Doppeldeckersituation“ (Geissler, 1985, in Wahl, 2006): In dieser Lernsituation wird potenziell träges theoretisches Wissen zum Fremdsprachen Lehren für das Bearbeiten von Überzeugungen, Einstellungen und Erfahrungen gegenüber dem eigenen Fremdsprachen Lernen genutzt.

In diesem Sinne sind die Kursmodule (Szenarien) inhalts- und handlungsorientiert und auf die lebenslange autonome Pflege der mehrsprachigen Repertoires der Lehrpersonen angelegt: Das Geschichtenerzählen und -vorlesen wird zum Beispiel in den Rahmen eines Kamishibai-Theater Ateliers eingebettet, bei dem auch die Mehrsprachigkeit zum Zuge kommt; für die gemeinsame Lektüre und Diskussion von Literatur in der Zielsprache werden Literaturzirkel lanciert, usw. Dabei werden sämtliche sprachlichen Aktivitäten immer einerseits auf die Ebene der Kursteilnehmenden ausgerichtet, andererseits aber auch Möglichkeiten

für den Transfer auf das Niveau der Schülerinnen und Schüler gesucht. Der eigene Lernprozess und Haltungen zum Sprachen Lernen werden mit dem Sprachenportfolio über die Dauer des gesamten Kurses hinweg reflektiert. Berufsspezifischer Wortschatz wird durch das begleitete Anlegen einer im Unterricht verwendbaren Lern- und Arbeitskartei aufgebaut.

Der berufsspezifische Sprachkurs dient somit zwei Zielen: Einer Verbesserung der Sprachkompetenz im Hinblick auf tatsächlich benötigte, berufsspezifische Kompetenz einerseits; der Arbeit an der eigenen Sprachlernfähigkeit, der Haltung gegenüber dem eigenen Sprachen Lernen und der eigenen Mehrsprachigkeit sowie jener der Schülerinnen und Schüler andererseits.

4. Ausblick

Eine an den Bedürfnissen der Praxis orientierte fremdsprachliche Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, welche Fremdsprachen unterrichten, sollte von der abstrakten Niveaudiskussion wegkommen und eine



Beschreibung der effektiv benötigten Sprachkompetenzen der Lehrpersonen ins Zentrum der Diskussion über Zielvorstellungen in diesem Bereich stellen. Die vorgestellten Arbeiten deuten an, über welche breiten sprachlichen, lernstrategischen und (inter)kulturellen Kompetenzen Lehrpersonen für Fremdsprachen verfügen müssen, um kompetent ihren Beruf ausüben zu können. Eine besondere Herausforderung an die Institutionen wird in diesem Zusammenhang darin bestehen, gleichzeitig die notwendige Kontextualisierung der Kompetenzbeschreibungen des GER vorzunehmen (Coste, 2007) und der Forderung nach der Festlegung von Standards gemäss GER-Referenzniveaus Rechnung zu tragen sowie geeignete Formen für deren Überprüfung und Zertifizierung zu finden.

Anmerkungen

¹ <http://www.phsg.ch/desktopdefault.aspx/tabid-1758/> (17.5.2010), www.passepartout-sprachen.ch

² C1* wurde im Passepartout-Projekt als Bezeichnung gewählt für ein speziell auf den Bedarf und die Bedürfnisse der Primarlehrpersonen im Projekt Passepartout zugeschnittenes berufsspezifisches Kompetenzprofil für die sprachliche Weiterbildung. Im Hinblick auf sprachlich-kommunikative Handlungsfelder, welche für den Unterricht auf der Primarstufe relevant sind, orientiert sich das Kompetenzprofil insbesondere in der mündlichen Produktion an den Kriterien sprachlicher Qualität des C1-Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. C1* wird nicht als eine statische, einmal erreichte Kompetenz verstanden, sondern als Horizont für die lebenslange Pflege und Erweiterung der sprachlich-kulturellen Ressourcen in der Zielsprache.

Bibliografie

- Byram, M. et al. (2004). *INCA Intercultural competence assessment - Portfolio Interkultureller Kompetenz*. Internet: www.incaproject.org
- Candelier et al. (2007). *A travers les langues et les cultures: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV.
- Chuck, B., Egli Cuenat, M. & Gauthier, S. (2010). *Kurszenarien für den Berufsspezi-*

fischen Sprachkurse C1 für Lehrpersonen der Primarstufe (Französisch und Englisch)*. Passepartout.

Coste, D. (2007). *Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Internet: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2010). *Basis-Standards für die Fremdsprachen. Unterlagen für den Anhörungsprozess*. 25.1.2010. Bern: EDK

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2008). *Leitlinien zu den Sprachkompetenzniveaus in der Ausbildung der Lehrkräfte: Ergebnisse der Vernehmlassung*. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007). *Sprachkompetenzniveaus in der Grundausbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule, Leitlinien der EDK Vernehmlassungsentwurf*. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsprogramm für die gesamtschweizerische Koordination*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/11911.php>

Egli Cuenat, M. & Elmiger D. (2006). Differenzierte Ausbildung für differenzierte Profile – Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften für die Primarstufe. *Babylonia* (1/06), 47-50.

Egli Cuenat, M. (2010). *Konzept Berufsspezifische Sprachkurse C1* für Lehrpersonen der Primarstufe (Französisch und Englisch)*. Passepartout.

Europarat (2003). *European Language Portfolio for Russia. Model for language teachers, translators and interpreters*. Moscow State Linguistic University.

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

Hughes, G. & Moate, J. (2007). *Practical Classroom English*. Oxford: OUP.

Institut für Fachdidaktik Sprachen (IFDS) (2009). *Umgang mit internationalen Sprachdiplomen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz*. Bericht zuhanden der EDK und der COHEP. St. Gallen: Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen. Internet: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2009/2009_Schlussbericht_Sprachdiplome.pdf

Kelly M. & Grenfell, M. (2004). *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen*. Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_de.pdf

Long, M. (2005). *Needs analysis in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.

Newby, D. et al. (2007). *Europäisches Portfolio für Lehrpersonen in Ausbildung (PEPELF/EPOSA/EPOSTL)*. Internet: <http://eportfolio.ecml.at/Resources/tabid/505/language/DE-DE/Default.aspx>

Passepartout (2009/2010). *Lehrplan Französisch und Englisch*. Internet: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/lehrplan.html>

Passepartout (2009). *Weiterbildungskonzept – Kurzfassung*. Internet: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/aus-und-weiterbildung.html>

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten – vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Mirjam Egli Cuenat

ist Dozentin für französische Sprachwissenschaft an der PHSG und leitet gemeinsam mit Wilfrid Kuster das Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG. Daneben arbeitet sie freiberuflich als Expertin und Weiterbildnerin, unter anderem im Auftrag des interkantonalen Projektes *Passepartout* – Fremdsprachen an der Volksschule.

Peter Klee

war Oberstufenlehrer, Lehrmittellautor und Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. Er arbeitet im Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG und setzt sich besonders ein für die Bereiche inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht und bilingualer Sachfachunterricht.

Wilfrid Kuster

ist Dozent für französische Sprache und Literatur an der PHSG. Er leitet den Studienbereich für Sprache und Literatur Sek I sowie gemeinsam mit Mirjam Egli-Cuenat das Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG. Er ist zusammen mit Monika Mettler von der PHZ für das Projekt „Berufsspezifische Sprachprofile für die Grundausbildung“ verantwortlich.

Georges Lüdi
Basel

Mehrsprachige Lehrlinge für eine mehrsprachige Arbeitswelt

Les exigences de cohérence entre les niveaux des systèmes éducatifs d'une part ainsi que entre les contenus de la formation en langues étrangères et les besoins du monde du travail de l'autre, exigent une réflexion sur l'enseignement des langues au sein de la formation professionnelle. Les grandes différences entre l'offre et les objectifs pour différentes professions correspondent-elles à ce dont les apprentis auront besoin au travail? L'anglomane croissante menace-t-elle la construction de répertoires multilingues tels que le quotidien dans les entreprises les exigeraient? Au vu des horaires limités dans les écoles professionnelles, l'acquisition de compétences langagières dans l'entreprise et dans le cadre d'échanges d'apprentis est préconisée. Il est vrai que, dans la pratique, les apprentis seront souvent confrontés avec des formes de parler imparfaites, voire des mélanges de langues. Cette observation entraîne une réflexion sur les «parlers plurilingues» et, plus généralement, sur les représentations et les formes de mobilisation de répertoires plurilingues — mais aussi sur ses conséquences sur la formulation et l'évaluation des buts de l'apprentissage des langues.

1. Fremdsprachenausbildung und Berufsbildung

Individuelle Mehrsprachigkeit ist in der Schweiz bei Jugendlichen recht stark verbreitet, zu einem kleinen Teil, weil sie im Überlappungsbereich zwischen den Sprachgrenzen leben (Rätoromania, deutsch-französische Sprachgrenze), zu einem grösseren Teil wegen des Migrationshintergrunds zahlreicher Familien. Gleichzeitig ist die Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt in den letzten Jahrzehnten stark angestiegen (z. B. Lüdi & Werlen, 2005). Allerdings stimmen die Muster der Mehrsprachigkeit in der Familie und die Sprachanforderungen der Arbeitswelt oft nicht überein. Die in der Familie gründende Mehrsprachigkeit entspricht nicht den in der Gesellschaft gültigen Sprachwertsystemen; salopp gesagt: Die Jugendlichen sind in den falschen Sprachen mehrsprachig. Die Bildungspolitik nimmt zwar die familiäre Mehrsprachigkeit Ernst, priorisiert freilich ohne Wenn und Aber die Konstruktion von „nützlicheren“ Sprachkompetenzen, neben der Schulsprache in einer zweiten Landessprache und Englisch. Anstelle einer Diskontinuität zwischen der frühkindlichen Mehrsprachigkeit und den angenommenen Bedürfnissen der Gesellschaft soll eine maximale Kohärenz treten, eine vertikale Kohärenz zwischen den auf den verschiedenen Stufen der Bildungssysteme vermittelten Sprachkenntnissen einerseits, eine horizontale Kohärenz zwischen den resultierenden mehrsprachigen Repertoires und den Anforderungen der Arbeitswelt andererseits.

Die Fremdsprachenausbildung in der Schweizer Berufsbildung (wir beschränken uns hier auf die Berufslehre) stellt diesbezüglich in mehrfacher

Hinsicht eine interessante Schnittstelle dar:

- (a) Im Gegensatz zum allgemeinen Sprachunterricht in der Volksschule kann auf spezifischere Bedürfnisse der Lernenden Rücksicht genommen werden;
- (b) Die duale Berufsbildung sieht eine geteilte Verantwortung der Berufsschulen und der Betriebe vor mit der Möglichkeit unterschiedlicher Lernkontexte;
- (c) Die grundsätzliche Verantwortung für die Lehrpläne liegt nicht bei der EDK sondern beim Bund¹, der weniger auf kantonale Traditionen Rücksicht nehmen muss.

Daraus erwachsen Chancen, aber auch Schwierigkeiten.

2. Die Anforderungen in den Lehrplänen

Ein Blick auf die Lehrpläne in den Berufsschulen zeigt ein vielfältiges Bild, wobei die Anforderungen und Angebote je nach Berufsgattung und Länge der Ausbildung sehr unterschiedlich sind. Vierjährige Ausbildungsgänge mit Berufsmaturitätsabschluss verlangen in der Regel zwei Fremdsprachen auf hohem Niveau, ebenso kaufmännische Lehren. Die Voraussetzungen werden auf der Basis der Lernziele der Sekundarstufe I formuliert, das Erreichen der Richtziele oft mit einem internationalen Sprachzertifikat überprüft. Hier als Beispiel die kaufmännische Grundbildung im E-Profil (dreijährige Lehre) in Basel-Stadt, die zum eidgenössischen Berufsausweis Kauffrau/Kaufmann führt.² Voraussetzungen sind gute Kenntnisse des Französischen und

Englischen sowie ein qualifizierter Abschluss WBS (E-Zug) bzw. Sekundarschule (Erweiterungsniveau). In der kaufmännischen Berufsschule liegen zwei von vier Schwerpunkten im sprachlichen Bereich:

- Erwerb von vertieften Kenntnissen in Wirtschaftsfächern
- Abschluss mit Französisch (Certificat de français professionnel CFP) und Englisch (Lehrabschlussprüfung)
- Gewinnen von Sprachsicherheit in Deutsch (Textverständnis, mündliche und schriftliche Kommunikation und Präsentation)
- Solide Grundkenntnisse in Informatik und Bürokommunikation

Eine Weiterbildung in Richtung Berufsmaturität und Höhere Fachschule für Wirtschaft ist möglich.

Die Organisation der Schulfächer nach Typen von Berufslehren macht es aber auch möglich, die sprachlichen Anforderungen an der Berufsschule den vermuteten Fähigkeiten und Bedürfnissen der entsprechenden Auszubildenden tief bis sehr tief anzusetzen. Für Detailhandelsfachleute ist nur eine Fremdsprache (Französisch oder Englisch) Pflicht³; schon für Büroassistent/innen ist der Französisch- oder Englischunterricht in der kaufmännischen Berufsschule Basel freiwillig. In der gewerblich-industriellen Richtung erhalten im Kanton Basel-Landschaft Polymechaniker- und Automobil-Mechatroniklehrlinge überhaupt kein Französisch mehr, aber einen unterschiedlich dotierten Unterricht in technischem Englisch, mit entsprechend verschiedenen Lernzielen⁴ (siehe Tabelle).

Diese Lernziele werden aufgrund eines allgemeinen Englischunterrichts an der Volksschule in einigen Jahren wohl erhöht werden können. Alle diese Formen von Fremdsprachenunterricht werden in aller Regel von professionell ausgebildeten Lehr-

	Polymechaniker	Automobil-Mechatroniker
<i>Stundendotation</i>	<i>120 Lektionen</i>	<i>10 Lektionen</i>
<i>Lernziele</i>	Einfache englische Fachtexte und Gebrauchstexte verstehen. Ziel: Lesen und Interpretation von Handbüchern, Fachzeitungen, Fachberichten, Internet, englischen Betriebsanleitungen; Schwergewicht auf lesen und sinngemäss verstehen. Kurze mündl. Aussagen und Anweisungen verstehen und selbst formulieren	Einfache mit Bildern ergänzte, Serviceinformationen und Werkstatthandbuchtexte sowie Elektroschemas in englischer Sprache auf deutsch erklären; gebräuchliche, berufsspezifische englische Abkürzungen und Bezeichnungen benennen und für praktische Tätigkeiten sinngemäss anwenden

kräften erteilt; alle Berufsschulen, bei denen wir uns erkundigt haben, verfügen über adäquate Formen von Qualitätsmanagement.⁵

3. Die Anforderungen der Unternehmen

Es stellt sich allerdings die Frage, ob die anvisierten Kompetenzen den Bedürfnissen der zukünftigen Arbeitnehmer bzw. ihrer Betriebe gerecht werden. Für Berufsmaturanden und anspruchsvolle kaufmännische Ausbildungen eher ja, zumindest was die Anzahl Sprachen anbelangt.⁶ Aber für die anderen? Ein sehr erfolgreicher Kleinunternehmer aus der Region Basel, der weltweit medizinische Produkte verkauft, seine Mitarbeiter aber regional rekrutiert, beklagt sich darüber, dass die jungen Schweizer und Deutschen nicht mehr Französisch könnten und die jungen Elsässer (welche einen sehr erheblichen Prozentsatz der Belegschaft darstellten) nicht mehr Deutsch, wodurch die Kommunikation am Arbeitsplatz gefährdet sei. Andererseits kommt Englisch für die interne Kommunikation unter Arbeitnehmern in gewerblich-industriellen Berufen schon aus Kompetenzgründen nicht in Frage. Soll also Englisch mit allen Mitteln gefördert und sollen dafür wenn nötig die anderen Landessprachen gepflegt werden?

Nun ist Englisch für viele Eltern und Politiker — aber durchaus auch für viele Verantwortliche in der Arbeitswelt — nicht nur generell der Schlüssel zum beruflichen Erfolg, sondern sogar eine Alternative zur Landessprache für die Kommunikation am Arbeitsplatz. Wie dies Tobias B., ein leitender Angestellter einer grossen Basler Pharmafirma, formuliert:

üsi Konzärnkultur isch: mr rede Änglisch

Mer erwarte eigentlich dass im Inneläbe mer langsam uf ei einzigi Sprach göhn, Änglisch, au unter Schwiiizer Mitarbeiter, das wär eigentlich d' Idealvorstellig vom Konzärn

Allerdings gilt dies höchstens für internationale Grosskonzerne (s. aber weiter unten). Für die grosse Mehrheit sprechen alle empirischen Untersuchungen der letzten Jahre eine andere Sprache:

- Gemäss den Daten der eidgenössischen Volkszählung 2000 sind der Gebrauch des Englischen und der anderen Landessprachen regional und nach Berufsgruppen sehr unterschiedlich. In der Deutschschweiz geben bei den qualifizierten nicht-manuellen Berufen 22,3% an, regelmässig Französisch, 24% regelmässig Englisch und 10,9% regelmässig Italienisch zu verwenden; bei den qualifizierten manuellen Berufen sind es 7,7%, 7,1% bzw.

7,3%. In der Französischen und in der Italienischen Schweiz liegen die Werte für Englisch und die anderen Landessprachen meist sehr deutlich unter diesen Werten (Lüdi & Werlen, 2005: 51 und 55). Nach Kantonen bewegen sich die Werte für Englisch zwischen 35,9% (BS) und 5,0% (JU), für Italienisch als Fremdsprache zwischen 14,2 (BS) und 3,8% (AI), für Französisch als Fremdsprache zwischen 30,6% (BS) und 6,2% (UR) (Gesamtüberblick in Lüdi & Werlen, 2005: 116).

- Eine Untersuchung der Fachhochschule Nordwestschweiz deutet an, dass 50% der Betriebe aus der Romandie und sogar fast 70% aus der italienischsprachigen Schweiz wöchentlich Deutsch für betriebliche Zwecke verwenden, während Englisch nur von etwa jeder dritten Firma mindestens einmal in der Woche gebraucht wird (Andres, Korn & Niederer, 2005). Während Französisch und Englisch in der Deutschschweiz etwa gleichauf liegen (je knapp 40%), kommt Französisch namentlich in Klein- und Mittelunternehmen (KMU) deutlich vor Englisch zu stehen,

nämlich mit 41,0% zu 33,1% in den Kleinbetrieben, mit 61,5% zu 53,9% in den Mittleren Betrieben (Andres *et al.*, 2005: 35).

- Neuerdings stehen auch die Daten der Befragung *linguadult.ch* über individuelle Mehrsprachigkeit zur Verfügung, die unter der Leitung von Iwar Werlen im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 56 «Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz» erhoben wurden (<http://www.linguadult.ch>). Dabei stellt man zunächst fest, dass in allen drei grossen Sprachgebieten Englisch klar als die nützlichste Fremdsprache angegeben wird (Werte von 80% und darüber), was sich aber im Sprachgebrauch nicht spiegelt. Grundsätzlich verwenden die Deutschschweizer mehr Fremdsprachen (Französisch und Englisch) als die Romands (Deutsch und Englisch). Aus dem Indikator *Fremdsprachengebrauch* geht hervor, dass bei den Romands Englisch in den Ferien dominiert (etwa 22 Prozent), während sie angeben, Deutsch etwa gleich häufig für Ferien und Geschäftsreisen im eigenen Land zu verwenden (etwa 17 Pro-

zent). Bei den Deutschschweizern ist namentlich das Freizeitverhalten mehrsprachiger als jenes der Romands: dreissig Prozent und mehr für Französisch und Englisch bei Ferien im Ausland und Französisch für Ferien in der Schweiz. In beiden Fällen hat Französisch gegenüber Englisch die Nase vorn, besonders im eigenen Land; das Englische dominiert in den Bereichen Internet und Unterhaltung vor der jeweils zweiten Landessprache. Dabei liegen die Werte allerdings generell ziemlich tief.

Ohne, dass hier auf weitere Einzelheiten eingegangen werden kann, belegt dies die eingangs erwähnte Feststellung, dass die moderne Schweizer Lebenswelt, auf welche Berufslehre und Berufsschulen vorbereiten, sich durch eine wachsende Mehrsprachigkeit auszeichnet (und nicht nur durch Zweisprachigkeit lokale Landessprache — Englisch). Die Frage stellt sich, ob im Hinblick auf die geforderte horizontale Kohärenz zwischen Schule und Arbeitswelt einer Mehrsprachigkeitsausbildung in den Berufsschulen genügend Gewicht beigemessen wird, namentlich bei den Lehrgängen gewerblich-industrieller Richtung. Geringe Stundendotationen, aber auch ein vermuteter Nachholbedarf in Englisch sollten mit anderen Worten nicht dazu führen, dass die anderen Landessprachen noch mehr vernachlässigt werden.



4. Zweisprachiger Sachfachunterricht

Aber wie kann die Fremdsprachausbildung ohne zusätzliche Belastung der Stundenpläne ausgebaut werden? In gewissen eidgenössischen „Verordnungen über die berufliche Grundbildung“⁷ wird „zweisprachiger Unterricht in der Landessprache des Schulortes und in einer weiteren Landessprache oder in Englisch (...)“

empfohlen“. Bilingualer Sachfachunterricht Deutsch/Englisch [sic] wird an den Berufsfachschulen im Kanton Zürich in der Tat seit 1999 angeboten.⁸ Eine Evaluation zeigte, dass der bilinguale Unterricht erfolgreich realisiert werden kann und als Bereicherung des Angebots an den Schulen angesehen wird. Er wird in einem weiterführenden Umsetzungsprojekt von 2007-2011 an den elf beteiligten Schulen ausgebaut mit der Begründung⁹:

Längerfristig sollen grundsätzlich alle Berufsschülerinnen und -schüler ihre fachspezifischen Fremdsprachkenntnisse verbessern können. Eine zweisprachige Ausbildung ist ein nachhaltiger Vorteil für die spätere Berufslaufbahn, für die Weiterbildung und fürs Privatleben.

Allerdings ist es, wie oben angedeutet, plausibel anzunehmen, dass es nicht immer Englisch zu sein braucht.

5. Fremdsprachenlernen innerhalb und ausserhalb der Berufsschule

Darüber hinaus bietet sich dank der dualen Ausbildung die Chance, dass Fremdsprachkompetenzen auch im Lehrbetrieb erworben werden, sei dies informell, im Kontakt mit anderssprachigen Arbeitnehmern oder mit Kunden und Lieferanten, sei dies im Rahmen formeller Angebote. Mittels der Verwendung der Fremdsprache am Arbeitsplatz wird der natürliche Fremdsprachenerwerb gefördert (Konstruktion einer *Gebrauchsgrammatik* im Gegensatz zur schulisch vermittelten *Referenzgrammatik*), aber auch und vor allem die Motivation für den schulischen Fremdsprachenunterricht erhöht.

Allerdings ergeben sich derartige Lerngelegenheiten nicht in allen Betrieben. Eine interessante Alternative bietet ein Lehrstellentausch. Die gemäss dem neuen Sprachengesetz von Bund und Kantonen geförderte Stelle für Jugendaustausch schreibt dazu:

Eine virtuose Art, mit zwei oder mehreren Sprachen umzugehen, ist vor allem in der mündlichen Interaktion sehr häufig. In diesem Sinne hängt die kommunikative Wirksamkeit im konkreten Kontext – d.h. letztlich, für die Firma entscheidend, der Erfolg der Interaktion – davon ab, wie die Akteure gemeinsam die Gesamtheit ihrer sprachlichen Ressourcen mit einer optimalen Wirksamkeit einsetzen. Chuderwälsch-Esperanto eben.

Fremdsprachkenntnisse sind eine wesentliche Qualifikation für junge Berufsleute, die auf Jobsuche sind. Von daher ist der Aufenthalt in einer anderen Sprachregion schon während der Ausbildung eine gute Lösung, um Fremdsprachkenntnisse anzuwenden und zu vertiefen. Ein Lehrstellentausch ist in diesem Fall die ideale Lösung. Junge Leute in einer beruflichen Ausbildung können ihre Lehrstelle mit einer Austauschpartnerin oder einem Austauschpartner aus einer anderen Sprachregion tauschen. Sie verbringen die Zeit entweder gemeinsam am anderen Ort oder sie tauschen ihre Lehrstellen gleichzeitig. (<http://www.echanges.ch/de/lehrlinge/index.php>)

Formen des Lehrlingsaustauschs gibt es schon seit längerer Zeit; sie wurden auch schon wissenschaftlich untersucht (Saudan, 2003). Die deutsch-französisch-schweizerische Oberrheinkonferenz hat auf Bestreben von Lehrbetrieben 1993 ein entsprechendes Programm namens Euregio-Zertifikat geschaffen mit dem Ziel, dass möglichst viele Auszubildende berufliche Erfahrungen im grenznahen Ausland sammeln und viele Ausbilder/innen durch die Teilnahme

am Projekt interkulturell qualifiziert werden können. Allerdings geht es nicht nur – und wohl sogar nicht vor allem – um die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse; das Hauptziel liegt in anderen Bereichen, wie eine Webseite den Lehrlingen erklärt:

- Du erlebst die Arbeitswelt, Mentalität und Kultur des Nachbarlandes und knüpfst Kontakte zu Land und Leuten.
- Du lernst neue Arbeitsmethoden und -techniken und andere Unternehmenskulturen kennen.
- Du verbesserst Deine Fremdsprachkenntnisse.
- Du förderst deine Persönlichkeitsentwicklung und wichtige Schlüsselqualifikationen wie interkulturelle Kompetenz, Toleranz, Offenheit, Kreativität, Flexibilität und Mobilität – Deine Chancen auf dem Arbeitsmarkt steigen.
- Du erhältst nach Abschluss der Ausbildung als Bestätigung das Euregio-Zertifikat und einen Eintrag in den Europass Mobilität (D, F) bzw. in den Bildungspass (CH) – ein Plus für Deine Bewerbung.

Für Lehrbetriebe heisst es entsprechend:

- Motivierte Mitarbeiter/innen mit mehr Erfahrung und größerer Selbstständigkeit.
- Vorteile durch die im Praktikum erworbenen Kenntnisse, Kompetenzen und Arbeitstechniken.
- Ein zusätzliches Instrument der Personalentwicklung und -auswahl.
- Wettbewerbsvorteile als innovativer Ausbildungsbetrieb.
- Chancen, interessante Partner für Kooperationen kennen zu lernen.
- Neu am Projekt beteiligte Unternehmen erhalten die Euregio-Betriebsurkunde.¹⁰

6. (Fremd-)Sprachgebrauch in der Praxis

Aber welche Formen des Sprachgebrauchs werden die jungen Menschen in der Praxis antreffen? Der oben zitierte Manager aus der Pharmaindustrie relativierte in der Folge un-

seres Gesprächs seine Aussagen zum Englischen, wenn er meinte:

sehr viil chönne sich besser usdrücke
äh in ere i-i ihrer Muettersprach und
durchus verstah was dr ander sait, aso
me-mer me me findet so Sprachcode,
wo eigentlich jede nach a si Muetter-
sprach cha säge, was är dankt

Das entspricht durchaus auch den Erkenntnissen der Betriebswirtschaftslehre, wie eine Spezialistin für multikulturelle Organisationen meint:

Assimilation into the dominant organizational culture is a strategy that has had serious negative consequences for individuals in organizations and the organizations themselves. (...) Those who assimilate are denied the ability to express their genuine selves in the workplace; they are forced to repress significant parts of their lives within a social context that frames a large part of their daily encounters with other people. (Fine, 1996: 494)

Eine Alternative zur Einsprachigkeit — sei dies in der lokalen Landessprache oder in der *lingua franca* Englisch — erwähnt Tobias B. in einer Anekdote:

ich ha jez z'erscht Mal es Meeting
müesse leite mit dr komplett neue Jury,
zäh komplett neu Lütt, oder, se Mal
zämme bringe, de findet me ne Sprach,
und es isch e Mischig zwüsche Basel-
Hochdütsch-Änglisch, oder, s'isch
irgend, üses Esperanto, wo mr do jez
gfunde hei
(...)
vo de Sprach hei mr halt natürlü mües-
se usblände oder hei de da i üsem Chu-
derwälsch-Esperanto hei mr hei mr das
düre diskutiert

Genau solche Mischformen haben wir im Rahmen des DYLAN-Projekts (<http://www.dylan-project.org>) an Arbeitsplätzen mit sprachlich gemischter Belegschaft in zahlreichen grossen und kleinen, regionalen, nationalen und internationalen Betrieben dokumentieren können (Barth, 2008; Lüdi *et al.*, 2009; Lüdi *et al.* im Druck). In der Tat setzen Mehrsprachige — und wir betrachten unsere Lehrlinge

durchaus als asymmetrisch Mehrsprachige, d. h. als Menschen mit Gebrauchskompetenzen in mehreren Sprachen, wenn auch teilweise auf sehr unterschiedlichem Niveau — ihre Sprachrepertoires in aller Regel funktional ein, d.h. in einer Art, welche jedes Mal den größten symbolischen oder ökonomischen Nutzen verspricht. Dabei geht es in vielen Fällen nicht darum, die eine oder die andere Varietät auszuwählen, sondern um „mehrsprachige Rede“, nicht als Defizitform der Kommunikation, sondern als Form des Sprachgebrauchs, die, sofern alle Interaktionspartner über die entsprechenden, mindestens passiven Ressourcen verfügen, besonders effizient funktioniert (vgl. Grosjean, 1982, Lüdi & Py, 2003 und 2009). Eine virtuose Art, mit zwei oder mehreren Sprachen umzugehen, ist vor allem in der mündlichen Interaktion sehr häufig. In diesem Sinne hängt die kommunikative Wirksamkeit im konkreten Kontext — d.h. letztlich, für die Firma entscheidend, der Erfolg der Interaktion — davon ab, wie die Akteure gemeinsam die Gesamtheit ihrer sprachlichen Ressourcen mit einer optimalen Effizienz einsetzen. *Chuderwälsch-Esperanto* eben. Dessen sind sich die Beteiligten, wie das Zitat von Tobias B. zeigt, durchaus bewusst und wählen deshalb ihre Sprachen und die Verfahren zur Verständnissicherung dem Verlauf der Interaktion gemäß mit großer Flexibilität. Kurz gesagt ist die Sprachenwahl am Arbeitsplatz mit Personen, die über unterschiedliche kommunikative Repertoires verfügen, keinesfalls mechanisch programmierbar, sondern entsteht aus der konkreten gemeinsamen Tätigkeit heraus, ist der Erfüllung gemeinsamer übergeordneter Ziele verpflichtet, und unterliegt der Dynamik der Interaktion.¹¹

Dies hätte dann wohl auch Konsequenzen für die Richtziele der Ausbildung und deren Überprüfung. Michael Winkler (2004: 51) forderte z. B. Berufschülerinnen und -schüler auf, kurze E-Mails auf Englisch zu

formulieren. Das Englische soll formal katastrophal gewesen sein, die angebotenen Lösungen hingegen teilweise genial: „Überwiegend konnten mit begrenzten sprachlichen Mitteln neue, kommunikativ funktionale Texte, bzw. angemessene, zusammenfassende Beschreibungen eines Textinhaltes erzeugt werden.“ Insbesondere die Regelschüler hätten ausgesprochen witzige Lösungen produziert, welche nicht aufgrund der grammatikalischen Korrektheit — und, im Anschluss an das zu Sprachmischungen Gesagte, nicht nach Kriterien der Einsprachigkeit —, sondern aufgrund „der Sinnhaftigkeit, des Inhaltsverständnisses und der Möglichkeit von Anschlusskommunikation“ evaluiert werden müssen. Ein Blick in authentische Sprachgebrauchssituationen am Arbeitsplatz, ausserhalb des schulischen Kontexts, könnte in diesem Sinne auch das schulische Fremdsprachenlernen befruchten, welches die Lernenden gleichzeitig dafür sensibilisieren sollte, dass sie zahlreiche Situationen kommunikativ nur dann werden bewältigen können, wenn sie auch die gesamte Menge ihrer Ressourcen einsetzen, und auch auf traditionelle, einsprachige Formen des Fremdsprachgebrauchs vorbereiten muss.

Anmerkungen

¹ Neu ist das Berufsbildungsgesetz des Bundes auch massgebend für Ausbildungen in den Gesundheitsberufen, im Sozialbereich, in der Landwirtschaft und der Kunst. Bisher waren ihm nur die gewerblich-industriellen, die kaufmännischen und die Verkaufsberufe unterstellt. In der Bildungsverordnung wird festgehalten, wie lange eine Lehre dauert und welche Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten jemand unter Beweis stellen muss, um das EFZ zu erhalten. Im Bildungsplan werden die Leistungsziele definiert, welche in jedem Ausbildungsjahr an den einzelnen Lehrorten erreicht werden müssen.

² Angaben gemäss der Homepage der Handelsschule KV Basel (<http://www.hkvbs.ch/content.cfm?content=14&nav=4>)

³ Angaben gemäss der Homepage der Berufsfachschule Basel (http://www.bfsbs.ch/index.php?p=3_3_3)

⁴ Angaben gemäss der Webseite der Berufsfachschule Liestal (http://www.gibliestal.ch/lehre/index_lehre.html). Der Raster des Gesamteuropäischen Referenzrahmens (GER) wird zwar generell selten erwähnt, wenn auch die *can-do*-Formulierungen eindeutig auf einen entsprechenden Einfluss hindeuten. Allerdings nennt der *KoRe-Katalog SwissMem*, *Berufsfachschule*, auf den auf dieser Webseite verwiesen wird, die Niveaubeschreibungen explizit: „Die Lernenden sind fähig, sich an Gesprächen über vertraute Themen aus dem unmittelbaren beruflichen Umfeld und dem privaten Bereich zu beteiligen. Sie sind in der Lage, mündliche und schriftliche Informationen, Aussagen und Anweisungen auszutauschen. Sie sind fähig, von englischen Fachinformationen den wesentlichen Informationsgehalt zu verstehen. Mit dem Sprachunterricht soll mindestens folgendes Sprachniveau gemäss dem Europäischen Referenzrahmen erreicht werden. Profil G: Verstehen A2, Sprechen und Schreiben A1 Profil E: Verstehen B1, Sprechen und Schreiben A2.“

⁵ Ein gutes Beispiel ist das Qualitätsleitbild der Gewerblich-Industriellen Berufsfachschule Liestal (http://www.gibliestal.ch/schulinfos/info_seiten/interna/schuldokumente/qualitaetsbroschuere-gibl.pdf) mit den Komponenten: Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung, Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule, Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung, Externe Schulevaluation und Zertifizierung.

⁶ Höchle (in Vorbereitung) zitiert allerdings auch Ausbildungsverantwortliche, für welche die Bedeutung von Fremdsprachen im Berufsleben überschätzt wird, da 80-90% der täglichen Arbeit für die meisten aller Angestellten in der jeweiligen Landessprache ablaufe.

⁷ Zum Beispiel in jener für Detailhandelsfachfrau/Detailhandelsfachmann vom 8. Dezember 2004.

⁸ Für weitere Informationen s. <http://www.a-b-z.ch/main/ausbildung/bili.html> mit einem Link zur bili-Broschüre.

⁹ <http://www.a-b-z.ch/main/ausbildung/bili.html>

¹⁰ Weitere Informationen unter www.oerrhein-konferenz.de/media/fichiers/file20061211109.pdf. Zu Praktika für Auszubildende als Massnahme zur Personalentwicklung siehe Höchle (im Druck).

¹¹ Diese Überlegungen gehen weit über den Sprachgebrauch in der Arbeitswelt hinaus, sondern betreffen generell unsere Konzepte von mehrsprachigen Repertoires. Längst hat sich in der Forschung eine „ganzheitliche“ Vorstellung von mehrsprachigen Kompetenzen bzw. Persönlichkeiten durchgesetzt: eine „additive“ Sichtweise von unabhängigen Sprachkompetenzen hat einer „integrierten“ polylektalen bzw. plurilingualen Konzeption eines sprachlichen Repertoires Platz gemacht (Lüdi & Py, 2003). Danach ist mehrsprachig, wer sich im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient, unabhängig

von der Symmetrie der Sprachkenntnisse, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen. Ein Sizilianer, der neben seinem Herkunftsdiaklekt und ein bisschen italiano regionale auch genügend Züritütsch gelernt hat, um sich im Alltag damit verständigen zu können, ist danach ebenso „mehrsprachig“ wie eine Dolmetscherin bei der EU, welche ihre frühkindliche englisch-französische Zweisprachigkeit systematisch ausgebaut hat. Vieles spricht im übrigen dafür, dass mehrsprachig aufgewachsene Kinder unter günstigen sozio-kulturellen Bedingungen gegenüber vergleichbaren einsprachigen Kindern sozio-kognitive Vorteile haben — und dass mehrsprachige Arbeitsgruppen die Kreativität und Innovativität in der Firma fördern (Lüdi im Druck).

Bibliographie

- Andres, M., Korn, K., Barjak, F., Glas, A., Leukens, A. & Niederer, R. (2005). *Fremdsprachen in Schweizer Betrieben*. Eine Studie zur Verwendung von Fremdsprachen in der Schweizer Wirtschaft und deren Ansichten zu Sprachenpolitik und schulischer Fremdsprachenausbildung. Olten: Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz.
- Andres, M., Korn, K. & Niederer, R. (2005). Fremdsprachen in der Schweizer Arbeitswelt, *Babylonia* 3/05, 48-52.
- Barth, L.A. (2008). *Gestion des compétences linguistiques asymétriques dans l'interaction. L'exemple d'une gare internationale*. Mémoire de licence. Bâle: Institut d'études françaises et francophones.
- Fine, M. G. (1996). Cultural diversity in the workplace: The state of the field. *Journal of Business Communication* 33.4, 485-502.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Höchle, K. (in Vorbereitung). Les stages professionnels comme élément du développement du personnel. In Lüdi, G., Höchle, K. & Yanaprasart, P. (eds.), *Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes*. Basel: Acta Romanica Basiliensia xx.
- Lüdi, G. (im Druck). Le plurilinguisme comme source de créativité et d'innovation dans le monde du travail. *Vox Romanica* 68.
- Lüdi, G., Barth, Lukas A., Höchle, K. & Yanaprasart, P. (2009). La gestion du plurilinguisme au travail entre la 'philosophie' de l'entreprise et les pratiques spontanées. *Sociolinguistica* 23, 32-52.
- Lüdi, G., Höchle, K. & Yanaprasart, P. (im Druck). Plurilingual practices at multilingual workplaces. In Apfelbaum, B. & Meyer, B. (eds), *Multilingualism at work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. 3e éd.

revue. Berne/Francfort -s. Main/New York: Peter Lang.

Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6:2, 154-67.

Lüdi, G., Werlen, I. et al. (2005). *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 2000).

Saudan, V. (2003). *Approche communicative et pédagogie des échanges*. Basel: Romanisches Seminar der Universität (=Acta Romanica Basiliensia 15)

Winkler, M. (2004). Wie vorbereitet ist die Jugend auf Arbeit und Beruf? Ergebnisse und Perspektiven aus der Kompetenzforschung. In *Kompetenzen für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an? Dokumentation der 4. Fachtagung Neukirchen/ Pleiße 18.09.2003 – 19.09.2003*. Hrsg. von der wissenschaftlichen Begleitung des Programms 'Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben'. SWA-Materialien 13, 39-59.

Georges Lüdi

ist emeritierter Professor für französische Sprachwissenschaft an der Universität Basel. Er ist Autor zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen zu Aspekten des Fremdspracherwerbs, der Mehrsprachigkeit sowie der sprachlichen Dimension von Migrationen und hat mehrere Forschungsprojekte zu Fragen des Zweitspracherwerbs in schulischen und ausserschulischen Situationen sowie zum Sprachgebrauch in der Schweiz geleitet. 1998 präsiidierte er die Expertengruppe für ein Gesamtsprachenkonzept für die Volksschule der EDK. Seit 2006 ist er Ko-Koordinator des EU-Projekts DYLAN.

François Grin
Genève

Plurilinguisme dans le monde du travail: l'analyse des besoins

Multilingualism at work is often studied in an ethnographic perspective, which offers a description of actors' practices and suggests ways to account for the observed practices. This text, however, examines multilingualism with a different approach and explores its connections with economic variables, in particular value added. The text proposes a synthetic overview of the concepts and methods required to formulate, in theoretical and empirical terms, a set of relationships linking economic value with language skills and language practices. It then reports some numerical results from econometric studies carried out in Switzerland over the past fifteen years, straddling micro- and macroeconomic perspectives on the value of languages. This approach makes it possible to investigate the foreign language needs of firms not only in the specific context of a given company, but at a general level. It also spells out the links between the language needs of firms and the latter's motivations in terms of costs and profit. Moreover, understanding these relationships provides knowledge that can help orient some decisions in language planning and language education policy.

1. Introduction

Dans un pays plurilingue comme la Suisse, qui plus est fortement ouvert au commerce extérieur, l'activité économique est nécessairement marquée par une forme ou une autre de plurilinguisme, et cela se répercute sur l'activité professionnelle. Cette réalité est pourtant d'autant moins connue qu'elle est perçue comme évidente, et c'est notamment le cas quand il est question des besoins des entreprises en compétences en langues étrangères.

Certes, les témoignages à ce propos sont innombrables, chacun a une expérience professionnelle directe ou indirecte à raconter, mais au-delà de quelques généralités, on sait fort peu de chose des aspects suivants: (1) dans l'activité professionnelle, qui emploie quelles langues, à quelle fréquence, à quel niveau et pour quels usages spécifiques? (2) Quels sont les effets économiques de la disposition et de l'utilisation de ces compétences linguistiques – ou, en d'autres termes, dans quelle mesure les langues étrangères «rapportent»-elles, que ce soit aux individus, aux entreprises, ou à l'économie dans son ensemble? (3) Et surtout, quel est le *lien* entre (1) et (2), c'est-à-dire par quels canaux l'utilisation des compétences linguistiques donne-t-elle naissance à une éventuelle plus-value au sens économique du terme? Cette troisième question, trop souvent négligée, est essentielle: car c'est elle qui donne la clef des *besoins* des entreprises en langues étrangères, et donc des compétences que les acteurs peuvent chercher à développer s'ils souhaitent se doter d'atouts sur le marché du travail.

Même si cet ensemble de questions, ainsi que des thèmes voisins comme le rôle des répertoires plurilingues

dans le déroulement de l'interaction en milieu professionnel, ont fait ces dernières années l'objet d'un nombre croissant d'études, on est encore loin d'une vision complète et cohérente. Ce bref texte a pour but non de dresser un état de situation (qui exigerait davantage que ces quelques pages), mais de donner au lecteur quelques clefs de déchiffrement de cette problématique; le lecteur intéressé par un traitement plus approfondi est invité à se reporter à Grin, Sfreddo & Vaillancourt (2010), qui proposent une approche intégrée de l'analyse économique du plurilinguisme au travail.

Nous commencerons par délimiter l'objet (section 2), avant d'aborder, dans la section 3, la nature des données pertinentes. La section 4 passe en revue certains résultats disponibles à ce jour sur les effets économiques du plurilinguisme et ce qu'on peut en inférer en termes de «besoins». La section 5 propose quelques considérations sur l'examen rapproché des liens entre plurilinguisme et création de valeur.

2. Délimiter l'objet

Le «plurilinguisme au travail» doit ici être mis en rapport avec les «besoins des entreprises», ce qui suppose une définition des termes ainsi mis en relation.

Pour nous, le plurilinguisme au travail désigne le fait que *les acteurs disposent de compétences dans plus qu'une langue et utilisent ces compétences dans le cadre d'une activité rémunérée*. Cette définition appelle d'emblée quelques précisions.

Premièrement, toute langue est connue et utilisée *par des acteurs*. C'est l'utilisation de la langue par les acteurs qui est la manifestation même

du plurilinguisme, et c'est donc *au travers* des acteurs qu'on étudiera le plurilinguisme. Dès lors, les acteurs eux-mêmes constituent à la fois le *niveau* et l'*unité* d'analyse pertinents – pas forcément pour toute analyse du plurilinguisme au travail, mais en tout cas pour l'analyse des besoins des entreprises en matière de plurilinguisme. Comme on le verra plus loin, c'est là un point méthodologique important: il implique en particulier que ce n'est pas *que* dans l'étude de «l'interaction» (notamment de l'interaction orale au sein d'un groupe de travail confronté à telle ou telle tâche) que l'on peut saisir le rôle des compétences (orales ou écrites) en langues étrangères ou secondes.

Deuxièmement, certains auteurs insistent sur la nécessité de mettre l'accent sur le processus de *communication*, qui en pratique s'appuie sur un *répertoire* linguistique dans lequel se combinent les compétences des acteurs dans des codes communément identifiés comme des langues X, Y et Z. La mise en avant de la notion de répertoire peut aboutir à remettre en cause la notion même de «langue X», «langue Y» ou «langue Z», d'autant plus qu'on peut arguer que la distinction entre ces langues, loin d'être une donnée qui s'impose d'évidence, n'est que le résultat d'un processus de construction éminem-

ment politique, qui à son tour sert les intérêts spécifiques de certains groupes sociaux. Tout ceci est plausible et convaincant. Mais c'est aussi sans grande importance. La réalité, c'est que si l'auteur de ces lignes passait subitement du français au turc ou au gaélique, la majorité de ses lecteurs ne comprendrait pas la suite de ce texte: les langues existent, quelle qu'ait pu être la genèse de constructions telles que «français», «turc» ou «gaélique», et les différences entre elles ne disparaissent pas sous prétexte que les acteurs peuvent vivre leurs compétences linguistiques comme un continuum qui transcenderait les frontières entre langues. Du reste, les acteurs eux-mêmes (employés et employeurs, de même que les professionnels des langues que sont les enseignants et les traducteurs) n'ont en général aucune peine à se positionner en ces termes.

Les «besoins des entreprises», quant à eux, sont au moins aussi difficiles à définir, car il est radicalement impossible de les déduire de la seule *observation* des pratiques des acteurs, si soigneusement cadrée que puisse être cette observation. En effet, les entreprises vendent leurs produits sur le marché, et sont par conséquent soumises à certaines contraintes fortes: leurs «besoins», c'est donc ce qui améliore leur productivité,

réduit leurs coûts, accroît leurs parts de marché et, en dernière analyse, augmente leurs profits. Toute autre considération n'est qu'ancillaire et n'a de pertinence *en termes de besoins* que si elle est clairement rapportable à ces variables. Il faut donc mettre en évidence une chaîne causale cohérente qui mette en relation diverses variables linguistiques avec productivité, coûts et, en fin de compte, profits. Tout cela nécessite la reconstruction d'une théorie microéconomique de la production, car la théorie standard ne tient pas compte de la diversité des langues et de ses conséquences.

3. Compétences et utilisation

On dispose de fort peu de données précises, en Suisse ou ailleurs, sur les compétences linguistiques et l'utilisation de celles-ci. Il existe une quantité d'études sur des cas particuliers, mais elles ne livrent pas de vision d'ensemble. Rappelons que ce qu'il faudrait avoir, idéalement, c'est des données coordonnées sur plusieurs variables qu'on peut organiser en huit groupes: (1) quelles langues sont utilisées, (2) par qui (ou dans quelles fonctions professionnelles), (3) à quel niveau de compétence, (4) quels types de compétences (oral/écrit, productif/réceptif) sont principalement sollicités, (5) à quelle fréquence, (6) pour quelles tâches, (7) dans quelle production ou au moins dans quel secteur économique, et (8) avec quels effets pouvant eux-mêmes être mis en relation avec les variables telles que productivité, coûts et profits, qui sont pertinentes en termes de «besoins» des entreprises.

Aucune base de données existante à ce jour, que ce soit en Suisse ou, à notre connaissance, à l'étranger, ne couvre toutes ces questions (même des enquêtes des plus détaillées, comme celle d'Andres *et al.* (2005), ne fournissent de loin pas ce degré de précision). La plupart des sources



d'information quantitatives ne portent pas sur un échantillon statistiquement représentatif, et/ou n'offrent pas un nombre d'observations suffisant pour dégager une vision fiable des besoins des entreprises.

Les rares enquêtes réalisées au fil des quinze dernières années donnant des informations détaillées et statistiquement exploitables (pour des analyses descriptives simples) comportent un nombre d'observations en général insuffisant pour développer des analyses plus détaillées. C'est là un problème classique issu du fractionnement d'un échantillon sur ces différentes variables. Prenons par exemple les personnes qui utilisent l'anglais dans des tâches de négociation avec des fournisseurs et doivent pour cela l'utiliser oralement à un niveau assez élevé (disons C1) et par écrit à niveau plus modeste (disons B1), en moyenne une fois par jour, dans l'industrie pharmaceutique. Il faudrait une base de données énorme pour disposer d'un nombre suffisant de ces personnes permettant de les comparer avec un nombre également suffisant de personnes similaires mais travaillant, par exemple, dans les divers autres secteurs économiques; et dans tous les cas, il faudrait pouvoir comparer ces personnes avec d'autres, aux activités par ailleurs similaires, n'utilisant pas ces compétences linguistiques (qu'ils les aient ou non), puis mettre en évidence le lien entre l'utilisation et un indicateur économique. Il reste donc difficile de dire quelque chose de fondé sur les besoins des entreprises: la récolte des données nécessaires exige un *design* d'enquête complexe en termes de cohérence analytique, coûteux (pour atteindre le seuil de données suffisantes en qualité et en quantité permettant de dégager au moins quelques effets), et pratiquement difficile à mettre sur pied (car la récolte de données au sein des entreprises est toujours un exercice particulièrement exigeant). Certes, si l'on se contente de travailler

sur un groupe de travail chargé d'un ensemble de tâches dans une division d'une entreprise dans un secteur économique particulier, on peut sans doute aller plus dans le détail et mettre en évidence la contribution à la plus-value de telles ou telles compétences linguistiques pratiquées à telle ou telle fréquence pour tel ou tel usage. Mais alors, on se situe dans une étude de cas dont les conclusions ne s'appliquent pas forcément à d'autres cas, et donc fort loin de tout énoncé à validité générale sur «les besoins des entreprises». Et une telle étude de cas suppose que l'entreprise concernée divulgue des informations stratégiques dont elle ne permettra pas nécessairement la publication: on se place alors dans le cas du *industrial engineering* ou du *operations management* qu'une entreprise peut sans doute souhaiter analyser – mais pour ses besoins propres, pas pour une recherche scientifique à portée générale. Et de toute façon, les études de cas en linguistique appliquée sur les pratiques multilingues au travail, études qui forment le gros du bataillon, n'établissent aucun lien entre les pratiques linguistiques observées et leurs conséquences économiques; elles permettent d'analyser en détail certaines pratiques linguistiques, et contribuent à la compréhension des processus linguistiques en cause (que ces derniers relèvent de la pragmatique, de la sociolinguistique, etc.); en revanche, à l'égard des besoins des entreprises, elles ne peuvent guère dépasser le stade de l'inférence plausible.

4. Les traces de la plus-value

Il reste que tout indique que les entreprises ont effectivement *besoin* des compétences linguistiques et le plus évident de ces indices, c'est qu'elles les rémunèrent. Là aussi, il s'agit d'un fait que l'on ne peut pas observer directement: il y faut un travail statistique sur des données fiables et

représentatives, travail qui est seul à même de départager, dans les rémunérations que versent les entreprises, ce qui est spécifiquement imputable aux compétences linguistiques (ou, là où les données le permettent, à leur utilisation) et non à d'autres déterminants du revenu, comme le niveau de formation ou l'expérience professionnelle. On peut ainsi calculer des «différentiels nets» (parfois appelés, ce qui n'est pas rigoureusement exact, des «taux de rendement») attribuables aux compétences linguistiques, pour différentes langues maîtrisées à différents niveaux de compétence; cela ne nous dit pas exactement ce que sont les *besoins* des entreprises, mais cela aide quand même à cerner la question.

Les données nécessaires à ce type d'analyse ne sont pas trop difficiles à récolter; toutefois, rares sont les pays (Canada, Suisse, Luxembourg notamment) où l'exercice a été tenté (et le Canada est à notre connaissance le seul pays du monde à le faire sur une base régulière). Dans certains cas, comme l'Union européenne, l'absence de données peut être contournée par le recours à d'autres chiffres, livrant des estimations qui peuvent être traitées comme des *approximations* des différentiels nets (Ginsburgh & Prieto-Rodríguez, 2007). Rappelons par ailleurs que les nombreux travaux états-uniens sur la valeur des compétences en anglais pour les immigrés abordent une question toute différente de la nôtre, car l'anglais ne saurait y être considéré comme une langue «étrangère» sur le marché du travail.

Faute de place, il n'est pas possible de présenter en détail ces chiffres (voir à ce propos les «suggestions de lecture» à la fin de cet article). Disons simplement qu'en Suisse, ils révèlent des différentiels nets qui s'échelonnent (selon le degré de compétence, la langue étrangère ou seconde concernée, et la région linguistique) entre 15% et 25% (Grin, 1999). Ce qui compte ici, c'est que ces chiffres reflètent les besoins des entreprises: car si celles-ci

Tout indique que les entreprises ont effectivement *besoin* des compétences linguistiques et le plus évident de ces indices, c'est qu'elles les rémunèrent.

n'avaient pas besoin de ces compétences en langues étrangères, elles ne les rémunéreraient pas, et surtout pas dans une mesure aussi importante. Du point de vue de l'analyse économique, on tient là les indicateurs les plus directs de ces besoins, et des progrès dans la connaissance de ces besoins seraient alors à rechercher dans la récolte de données sur des échantillons de taille plus importante, ce qui permettrait d'exploiter d'autres variables existantes dans la base (sur la fréquence d'utilisation, par exemple).

Cependant, le coût élevé de la récolte de données pertinentes rend un tel développement peu probable dans un avenir prévisible. Ceci justifie l'exploration de voies alternatives permettant d'approcher les besoins des entreprises à l'aide de procédures statistiques plus complexes, mais relativement moins gourmandes en données. On peut par exemple chercher à voir quelles divisions dans les entreprises éprouvent un besoin plus marqué de compétences en langues étrangères. Pour ce faire, on commence à construire, grâce aux données d'une enquête réalisée en 2006-2007 auprès d'un échantillon représentatif d'entreprises, un *indice d'intensité linguistique* montrant où les compétences linguistiques se concentrent. Les résultats indiquent que contrairement à ce que l'on croit souvent, ce n'est pas que pour vendre que les entreprises ont besoin de collaborateurs plurilingues: ceux-ci sont tout aussi présents dans les directions générales et dans les divisions «achats», sans doute pour permettre aux entreprises de se fournir en équipements et biens intermédiaires aux meilleures conditions (Grin, Sfreddo & Vaillancourt, 2009). Il suit que l'importance du plurilinguisme ne se limite pas aux secteurs d'exportation, mais concerne l'ensemble de l'économie. Partant de ce genre d'observations et en les combinant avec d'autres données, on peut estimer différentes mesures de sensibilité, appelées «élasticités», qui mettent en rapport (par exemple) l'évo-

lution de la demande de main-d'œuvre bilingue avec les fluctuations du coût salarial de cette main-d'œuvre.

5. Du plurilinguisme à la création de valeur

Même une fois qu'on les a calculés, tous ces effets, des plus simples (comme les différentiels nets) aux plus complexes (comme les élasticités) ne nous disent pas encore précisément *comment* la plus-value qu'ils récompensent apparaît. Certes, les résultats économétriques permettent de montrer que les différentiels de salaire sont liés non à la simple disposition de certaines compétences linguistiques, mais à leur utilisation (y compris, on vient de le voir, pour les «achats»); et globalement, on trouve confirmation de l'importance du multilinguisme pour l'économie d'un pays comme la Suisse: si on traite les compétences linguistiques comme un facteur de production (au même titre que «capital» et «travail»), on aboutit à une contribution de l'ordre de grandeur de 10% du produit intérieur brut (PIB). Mais si l'on veut savoir *exactement comment* telle ou telle compétence linguistique crée de la valeur, on se heurte à un problème fondamental: il faudrait étudier dans le plus extrême détail l'intégralité de tous les processus de production imaginables afin de repérer, à chaque étape du déroulement de chacun d'entre eux, comment les compétences linguistiques sont mises en œuvre, et quelle valeur ajoutée apparaît grâce à leur utilisation (c'est-à-dire qu'elle n'apparaîtrait pas si ces compétences n'étaient *pas* mises en œuvre).

Que faire alors? Si, comme dans le scénario mentionné plus haut, on s'intéresse au cas d'une entreprise en particulier (et non aux besoins des entreprises *en général*) un *audit linguistique* peut constituer un bon point de départ. Les audits classiques (Reeves & Wright, 1996) mettent l'accent sur les actes langagiers écrits ou oraux, mais font la plupart du temps l'impasse sur leurs conséquences économiques en termes de productivité, coûts et profits. Il convient donc de combiner de tels audits avec une approche de type «process engineering» ou «gestion des opérations». À notre connaissance, si une tâche ambitieuse de ce type a pu être tentée par telle ou telle entreprise, ses résultats n'ont jamais été publiés. D'autres pistes prometteuses sont à défricher du côté de la recherche qui se consacre à la mesure d'efficacité d'équipes dans la réalisation de certaines tâches. S'il est possible d'étudier en parallèle des équipes similaires œuvrant à une tâche identique mais avec des régimes linguistiques différents, et si la réussite de ces tâches est interprétable en termes de productivité, de coûts ou de profit, on disposera d'un bon point de départ pour une étude plus générale. Bien entendu, un tel travail devra être renouvelé pour un très grand nombre de situations différentes avant qu'on puisse en tirer des généralisations plausibles. Et bien évidemment, la performance d'un groupe de travail ne touche qu'une partie des canaux par lesquels le plurilinguisme peut être utile aux entreprises. En effet, les compétences en langues secondes ou étrangères sont fréquemment mises à profit à l'écrit: lecture de courriels de fournisseurs étrangers, de modes d'emplois d'équipements indisponibles dans la langue maternelle de l'utilisateur, etc. Cependant, travailler dans une perspective expérimentale sur la mesure de performance des équipes constituerait assurément un élément utile dans un programme de recherche sur le rôle du plurilinguisme dans la création de valeur; cela consti-

tuerait une base à partir de laquelle il serait sans doute possible de dégager une série de tendances générales qui renouvelleraient les résultats proposés par la littérature en management (Gómez-Mejia & Palich, 1997; Mitchell & Nicholas, 2006).

6. Quelques conséquences de politique publique

Une meilleure connaissance des processus qui lient plurilinguisme au travail, d'une part, et création de valeur au sens économique d'autre part, peut aider à éclaircir de nombreuses questions qu'on se limitera ici à illustrer, sans entrer dans le détail, en référence à deux types de politique publique. Citons d'abord les politiques éducatives: la compréhension des liens entre langue et économie permettent de mieux voir dans quelle mesure les apprentissages linguistiques coïncident avec les besoins des entreprises. Il ne s'agit pas d'aligner les objectifs des systèmes d'enseignement sur les besoins des entreprises: c'est aux citoyens qu'il appartient de définir ce à quoi doit servir l'éducation. Cependant, il est utile que les États, en tant qu'émanation de la volonté des citoyens, disposent des moyens de tenir compte des attentes du marché du travail. À cet égard, les résultats chiffrés sur les langues en Suisse sont convergents: l'apprentissage des langues nationales, notamment l'allemand et le français, est indispensable; les entreprises manquent de compétences en langues nationales bien davantage qu'elles ne manquent de compétences en anglais. Cela ne veut pas dire que l'enseignement de l'anglais doit être négligé — simplement qu'il ne doit pas supplanter celui des langues nationales. Il est toujours utile, à cet égard, de rappeler aux jeunes apprenants et à leurs parents que les compétences en langues nationales sont fortement rémunérées, parfois davantage que les compétences en anglais.

Deuxièmement, un État peut avoir des objectifs concernant les langues elles-mêmes et leur place respective les unes vis-à-vis des autres — ce que l'on nomme *status planning*. Il peut par exemple s'agir de protéger et de promouvoir une langue minoritaire, voire menacée. Dans un tel cas, il est utile de pouvoir s'appuyer sur les mécanismes de marché plutôt que (comme c'est souvent le cas) de chercher à promouvoir la langue *malgré* ces mécanismes. Ainsi, on s'attend à ce que la langue se porte mieux si la demande des entreprises en compétences dans cette langue augmente. Ceci soulève alors la question suivante: qu'est-ce qui, *compte tenu du fonctionnement de maximisation de profit qui caractérise les entreprises*, va entraîner un accroissement de cette demande de compétences? Les élasticités issues d'une fonction de profit aident à répondre à cette question: les pouvoirs publics pourront ainsi passer par le prix des biens et services «vendus» dans la langue concernée (qu'on peut soutenir en encourageant la demande pour ces biens), ou par le prix des biens «achetés» dans cette langue (qu'on peut rendre plus attrayants grâce à des mesures d'amélioration des conditions-cadre de leur production). Le principe d'une intervention passant par de tels canaux n'est pas surprenant. Par contre, ce que l'on connaît à présent, c'est l'ordre de grandeur des effets en présence: si le prix des biens «vendus» dans la langue considérée augmente de 5%, la demande de compétences dans cette langue par les entreprises, *compte tenu des réajustements auxquels elles procèdent dans un but de maximisation des profits*, sera de l'ordre de 19,4%; et une baisse de 5% du coût des fournitures «achetées» dans cette langue stimulera aussi la demande de compétences, mais de 12,8% en moyenne.

Avec l'émergence de résultats nouveaux en économie des langues, on en sait plus qu'il y a quelques années sur le sens économique du plurilinguisme

et ses conséquences pour les politiques publiques. Cependant, beaucoup reste à faire pour mieux comprendre l'enchevêtrement complexe des processus en présence, y compris sur le plan des besoins des entreprises. Les différentes pistes évoquées plus haut permettent d'esquisser pour cela plusieurs stratégies, qui du reste ne s'excluent nullement les unes les autres.

Références

- Andres, M., Korn, K., Barjak, F., Glas, A., Leukens, A. & Niederer, R. (2005). *Fremdsprachen in Schweizer Betrieben*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz, <http://www.fhnw.ch/wirtschaft/pmo/forschung/publikationen/fremdsprachen-in-schweizerbetrieben.pdf>.
- Ginsburgh, V. & Prieto-Rodriguez, J. (2007). Returns to foreign-language of native workers in the EU. *CORE Discussion Paper* (2007/21). Louvain: université Catholique de Louvain.
- Gómez-Mejia, L. & Palich, L. (1997). Cultural diversity and the performance of multinational firms. *Journal of International Business Studies* 28 (2), 309-335.
- Grin, F. (1999). *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg: Éditions universitaires Fribourg.
- Grin, F., Sfreddo C. & Vaillancourt, F., (2009). *Langues étrangères dans l'activité professionnelle («LEAP»)*. Rapport au Fonds national de la recherche scientifique, PNR 56, <http://www.unige.ch/eti/recherches/groupe/elf/recherche-activite/LEAP/LEAP-RF-7logos.pdf>.
- Grin, F., Sfreddo, C. & Vaillancourt, F. (2010). *The Economics of the Multilingual Workplace*. New York: Routledge.
- Mitchell, R. & Nicholas, S. (2006). Knowledge creation in groups: The value of cognitive diversity, transactive memory and open-mindedness across norms. *The Electronic Journal of Knowledge Management* 4 (1), 67-74.
- Reeves, N. & Wright, C. (1996). *Linguistic Auditing*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

François Grin

est depuis 2003 titulaire de la chaire d'économie à l'École de traduction et d'interprétation (ETI) de l'Université de Genève. Il s'est spécialisé en économie des langues, économie de l'éducation et évaluation des politiques publiques dans ces domaines. Il est vice-coordonateur du Projet Intégré DYLAN (Dynamique des langues et gestion de la diversité).



Hans Weber
Sulthurn

L'archeologia dei numeri

Come l'archeologia propriamente detta, analizzando oggetti concreti, cerca di comprendere le attività dell'uomo nel lontano passato, anche noi possiamo provare a cogliere queste stesse attività analizzando gli "oggetti" della lingua, cioè le parole. Prendiamo ad esempio i numeri, la cui parentela (nelle lingue indoeuropee) balza agli occhi: il greco *hex* (← *sex*), in latino è *sex*, in gotico *saihs* (= *sehs*), in antico slavo *šest*, in sanscrito *sas*. Volete cominciare con la parola *numerus*? Sfortunatamente, come succede spesso in archeologia, questo "oggetto" non porta da nessuna parte, la sua origine è incerta.

Mehr Glück haben wir mit dem germanischen Wort **tala*- (deutsch *Zahl*). Es ist nämlich mit dem lateinischen Verb *dolare* verwandt, "behauen". Das ermöglicht die Hypothese, *tala* bedeute "Kerbe". Die Urgermanen zählten wohl mit Kerbhölzern. Wie steht es dann aber mit englisch *tell*, *tale*, deutsch *erzählen*? Vielleicht dienten Kerbhölzer auch als "Merkhölzer". Man spricht ja auch von "Erzählsschritten", die gezählt werden können.

Même situation avec le verbe *conter/compter* (à l'origine un seul mot). Le français, grâce à son orthographe non phonétique, peut séparer graphiquement les homophones, un phénomène qui fait le bonheur des compositeurs de dictées...

Zahlengrenzen

Wenn wir die Zahlen von 1 bis 10 genauer betrachten, fällt uns auf, dass 9 in manchen Sprachen an das Adjektiv "neu" anklingt oder gar mit ihm zusammenfällt: latein *novem/novum*, spanisch *nueve/nuevo*, portugiesisch *nove/novo*, italienisch *nove/nuovo*, deutsch *neun/neu*, französisch *neuf*,

katalanisch *nou*, romanisch *nov*. Gibt es dafür eine Erklärung? Eine andere Zahl hilft uns weiter: griechisch *oktô*, lateinisch *octo* sind Dualformen, also 2x4. Vier, könnten das nicht die vier Finger einer Hand sein? Diese Art zu zählen hat das Englische bewahrt, wo es zum Beispiel in einem Lied heisst: "four fingers and a thumb". Und so entsteht die Hypothese: Ursprünglich zählten die Indogermanen mit Hilfe der Finger ohne Daumen; mit 8 waren beide Hände aufgebraucht, und somit musste *neu* begonnen werden.

This way of counting "over a certain limit" appears clearly in the Baltic languages, which don't count 10+1 (or 1+10) ... 10+9 (or 9+10), etc., like we do, but "1 left" ... "9 left" (over ten): Lithuanian 12 *dvýlika*, 13 *trylika* etc. The suffix goes back to Indoeuropean **liqu-*, which you know from Latin *linquo*, *liqui*, English *relinquish*.

At one time Protobaltic and Proto-germanic were very close, and in the Germanic languages we come across the same phenomenon – but restricted to 11 and 12: Gothic *ainlif*, *twalif*, Old High German *einlif*, *zweölf*, Modern German *elf*, *zwölf*, etc. How can we explain this fact? Maybe it's an accommodation of the duodecimal system to the decimal system. A wild guess? But consider the following findings: Indogermanisch **kmtó-* 100 ergab germanisch **hunda*, *hundrap*, das in alter Zeit 120 bedeutete ("Grosshundert")! Und weiterhin: Die Zehner von 20 bis 60 waren ursprünglich in fast allen germanischen Sprachen anders gebildet als die Zehner von 70 bis 90 (und bis 100 oder 120). Zum Beispiel althochdeutsch 30 *drîzzug*, 50 *finfzug*; 70 *sibunzo*, 80 *ahizo*. Viel deutlicher altenglisch 40 *fêowertig*, 60 *sixtig*; 70 *hundseofentig*, 90 *hundnigontig*. 100 *hundtêontig* (*tien* 10). 60 ist 5x12, wo-

ran uns das (babylonische) Zifferblatt immer wieder erinnert, und gehört folglich zum Zwölfersystem. Gewisse Etymologen wollen hinter diesen Tatsachen den Einfluss des babylonischen Zwölfersystems sehen (auf welchem Weg?). Oder verwendeten die Germanen Zehner- und Zwölfersystem nach- oder nebeneinander? Vielleicht werden neue Funde weiterhelfen...

Compter par vingt

La série des nombres de 10 à 100 (standardisés par l'Académie) paraît conserver les restes d'un tabou: 70 60+10, 90 80+10, c'est-à-dire pas de dizaines impaires! *Soixante-dix* est un hybride qui ne conduit pas plus loin, mais *quatre-vingt-dix* est plus prometteur: il pourrait bien s'agir d'un vestige d'une manière de grouper les objets en groupes de dix, dont chaque fois deux forment une nouvelle entité, ce qui facilite le compte d'un grand nombre d'objets, par exemple les poutres pour construire une maison ou une palissade. Posons l'hypothèse que les Gaulois comptaient par vingtaines, et que ce système n'a été complètement

remplacé par le système romain et a même refait surface dans une partie du territoire français. Cette hypothèse peut-elle se défendre? Eh bien oui, les langues celtiques comptent toujours d'après le système "quatre-vingts, quatre-vingt-dix". Par exemple en breton: 60 *tri-ugent*, 70 *dek ha tri-ugent*, 80 *pevar-ugent*, 90 *dek ha pevar-ugent*. Cette façon de compter pourrait même être pré-indoeuropéenne, puisque nous la retrouvons en basque: 20 *hogei*, 30 *hogeita hamar*, 40 *berrogei* (double 20), 50 *berrogeita hamar*, etc. (*ta* ou *eta* "et"). Et il est aussi une langue germanique qui a conservé cette manière de compter, le danois, mais son système est encore bien plus compliqué... (Vous auriez préféré des exemples?)

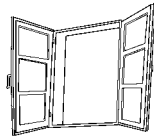
Strangely enough, in English there is just one instance of this way to count, "three score and ten" (70). *Score* is a Norse word meaning "notch, tally", related to the verb *shear*. Obviously people made notches for counting, probably each tenth notch a bit longer and each twentieth notch a bit longer still. But otherwise, this word expresses only a vague number: "scores of people" (great numbers of people).

Der Sack als Zahl

Aus der Reihe des russischen Zehner – 20 *dvadtsat'*, 30 *tridsat'*, 50 *piat' desiat*, 60 *šest' desiat* usw. erhebt sich ein monolithischer Block, 40 *sórok*. Dieses Wort bedeutete ursprünglich "Hülle, Sack für Pelzwerk". Wie erklärt dies der "Archäologe"? Nun, im alten Rus' wurde ein solcher Sack als Mass benutzt, in dem vier Zehnerbündel von Bälgen, hauptsächlich Zobel-fellen, Platz fanden und so verkauft oder als Tribut abgeliefert wurden; denn in Pelzwerk entrichteten die Russen ihren skandinavischen Herren (Waräger) ihren Tribut. So verwundert es nicht, dass das Wort *sórok* aus dem Nordischen stammt: germanisch **sarkiz*, altnordisch *sarkr*, mittellenglisch *serk*, nordenglisch und schottisch *sark* bedeutet "Gewand, Hemd" u.ä. (ursprünglich eine Art Sack mit Hals- und Armlöchern?). – *Sark*, I'm sure you associate this word with Robert Burns' poem *Tam o' Shanter* and the arresting *Cutty Sark*.

Vielleicht fällt Ihnen auch der *Berserker* ein, der nordische Krieger, also zum Beispiel eben ein Waräger, der mit übermenschlicher Kraft kämpft und unverwundbar ist. Das Wort ist aus altnordisch *berserkr* entlehnt, wobei merkwürdig ist, dass hier ausnahmsweise die Endung des Nominativ Maskulin Singular mitentlehnt wurde, altisländisch *-r*, neuisländisch *-ur* (entsprechend latein *-us*), anders als zum Beispiel altnordisch *vikigr* → deutsch *Wiking*. (English has *berserk* beside *berserker*.) Und das erste Glied *ber-?* Bedeutet *Berserker* etwa "in Bärenfell gehüllt"? Ja, aber der Bär heisst (alt)isländisch *björn*... Deshalb wird *berr* vorgeschlagen, "nackt" (vgl. deutsch *bar*): "Krieger, dessen Hemd Nacktheit ist"? Lieber warten wir auf einen neuen Fund.





Thomas Weber
Frauenfeld

Lingualevel und kompetenzorientiertes Lernen*

Ein Praxisbericht aus einer privaten Sekundarschule im Thurgau

The SBW Frauenfeld Haus des Lernens is a private secondary school in Frauenfeld, Switzerland, attended by 12 to 16 year-old students. Teaching and learning are organized in mixed age groups. The school building has no classrooms but floors called ‚learning worlds‘, each floor dedicated to a certain subject. Each student has his or her individual learning objectives and learning pace. The objectives in foreign language teaching refer to the Common European Framework of Reference for Languages as contained in the Swiss European Language Portfolio. Communicative competences are assessed with Lingualevel twice a year. The results of these assessments are documented in graphic competence profiles which are added to the school reports together with the students‘ self-assessment. These profiles are the basis for individual coaching and tuition and help to define realistic individual goals. Thanks to the scientifically evaluated tests provided by Lingualevel the school is able to issue assessments of achievement that are far more accurate and informative than traditional school grades. The article shows how the achieved levels of communicative competences are finally translated into grades. Lingualevel is a pillar on which the SBW’s system of teaching heterogeneous groups with individualized learning and teaching goals rests.

Lernalltag

Es ist Montag, 10:40h, im „Global Village“. So heissen die ineinander übergehenden Räume, in denen das Englischlernen stattfindet. Verstreut sitzen kleinere Gruppen von Schülerinnen und Schülern beieinander bis die beiden Lehrpersonen sie auf Englisch zum runden Teppich rufen. 24 Jugendliche sitzen auf dem Boden im Kreis, die jüngsten sind 12, die ältesten 15 oder 16. Der Name der Gruppe „Team Blau“. Die Lehrpersonen kontrollieren die Anwesenheit, Organisatorisches auf Englisch und Deutsch. Danach beginnt der Englischblock. Für einen Aussenstehenden muss die Lage völlig undurchsichtig und verwirrend erscheinen. Es bildet sich eine Traube vor einem Anschlagbrett. Auch Marie, 14, geht zuerst zu ihrem Einzelarbeitsplatz, um Lerntagebuch und Lernpass zu holen. Danach stellt sie sich vor das Notice Board, um zu sehen, wann sie ein Meeting hat. Ausserdem vergewissert sie sich, dass der Test, den sie für diese Woche vereinbart hat, auf der Liste mit den Testterminen erschienen ist. Sie wird 95 Minuten in der Lernwelt Englisch verbringen. Eine für alle festgelegte Pause gibt es nicht, von einer Schulglocke ganz zu schweigen. Sie macht sich an die Planung für den heutigen Vormittag. Dazu braucht sie ihr Lernpaket. Dieses Lernpaket enthält ein Grobziel, das sie schon aus dem Kompetenzraster in ihrem Sprachenportfolio kennt. Sie möchte bei der nächsten Kompetenzevaluation in allen Kompetenzbereichen mindestens das Level A2.1 erreichen. Ausserdem zeigt ihr das Lernpaket in einzelnen Schritten, welchen Wortschatz, welche Grammatik sie für diese Kompetenz

braucht, welche Übungsmaterialien es dafür gibt und bis wann sie die Lernziele überprüft haben muss. In ihrem Tagesplan hält sie die Uhrzeit für das Meeting - Thema „Häufigkeitsadverbien“ - fest, eine zehnminütige Pause in der Sofaecke gehört neben der Arbeit mit der Vokabelkiste, Übungen am Computer und einem Spiel auf dem schon erwähnten Teppich auch zum Programm. Als Marie neu an der Schule war, fand sie es nicht leicht, sich selber zu organisieren und an alle Termine zu denken. Heute kommt wieder eine Neue. Marie ist ihre Patin und wird ihr alles zeigen. Doch zuerst bekommt die neue Schülerin, die bereits zwei Jahre Englisch an der alten Schule hatte, vom Lernbegleiter einen C-Test, der ihm hilft, ihr die richtigen Lernpakete zu geben.

Kompetenzorientiertes Sprachenlernen

In dieser Art läuft Unterricht in allen Hauptfächern an der SBW Frauenfeld ab. Der entscheidende Anstoss ging von den Fremdsprachen aus. Altersdurchmischung und individualisierte Lernwege sind Teile von Lernarrangements, wie sie inzwischen an vielen Schulen in der Schweiz auch unter dem Stichwort „Atelierschulen“ angegangen werden (vergl.: Daniel Schneebeli: *Palavrium statt Frontalunterricht*, Tagesanzeiger vom 4.11.09). Die SBW Frauenfeld kann sich ein Zurück zu Klassen und Niveaugruppen, in denen Gleichaltrige das Gleiche gleichzeitig machen, nicht mehr vorstellen. Grundlegend für dieses Schulkonzept ist, dass das altersdurch-



Lernwelt Englisch SBW Frauenfeld

mischte Lernen mit individualisierten Anforderungen an Kompetenzrastern orientiert ist. Die Fremdsprachen hatten vor mehreren Jahren die Vorreiterrolle übernommen, weil sie auf den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, das Europäische Sprachenportfolio und Lingualevel zurückgreifen konnten.

Alle Fragen, die Begriffsdefinitionen und Abläufe betreffen, wurden in einer Charta geregelt. Das Konzept erhielt den Namen „KooL“ (Kompetenzorientiertes Lernen). Eine Schlüsselfunktion kommt hierbei dem Begriff „Kompetenz“ zu. Wer nicht verstanden hat, was eine Kompetenz ist, kann auch nicht kompetenzorientiert arbeiten, geschweige denn, Kompetenzen feststellen. In dieser Charta haben wir unter anderem folgende Eckpunkte festgehalten:

„Kompetenz“ beziehen wir auf das Zusammentreffen verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wer in einem bestimmten Feld kompetent ist, hat alle Mittel zur Verfügung, um bekannte, aber auch neue, unbekannt Situationen zu bewältigen. In einer Fremdsprache können diese Mittel z. B. Wörter und Grammatikstrukturen sein oder individuelle und soziale Fähigkeiten, die es ermöglichen, Problemlösungen herbeizuführen. Kompetenz erfordert Vernetzung von Einzelleistungen. Lernziele beschreiben diese Einzelleistungen, die für die Bewältigung der in der Kompetenzbeschreibung definierten komplexen Situation nötig sind.

Die Ich-Kann-Formulierungen des Kompetenzrastern und der dazugehörigen Checklisten machen den Lernenden transparent, wo sie sich gerade befinden und was sie erreichen können. Für die Lernenden muss der Bezug zum Kompetenzraster jederzeit klar sein. Dies geschieht bei uns nicht nur durch ein blosses Benennen der Kompetenzstufe, sondern indem wir Lingualevel-Deskriptoren mit den Lernzielen verknüpfen. Deshalb erscheinen Formulierungen aus Lingualevel als Grobziele in den Aufgabenstellungen und Lernpaketen. Der Wiedererkennungseffekt ist wichtig, gerade dann, wenn es um den reflexiven Umgang mit dem eigenen Lernen geht und eine Selbsteinschätzung mit Hilfe der Checklisten des ESP stattfindet. So heisst es z.B. bei „Zusammenhängend Sprechen A1.2“: „Ich kann anderen grundlegende Informationen über meine Familie oder meine Schulklasse geben“. Die zahlreichen lexikalischen, grammatikalischen und phonetischen Fertigkeiten und Kenntnisse, die bereits auf dieser Stufe vorhanden sein müssen, um diese Aufgabe zu lösen, werden kleinschrittig geübt und wöchentlich überprüft.

Lingualevel – ein Instrument zur Förderung und Leistungsbewertung

Eine fundierte Aussage über den Lernstand einer Schülerin, eines Schülers lässt sich aber nicht mit Hilfe dieser Lernzielüberprüfungen machen. Per Definition sind das die Einzelleistungen, die im Zusammenspiel auch mit Skills aus dem Bereich der Handlungskompetenz, die fremdsprachliche Kompetenz ergeben. Mit Lingualevel haben wir nun ein Instrument in die Hand bekommen, das es uns möglich macht, Kompetenzen in den Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Miteinander Sprechen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben sicher und vergleichbar festzustellen.

Dabei beeindruckt die Handlungsorientierung, der enge Bezug zum Europäischen Referenzrahmen und die relativ zeitsparende Auswertung der Tests. Es liegt in der Natur der Sache, dass Lingualevel bestimmten Online-Angeboten, wie etwa Stellwerk oder Dialang überlegen ist, da mit Lingualevel auch die produktiven Kompetenzbereiche evaluiert werden können. Für uns bietet Lingualevel die Möglichkeit, ein aussagekräftiges Sprachprofil für Förderzwecke und zur Leistungsbewertung zu erstellen.

Selbsteinschätzung - Fremdeinschätzung

Ein erfolgreicher Lerner pflegt einen reflexiven Umgang mit seinem Lernen. Gerade Heranwachsenden fällt dies erfahrungsgemäss sehr schwer, dennoch muss es in diesem Alter geübt werden. Die Ich-Kann-Formulierungen der Deskriptoren und Checklisten, die den Jugendlichen aus den Grobzielformulierungen bekannt sind, erleichtern die Selbsteinschätzung sehr. Darüber hinaus schärfen Selbsteinschätzungen das Bewusstsein für den Lerngegenstand. Die Jugendlichen können herausfinden, was ihnen noch fehlt oder Lernzuwächse selber feststellen – ein Höhepunkt jeder Selbsteinschätzungsphase. Beides, Selbsteinschätzung mit Hilfe der ESP Checklisten und die Fremdeinschätzung mit Lingualevel finden an der SBW Frauenfeld zweimal im



Kompetenzorientiertes Lernen an der SBW Frauenfeld

Jahr zum Ende eines Semesters statt. Die Selbsteinschätzung führen wir rechtzeitig vor der Fremdeinschätzung durch. Die Schülerinnen und Schüler erstellen ihr eigenes Profil. Selbst- und Fremdeinschätzung werden in einem Einzelgespräch ausgewertet. Sie dienen dazu, realistische Ziele festzulegen und die nächsten Schritte zu planen oder einen Förderplan zu erstellen. Lingualevel-Tests werden von uns möglichst nah am Zeugnis in einem Zeitraum von zwei Wochen durchgeführt. Wie bei den neuen Standortbestimmungen von Lingualevel achten wir dabei mit mehreren Tests auf eine Streuung, sowohl die Inhalte wie auch die Testformate betreffend. Es ist eine gewisse organisatorische Herausforderung, für jeden Kandidaten, jede Kandidatin Tests mit der richtigen Bandbreite zu finden. Eine Datenbanklösung hilft, den Überblick zu behalten. Die Ergebnisse dieser Evaluierungen führen zu einem grafischen Profil, das ein Bestandteil des Zeugnisses ist.

Der Spagat zwischen Kompetenzprofilen und Zensuren

In Gesprächen mit Schülern und Eltern fällt es nicht schwer darzu-

legen, dass ein solches Profil eine wesentlich höhere Aussagekraft hat, als ein einfacher Notenwert. Die zusätzliche Information, dass die Evaluierungsmittel von Lingualevel wissenschaftlich fundiert sind und eine Vergleichbarkeit der Leistungen über das Schulzimmer, den Schulort und den Kanton hinaus ermöglichen, führt zu zusätzlicher Akzeptanz bei Schülern und Eltern. Auch die aktuelle Diskussion in den Medien beschäftigt sich mit diesem Thema. So beschreibt Geo Wissen in seiner neuesten Ausgabe die Vorteile des kriterienbasierten Beurteilens und stellt die Frage nach Sinn und Unsinn von Zensuren (Fenja Mens in GEO Wissen Nr. 44, „Schule ohne Zensuren - kann das funktionieren?“ – November 2009). Das Zeugnis der Zukunft besteht für mich aus überregional vergleichbaren an Kompetenzrastern orientierten Kompetenzprofilen. Dennoch verlangen Zeugnisse bis heute Noten. So lange das so ist, werden wir diesem Spagat zwischen Kompetenzprofil und jener Zahl zwischen 1 und 6 mit zwei Dezimalen nicht ausweichen. Ausgehend von der Prämisse, dass in einem an Kompetenzrastern orientierten Sprachunterricht die Kompetenzevaluierung mit Lingualevel den Leistungsstand am besten abbildet,

erschien es uns nur logisch und konsequent, das Kompetenzprofil zur Basis der Notenfindung zu machen. Dazu war es nötig, Mindestanforderungen pro Schulstufe oder Lernjahr zu definieren. Die Leistungen eines Lernenden sind nach unserer Definition genügend, wenn er diese Mindestanforderungen für seine Schulstufe erfüllt. Die Ergebnisse der Lernzielüberprüfungen werden mit einer geringeren Gewichtung ebenfalls in die Endnote eingerechnet.

Lingualevel als Stütze des kompetenzorientierten Sprachenlernens

Somit ist Lingualevel für uns das Instrument geworden, das zusammen mit dem Europäischen Sprachenportfolio die Lerninhalte für Eltern, Schüler, Lehrer und Arbeitgeber transparent macht. Sowohl für den Sprachunterricht wie auch für Förderplanung und Leistungsmessung in unseren altersdurchmischten, heterogenen Lerngruppen ist Lingualevel inzwischen unverzichtbar.

Die Schweiz bemüht sich unter dem Stichwort Lehrplan 21 um ein national einheitliches Curriculum. Auch der Lehrplan 21 geht von Kompetenzorientierung aus. Es ist nur zu wünschen, dass nach Einführung dieses Lehrplans jedem Fachbereich ein ähnliches Evaluierungsinstrument wie Lingualevel zur Verfügung steht.



S07		Vorname Name		3.7.09				
Deine Kompetenzen im Fach:		Englisch	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
Hörverstehen								
Leseverstehen								
Schreiben								
Mündliche Produktion								
Miteinander sprechen								

*Die Kompetenzlevels beziehen sich auf den Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen und das Kompetenzraster des Europäischen Sprachenportfolios (ESP II).

Kompetenzprofil (Beispiel)

Anmerkung

* Vgl. auch den didaktischen Beitrag 62 (1/2010) in diese Nummer.

Thomas Weber

Studium der Anglistik und Germanistik. Lehrer für Deutsch und Englisch an verschiedenen Gymnasien in Deutschland und im englischsprachigen Ausland seit 2001 verantwortlich für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts an der SBW Frauenfeld. Mitglied des kantonalen Kadern zur Einführung des ESP II, Kanton Thurgau. Informationen: www.sbw-frauenfeld.ch



Language Teaching in Canada



ID

Name: Rita Furgiuele

Country: Canada

City: Toronto, Ontario

Position: English and French teacher

Institution: Malvern Collegiate Institute

Trading Places: Why participate in a teaching exchange?

The single most compelling factor contributing to my decision to participate in a teaching exchange was simply that it was possible to do it. Many friends outside the teaching profession envy our opportunity to explore another country, its language and culture for one year, with salary, and being able to return to our own jobs. Second language teachers in particular are in the unique position of perfecting their language skills, and taking home new ideas and approaches toward language learning (I have always maintained that putting ourselves in the role of a student makes us better teachers). The immediate motivating factor was hearing about the tremendous experiences of a colleague upon her return from an exchange between my school in Peterborough, Ontario, at St. Peter's Secondary School, and Belfast, Ireland. My first teaching exchange in Brittany, France, was very positive and fruitful for shedding light on important differences in pedagogy and philosophies of education between France and Canada. Four years later I was bitten by the bug again, and was lucky that in my new position in Toronto, both my principal at Malvern Collegiate and the Toronto District School Board agreed to my request to do it all over again. In August 2009, I embarked on my second teaching exchange, this time in Geneva, Switzerland. So, in addition to the insights unique to Switzerland this year has afforded me, it has been interesting to be able to make further comparisons with another European country.

Toronto

For the past two years I have been an English and French teacher at Malvern Collegiate, an academic high school in Toronto's fairly affluent Beaches area. This public school consistently ranks first in literacy scores across the city, and both the pride and pressures of that status are reflected in high enrolment in both literature and creative writing courses, and in the ongoing professional development of a strongly committed, collaborative English department. I also work in the Modern Languages Department, one of the few in the city to offer three streams in French as a second language: Core, Enriched and Immersion, so students can choose the degree of exposure to French during their four years in high school. In addition, like all Immersion schools in Canada, up to half of a student's course load can consist in courses taught in French. Typically, students in the Enriched or Immersion stream are motivated learners with parents who tend to be readily engaged in their education generally and in their academic standing specifically. But even those who continue in Core French past grade 9 (the last year it is compulsory) are almost always keen students with a special interest and or strong ability in languages.

Teaching French and English in a dynamic, multicultural city like Toronto with a population of over 3.4 million is facilitated by the visible benefits of learning a second language that serve as daily reminders: job ads often cite a second language as an asset, and well-paid positions in government, many of which are located in Toronto, Montreal, Vancouver or Ottawa, require proficiency in our country's two official languages. To-

ronto's immigrant population is also highly motivated to acquire a working knowledge of one or both languages to improve their chances for employment, while their children can more easily integrate into Canadian society. In an effort to further encourage language learning, the Ontario Ministry of Education recognizes a student's heritage language as equivalent to one credit toward their high school diploma. In order to obtain this credit, students must demonstrate proficiency in the language (through written and oral exams) in accordance with exit standards set by the Education Ministry. In the 1980's, when more funding was available for Heritage languages, I taught Italian to children aged 8 to 12 in an after-school program; similar classes were taught across the city in Cantonese or Mandarin, Portuguese, Spanish, and Greek, according to the neighbourhood's demography.

Rural Ontario

I have also taught in Peterborough, Ontario, a small city of about 70,000, where rural life, a static economy and a dominant hockey culture (the city is home to an excellent hockey team whose players often go on to play at a professional level) eclipsed somewhat the necessity of French language learning, especially in non-immersion schools. Yet some of my students were applying for summer jobs in the newly established Provincial Ministry of the Environment, where French was considered an asset, and the Moderns department worked tirelessly to stay abreast of language programs and policies to enhance student learning. When my family lived in Vancouver, my son was taught French by his homeroom teacher who happened to know a little of the language (her own admission). In that city, teaching Canada's second official language was more haphazard, with no specialists at the elementary level, and most certainly this was due

to British Columbia's unique position within the Pacific Rim, hence language courses are offered in Mandarin or Cantonese.

Language programs and cultural diversity

Finally, whether you teach in Saskatoon, in the middle of the prairies, as my sister does, where government education policy emphasizes Native Indian languages and practices, or in the heart of Toronto's little Italy, in Canada, language teaching is closely tied to cultural identity. This sounds like a cliché until you understand Canada's emergence and development as a multicultural society, in which ethnicity, race and language are interwoven and diversity "works." Large cities like Toronto, Montreal, Edmonton and Vancouver promote it through festivals organized by various cultural groups and attended by thousands of people. This is not to say that cities like Victoria in Vancouver

Island do not also contain pockets of xenophobia; some Canadians there, for example, are ambivalent about that city's large immigrant Asian population, but I'm not sure that is not just a reflection of Islanders concerned with the ratio of land to numbers of people it can reasonably sustain. It seems to me that an important difference between Geneva, an "international city," and most major Canadian cities, is that our commitment to accepting the concept of multiculturalism, as opposed to simply tolerating other cultural groups within an already well-defined dominant culture, is founded on institutional policies and practices. Government funding helps newcomers access English as a Second Language (ESL) classes and our Faculties of Education, notably the Ontario Institute for Studies in Education, provide excellent training in teaching ESL. Partnerships between various ethnic groups in the city and the Faculty of Education have led to the development of programs which emphasize the language skills necessary to survive and thrive in the



immigrants' adopted city. One of the most important objectives in language learning is to broaden a student's cultural horizons, promote acceptance of diversity and the responsibility of global citizenship. Our students should expect excellence and commitment to teaching, as well as the recognition that in this country, we are all from somewhere else first.

There is no doubt that resources in language teaching vary considerably from province to province, or even school to school (in Toronto our inner-city schools, or "high needs" schools suffer from lack of resources and high teacher turnover because of the challenging issues associated with socio-economic pressures on working-poor families); these are current problems all levels of government are trying to address. We are fortunate that the Canadian education system has placed a high priority on computers in the classroom, a valuable resource, and our teacher-librarians work closely with classroom teachers to develop skills in research and information technology. In the classroom, my challenges, after twenty years of teaching, relate to technology: when students are more apt to watch a movie or check their facebook status rather than read, it's crucial to stay current, link up with their world and find points of intersection. Interestingly, those same technologies are our biggest allies: in Geneva, my students are eager to learn English, the language of computers and music! My most satisfying rewards stem from the bridge we can provide to help students access that world, and the culture of technology.

Challenges and ongoing issues

In most Canadian provinces, Core French is a compulsory subject up to grade 9, or age 14, and it is introduced at age 5 or 6. Our challenge during the later adolescent years, from 12 to 14, is

to engage students who have no intention of pursuing the study of languages, and to encourage those who do, but may not have strong skills. Fortunately, recent research on the teenage brain and critical thinking has revealed two notions that are crucial for teachers: first, that all learning makes "imprints" on neurological pathways, reinforcing associations between and among sometimes disparate concepts. This means that when students understand that conjugating verbs in my class will also prepare their brain to perform other functions in another discipline area, they will be more likely to persevere; second, content is more easily absorbed and processed by the teenage brain in chunks of 12 to 15 minutes, immediately followed by a practice or application activity. Teachers are already benefitting from workshops on how the teenage brain functions, and bringing the implications of the new research into the classroom, to motivate reluctant learners of any subject area. Even when a language course is optional, however, I must still find ways to make my course relevant, and the obvious challenge is how to facilitate communication, how to ensure I provide frequent opportunities for my students to communicate, and just as important, eliciting the desire to do so. An important part of my job is to build community within the classroom so I can discover what is important to my students. They will be more willing to talk about topics they already know something about, and to take risks when speaking if I express a genuine readiness to know their world better.

Some ongoing issues in language education in Canada have been whether students with learning difficulties should be exempt from learning a second language, and to what extent we should emphasize oral fluency over reading and writing skills. The Ontario Ministry of Education's recent emphasis on the role of metacognition

in teaching will likely be key in addressing these issues. When we teach students to think about their thinking we dramatically improve their chances of success. We can teach them the language needed to articulate what strategies work for them and why, and to identify which strategies can be appropriate for different learning situations. Canadian courses of study place a high emphasis on speaking skills, and what it means to have a sense of audience and purpose; teachers are trained to evaluate these skills. One positive outcome of my exchange experience in Geneva has been the sharing of our practices in this kind of evaluation, and how we can encourage teachers to value oral fluency by making this skill figure more prominently as part of a student's overall mark. In Geneva I am regularly amazed and impressed by my students' command of grammar terms and rules (something many of my Toronto students lack) and at the same time, struck by their inhibitions regarding prolonged speaking or even brief presentations for their peers. But they are both capable and proud when they do accomplish what is for them, a daunting task, and seeing the look of joy (or relief) on their faces is one of my many rewards of being here!



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

De Rosa, Raffaele (2009). *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione*. Bellinzona: Casagrande. 135 pp., 28.- CHF



Il libro da segnalare si occupa soprattutto del plurilinguismo dei bambini, siano essi figli di famiglie immigrate, di matrimoni misti o di altre situazioni che li obbligano a possedere più

di una lingua. Diremo subito che per chiunque abbia a che fare con bambini plurilingui, il contributo di Raffaele De Rosa è una guida preziosa per affrontare i propri dubbi, le proprie perplessità o le proprie curiosità su questo fenomeno.

Ma il libro è più di una guida per genitori e insegnanti: pur nei suoi intenti divulgativi è un contributo scientifico originale che espone i fatti con notevole chiarezza, ottenuta mediante il ricorso ad un genere tipico della tradizione letteraria italiana: il dialogo. Com'è noto, all'origine della codificazione dell'italiano come lingua stava, cinque secoli fa, un dialogo: le *Prose sulla volgar lingua* del Bembo. Raffaele De Rosa non vuole certamente porre le basi di una nuova grammatica, ma il problema che affronta è di importanza altrettanto cruciale per far transitare l'italiano in una nuova fase della sua storia: vincere, con la forza dell'esposizione e dell'argomentazione, le mistificazioni e le resistenze culturali che nella cultura italiana ostacolano il percorso verso una autentica educazione al plurilinguismo.

Un dialogo dunque, tra l'autore e un interlocutore che gli pone «le principali domande che in questi anni gli sono

state rivolte da genitori, insegnanti e operatori scolastici di vario livello durante le *sue* conferenze e lezioni» (p. 9, della *Premessa*). Cioè i suoi interlocutori siamo noi che viviamo e lavoriamo nell'area culturale di lingua italiana, con le nostre domande sul plurilinguismo. E il nostro Virgilio è Raffaele De Rosa, un germanista italiano trapiantato nell'area di cultura tedesca (vive e lavora a Sciaffusa) che ha già pubblicato diversi libri in tedesco su aspetti puntuali del plurilinguismo dei bambini.

Le domande sono 223, e il dialogo ci guida in modo lineare e sicuro attraverso l'oceano "plurilinguismo". Ma l'apparente linearità dell'esposizione nasconde in realtà un'organizzazione dei contenuti con la quale a partire da un problema centrale che tuttora ci nasconde molti misteri - l'acquisizione linguistica - si esplora ogni volta un'altra problematica:

- i diversi plurilinguismi: per acquisizione, per apprendimento in età infantile, per apprendimento in età adulta, ecc. (capp. 2-3)
- l'educazione plurilingue in ambito familiare (cap. 4)
- l'acquisizione della lingua e a partire da questa le peculiarità dell'acquisizione plurilingue (capp. 5-6)
- l'acquisizione della scrittura e le peculiarità dell'acquisizione della scrittura in contesto plurilingue.

L'ultima di queste tematiche è davvero affascinante. Come ben sanno i maestri elementari, nelle società industriali avanzate i bambini non arrivano a scuola digiuni di rappresentazioni e ipotesi sulla scrittura, ipotesi che scaturiscono dalla loro osservazione del codice scritto e dalle loro riflessioni sul rapporto tra quel codice misterioso e la lingua che essi nel contempo stanno acquisendo/apprendendo. Ora, che cosa succede se il bambino acquisisce/apprende **due** lingue? Raffaele De

Rosa ci offre l'accesso ad un aspetto delle recenti ricerche sul plurilinguismo, e ci fa capire che davvero non si deve avere paura di commistioni e ibridismi che al contrario fanno parte integrante di un sano e valido processo di apprendimento. Naturalmente qui va detto che l'autore parla di condizioni ideali, non sempre possibili nelle concrete situazioni di bilinguismo che conosciamo; ma proprio il fatto che condizioni ideali portino a fenomeni così interessanti di acquisizione/apprendimento precoce anche nell'ambito della scrittura, dovrebbe far riflettere sulla necessità di garantire a chiunque provenga da un contesto di immigrazione la possibilità di conservare la propria identità linguistica e culturale e di poterla trasmettere ai propri figli.

Fa piacere che questo studioso italiano contribuisca allo svecchiamento della propria cultura d'origine: la cultura educativa italiana (e di riflesso, quella della Svizzera italiana) deve infatti ancora superare lo stereotipo del "bambino italofono" nel quale sarebbe innata, per via di processi di acquisizione stereotipati e sempre uguali, chissà che competenza grammaticale in una "lingua italiana" unica, unico punto di riferimento nella sua vita e centro di tutti gli sforzi glottodidattici nei suoi confronti. Se non abbandoniamo questo approccio, non riusciremo mai a superare i ritardi della cultura italiana nel promuovere la propria lingua come veicolo di dialogo interculturale e di integrazione. Il libro di Raffaele De Rosa può aiutarci in questo compito. Si aggiunga che l'autore non cade mai nella trappola delle esaltazioni facili: a diverse riprese mette in guardia contro eccessive aspettative legate a "curricoli bilingui" avulsi da ogni attenzione al dialogo interculturale e che riducono le lingue a mero mezzo di comunicazione utilitaristico. Non a caso a p. 77 definisce al plurale le

kompetenze plurilingui: vi sono anche quelle di tipo socioculturale.

Il testo è scritto in un italiano bello e piacevole da leggersi. Rare volte il registro linguistico si fa un po' colloquiale (uso generico di *dove* al posto di *in cui*, *cosa* al posto di *che cosa*): ma forse è un giusto tributo al genere letterario scelto.

Wolfgang Sahlfeld, Locarno

Marco Baschera (Hg.) (2009). *Mehrsprachiges Denken – Penser en langues – Thinking in languages in figurationen – gender / literatur / kultur no. 1 & 2 / 09.* Köln: Böhlau Verlag



Wilhelm von Humboldts wegweisende Bemerkung, dass Sprachen immer auch Weltansichten seien, kann als Leitmotiv des zu besprechenden Bandes der Zeitschrift *figurationen* gelten.

Mehrsprachiges Denken nennt der Herausgeber Marco Baschera (Zürich) diesen Doppelband zum 10-jährigen Jubiläum der Halbjahresschrift. Er visiert mit diesem Titel ein Denken sprachlicher Diversität an, das den Leser auf vielfältige Weise auf das Humboldtsche Postulat verweist. Beim Lesen der fünfzehn Beiträge vollzieht man gleichsam mehrsprachiges Denken an sich selber. Nicht nur wechselt man vom Deutschen ins Französische, der Gedankenfluss wird zudem wiederholt durch Sprachbilder des Bündner Künstlers Hans Danuser unterbrochen. Seine Bildserie grossformatiger Abzählreime lenkt das Augenmerk auf den Wortkörper, seine Materialität und Lauthaftigkeit. Denken braucht Sprache, um sich mitzuteilen; Begriffe ohne Ton existieren nicht, also gilt es, die Mehrsprachigkeit zu denken

und damit anzuerkennen, dass ein Weltverständnis sich letztlich nur über das Einzelidiom des Redesubjekts konstituieren kann.

Vor diesem Horizont entfalten die einzelnen Beiträge eine dichte, breit gefächerte Argumentation, die das mehrsprachige Denken nicht nur reflektiert, sondern auch vorführt. Unter drei sich ergänzenden und bedingenden Blicken hat der Herausgeber die Beiträge geordnet. Kaleidoskopisch gewinnen dabei die philosophischen, politischen und ästhetischen Facetten des Themas Gestalt.

In Sprachen philosophieren – so der Titel des Beitrags von Barbara Cassin – heisst darüber nachzudenken, was es bedeutet, dass jede Einzelsprache prinzipiell eine unaufhebbare Differenz zum universellen Denkbegriff in sich trägt. Die unabschliessbare Pluralität sprachlicher Weltbezüge verweist jedes Philosophieren immer schon auf ein Übersetzen. Dieser Vieldeutigkeit durch Vielsprachigkeit verdankt sich auch Cassins monumentales Projekt eines *Dictionnaire des Intraduisibles*. Hier zeigt sich im Detail, welchen Mehrwert ein Übersetzen generiert, das sich als philosophische Haltung der *depayssage* versteht. Marie-Joséph Mondzain variiert diesen Grundgedanken („Sprache ist für alle und überall eine Sprache der Übersetzung, die dadurch als Wesen der Sprache kenntlich wird“), indem sie Wort und Bild in Beziehung setzt. Sie tut dies anhand einer Lektüre des paulinischen Korintherbriefes zum sprachlichen Pflingstwunder, das nach Jahrhunderten intensiver Auseinandersetzung in das bildliche ‚Esperanto‘ der frühmittelalterlichen Theologie überführt wurde: Bilder wurden zu einer unmittelbar verständlichen Sprache jenseits der Einzelsprachen. Dies erklärt nach Mondzain den unaufhaltsamen Siegeszug des (okzidentalen) Bildes, das im globalisierten Design der Gegenwart alle Differenzen nivelliert. Zusammen mit dem *Globish* wurden und werden so Sprachen nach dem Modell der

ökonomischen Warenzirkulation geschaffen, gegen die die Autorin engagiert für das (immer schon übersetzungsbedürftige) Wort plädiert.

Die singuläre Omnipräsenz des Anglo-Amerikanischen wird auch dem ehemaligen Präsidenten der *Accademia della Crusca*, Francesco Sabatini, sowie dem in Genua lehrenden Michele Prandi zum Anlass, über Strategien zur Stärkung der Einzelsprachen nachzudenken. Als dramatisch erweist sich, dass integrale Wissensgebiete unter das Diktat einer einzigen Sprache geraten. Prandi schlägt vor, dieser sich beschleunigenden Entwicklung mit einer konsequenten ‚écriture bilingue‘ zu begegnen. Wie zu Zeiten des Humanismus bedürfte es eines mehrsprachigen Schreibens und kontinuierlichen Übersetzens, um beide, die jeweilige Muttersprache *und* auch das Englische (das ist die Pointe des Gedankengangs) lebendig zu halten: „Le futur des langues d’Europe et le futur de l’anglais en tant que langue sont strictement liés“ (96).

Für das sensibel austarierte sprachliche Ökosystem der Schweiz stellen die globalen Tendenzen besondere Herausforderungen. Iwar Werlen (Bern) resümiert verschiedene empirische Untersuchungen zur Schweizer Mehrsprachigkeit. Insgesamt tendiert das Land zur Zweisprachigkeit Deutsch – Französisch. Die Sprachenpolitik des Bundes orientiert sich am Modell eines ‚rezeptiven Bilingualismus‘, wobei gleichzeitig und durchaus widersprüchlich mit der verstärkten Förderung des Englischen die Idee einer *lingua franca* verfolgt wird. Christiane Perregaux (Genf) zeigt am Beispiel zweisprachiger Kinderbücher, wie sich eine mehrsprachige Kultur der *Alterität* dazu nutzen lässt, Kinder durch einen frühzeitigen Sprachenkontakt für unterschiedliche ‚Weltansichten‘ zu sensibilisieren.

In drei Beiträgen wird der besonderen Hybridität der Schweizer Literatur, wie sie sich im Verhältnis Mundart – Schriftsprache und im Sprachenkon-

takt zeigt, nachgegangen. In der Figur der *Welschheuet*, der Heuernte im Jurassischen, umreisst Peter Utz (Lausanne) die Vielstimmigkeit als Spezifikum Deutschschweizer Autoren. Die mediale Diglossie, angereichert durch Interferenzen des Französischen, führt zu einer Schreibpraxis, die sich an der Peripherie der homogenisierenden deutschen Nationalsprache angesiedelt hat. Bei Glauser, so Christa Baumberger (Bern), wird dieser Ort zu einem hybriden An- und Ineinander von Eigensprache und Polyphonie. Als Leser der zweisprachig editierten, von beiden Seiten der Ausgabe beginnenden Dürrenmattschen Erzählung ‚Tunnel‘, so Arno Renken (Lausanne), bewegt man sich auf diesen Ort zu, man gerät in den Sog des ins Bodenlose stürzenden Zuges, der sich an der Stelle, wo beide Sprachversionen aufeinander treffen, im Nichts verliert.

Mehrsprachiges Denken wird in Franz Josef Czernins Frage, „Sind Bedeutungen literarischer Texte universalisierbar?“ zum (literatur)ästhetischen Problem. Form, so Czernin in seinen konzisen Überlegungen, ist immer auch unausdrückliche Bedeutung, ist im intransitiven Sinne des Wortes bedeutsam: Da Reim, Rhythmus oder Alliteration an den einzelsprachlichen Laut gebunden sind, lässt sich ihre Bedeutsamkeit nicht universalisieren. Marco Baschera führt diese Einsicht in polyphone Sinnhaftigkeit und Grenzen der Übersetzbarkeit anhand einer sorgfältigen Lektüre von Mallarmés Sonett *Salut* vor. Schrift, Laut und Anlass der Rezitation bilden ein untrennbares Ganzes – Sprache verweist immer auch auf sich selber und bewahrt in diesem Verweis etwas Unabgeschlossenes, Kreatives, das sich nicht auf ihre Mitteilungsfunktion reduzieren lässt und sich oft erst durch mehrmaliges Lesen (Hören) erschliesst. Patrick Hamel und Valère Novarina (beide Paris) knüpfen als reflektierende Künstler an diese Einsicht an. Hamel installiert Sprache plastisch. Im öffentlichen Raum zeigen seine *Répliques* Schriftzüge,

die die verschiedenen Modi ihrer Repräsentation (Darstellen, Evozieren, Assimilieren) gleichzeitig artikulieren und zeigen. Das Wort *obstacle* stellt in seiner Skulpturalität ein tatsächliches Hindernis dar, *feedback* evoziert das, was es meint, durch eine raffinierte grafisch - plastische Gestaltung. Novarina wiederum blickt vom Ungarischen, das ihm als Kind im Liedgut seiner Mutter als reiner, von jeder Verständlichkeit ‚befreiter‘ Klang, entgegentrat, auf das Französische. Was er dort erblickt, fasst zusammen, worum es im gesamten Heft geht: In Sprachen denken heisst, sich nicht der Begriffsidolatrie hingeben, heisst, das Ohr und den Verstand offen zu halten für Zwischentöne, Nebengeräusche und Hintergrundrauschen. Verständigung über eine geteilte Welt wird zur permanenten Anstrengung, zur steten Arbeit in und an der Sprache. Wer bei dieser Tätigkeit Unterschiede negiert, tut dies mit der Absicht, seine eigenen Interessen als universelle auszugeben.

In der Auswahl der Beiträge, der sorgfältigen und durchdachten Gestaltung, der herkulischen Übersetzungsleistung lädt Marco Baschera die Leserschaft ein, Umwege zu Hauptwegen zu machen, ‚Anm. d. Übers.‘ – wie Cassin sagt – zum Haupttext werden zu lassen. In einer ‚sturmbelegten‘ Zeit (Sabatini) reiht sich der Sammelband auf überzeugende und inspirierende Weise in den Chor derjenigen kritischen Stimmen ein, die in der Sprache mehr sehen als ein wohlfeiles ‚Kommunikationstool‘.

Sebastian Bott, Zürich

* Was nach der Schule?

Das vom SDBB Verlag herausgegebene handliche Heft ist ein Nachschlagewerk für Eltern von ausländischen (und Schweizer) Jugendlichen, das ihnen das Schweizer Bildungssystem nach der obligatorischen Schulzeit (nach



dem 9. Schuljahr) erklärt. Sie erfahren, dass sowohl der schulische wie auch der duale Ausbildungsweg zu eidgenössisch anerkannten Abschlüssen führt.

Tipps und Anregungen zeigen ihnen, wie sie ganz konkret den Berufswahlprozess ihrer Tochter oder ihres Sohnes mitgestalten können.

Die attraktiv gestaltete Broschüre wurde parallel in 15 Sprachen produziert und eignet sich deshalb sowohl für das Selbststudium in der jeweiligen Muttersprache wie auch für die Beratungsarbeit im Migrationskontext. Periodisch aktualisiert, liegt die Publikation mittlerweile in der dritten Auflage vor.

www.shop.sdbb.ch

* Mon jardin des langues: nouveau livre plurilingue avec CD



„Mon jardin des langues“ est une nouvelle publication des Editions migrilude de Porrentruy, qui se sont spécialisées dans

la publication de livres plurilingues pour enfants.

Des légumes, des fruits, des insectes, des ustensiles et quelques expressions relatives au jardin sont présentés en 4 langues: français, allemand, alsacien du Haut-Rhin. Durant une semaine, l'artiste Anne Lefebvre a aidé les élèves de trois écoles maternelles bilingues de la Ville de Guebwiller à réaliser des illustrations pleines de fraîcheur et de poésie. Grâce au CD, on peut entendre les voix des enfants et répéter avec eux.

<http://www.migrilude.com/page-catalogue>

Bloc Notes Informazioni



Appello al Consiglio federale a favore del plurilinguismo nell'Amministrazione federale

La deputazione ticinese alle Camere federali ha continuato il suo impegno a favore di un'applicazione celere ed efficace della nuova legge sulle lingue. In vista dell'entrata in vigore dell'ordinanza di applicazione ha voluto mandare un segnale forte al Consiglio Federale e all'Amministrazione. Lo ha fatto con una doppia operazione, svolta in collaborazione con il Canton Ticino e diverse Organizzazioni della società civile che operano in favore del pluralismo linguistico e della ricchezza culturale del nostro Paese. Il primo giugno scorso ha organizzato una manifestazione a Berna intitolata "Per la ricchezza delle lingue nell'amministrazione federale" e ha abbinato alla manifestazione stessa l'adozione di un appello indirizzato al Consiglio Federale (scaricabile da: www.babylonia.ch/BABY110/PDF/appello.pdf).

Il pieno successo di pubblico della manifestazione, ne ha sottolineato non solo il valore simbolico, ma anche l'importanza dei contenuti e l'urgenza con cui i problemi linguistici e culturali vanno affrontati. Che il pubblico fosse composto quasi esclusivamente di Ticinesi e italofoni è di per sé comprensibile. Lo è meno invece il fatto che l'eco avuto dalla manifestazione e dall'appello nella Svizzera tedesca è stato minimo. Realisticamente si dimostra come siamo ben lontani dal rinnovo di una sensibilità e di una cultura

attente al valore e alle esigenze della diversità linguistica e di ciò che essa rappresenta sul piano politico ed economico. Come lo hanno evidenziato taluni risultati del programma nazionale di ricerca 56, presentati per l'occasione, lo stato effettivo del plurilinguismo nell'amministrazione come nella società è preoccupante: non solo negli ultimi anni è cresciuta la predominanza del tedesco, ma si sono anche indeboliti i rapporti tra le regioni linguistiche e l'apprendimento delle lingue nazionali ha fatto piuttosto passi da gambero. L'appello sottolinea pertanto l'importanza di fare uso degli strumenti e delle risorse che la nuova legge e la relativa ordinanza mettono a disposizione. Da cui l'esortazione: "Onorevole Presidente della Confederazione, onorevoli Consigliere e Consiglieri federali, avete l'occasione storica di produrre un cambiamento di mentalità e di cultura nell'Amministrazione, a beneficio dell'intero Paese e di tutti i suoi cittadini. Non sciupatela in nome di banali considerazioni finanziarie e di risparmi trascurabili."

Il problema, occorre tuttavia aggiungere, è sì in parte del Consiglio Federale, ma lo è in special modo di una cultura e di uno "Zeitgeist" che scarsa attenzione riservano a tutto ciò che non risponde ad esigenze economiche e non obbedisce alle leggi del mercato.



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / UNIVERSITÄT FREIBURG



L'Institut de plurilinguisme de Fribourg nommé Centre national de compétence scientifique

Le Conseil fédéral a nommé l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg (HEP) comme le centre de compétence scientifique chargé par la Confédération de coordonner, organiser et réaliser la recherche appliquée dans le domaine des langues et du plurilinguisme. Ce centre est l'une des réalisations prévues par la nouvelle la Loi fédérale sur les langues.

Fondé en 2008 par l'Université de Fribourg et la HEP et appuyé par une Fondation du Canton de Fribourg ainsi que par la Fondation Adolphe Merkle, l'Institut de Plurilinguisme a rapidement développé, sur la base des compétences existantes de ses deux institutions, un profil scientifique reconnu sur le plan national et international. Il a développé un réseau extensif avec de nombreux organismes en Suisse

concernés par le plurilinguisme, en particulier le Forum du bilinguisme à Bienne et la Haute Ecole pédagogique des Grisons (Fachstelle Mehrsprachigkeit). Les collaborations scientifiques avec d'autres Universités Suisses (Berne, Bâle, St.-Gall, Lausanne) et étrangères ont permis de constituer un réseau scientifique et des synergies productives. Ces atouts ont amené le Conseil fédéral à reconnaître l'Institut comme centre de compétence national dans le cadre de l'Ordonnance de la Loi sur les Langues.

Pour de plus amples informations:
www.institut-plurilinguisme.ch

Contact:

Prof. Alexandre Duchêne, Directeur
Institut de plurilinguisme, Rue de Morat 24, 1700 Fribourg
alexandre.duchene@unifr.ch

BABEL

Babel
5. Festival di letteratura
e traduzione
Bellinzona
23 – 26 settembre
2010



Carlos Amorales
artBabel 2010

La traduzione ci porta ad attraversare confini linguistici e culturali, ad accogliere l'«altro» presso di noi: è la pratica di scrittura che ci permette di conoscere la letteratura di ogni parte del mondo, un lavoro di ricreazione semantica, ritmica, culturale di un'opera letteraria in un'altra. Un lavoro profondo, spesso invisibile, che a Babel sale sul palco da protagonista, tanto in senso stretto quanto come metafora di «ospitalità linguistica», attraversamento e incontro.

Babel è un'iniziativa ispirata all'amore per la letteratura che offre a un pubblico internazionale e plurilingue l'occasione di interrogarsi su molteplicità del mondo contemporaneo che lo toccano da vicino, come il rapporto con gli «altri» all'esterno e all'interno della propria realtà e la comunicazione tra diverse lingue e diverse culture.

La formula del festival è semplice: dal 2006, ogni anno Babel invita una lingua ospite, e questa si presenta sotto forma di scrittori, artisti, musicisti e traduttori. Per il programma letterario «La parola oltre i confini» Babel invita gli autori più significativi della lingua ospite, ma anche autori che non scrivono nella loro lingua madre, autori che vivono tra più culture, a raccontare la loro opera, la loro storia, il mestiere di scrivere, dialogando con un interlocutore privilegiato, il loro traduttore italiano, colui che parola per parola ha accompagnato la loro opera da una lingua all'altra. La lingua d'arrivo è sempre l'italiano; il dialogo fra scrittori e traduttori e fra questi e il pubblico è sempre accompagnato dalla lettura dei testi originali e in traduzione.

Ma Babel si spinge anche «Oltre i confini della parola» con i programmi di traduzioni dai diversi linguaggi artistici, con una mostra d'arte contemporanea, un concerto e una rassegna cinematografica che elaborano le tematiche del festival e accompagnano il pubblico verso la cultura ospite percorrendo i sentieri diversi dell'immagine e della musica.

Completano il festival i settori scientifici e didattici: il Settore ricerca, con i workshop di traduzione letteraria e per il cinema, la Biblioteca di Babel, la Carta del traduttore; il Settore scuole, che invita gli studenti delle scuole cantonali ad avvicinare il mondo sommerso della traduzione; extraBabel, che tocca altre città svizzere e altre discipline; la Collana Babel delle Edizioni Casagrande; ed altro ancora.

Nelle edizioni precedenti il festival ha ospitato l'ungherese, le lingue dei Balcani occidentali, l'inglese americano dell'immigrazione e delle colonie e, nel 2009, il russo. Quest'anno, dal 23 al 26 settembre a Bellinzona, sarà la volta dello spagnolo messicano. Infatti, il 2010 è l'anno degli anniversari per il Messico, che ricorda i momenti chiave della storia nazionale e confronta il proprio presente con le speranze e gli ideali delle origini. Il presente messicano, che rimarrà comunque intessuto di mistero: paese di deserti, giungle, metropoli, oceani, polvere, piombo, sangue; paese precolombiano, americanizzato, Guadalupano, rivoluzionario, sciamanico, zapatista, narcotrafficante. Complessità, meticcio e contraddizione sembrano essere i colori dello standard messicano.

In questo anno speciale il festival Babel invita alcuni tra i più significativi scrittori messicani: Paco Ignacio Taibo II, Margo Glantz, Guillermo Arriaga, Juan Villoro, Mario Bellatin, Cristina Rivera Garza e Fabio Morabito.

Per il programma «Oltre i confini della parola», in quest'edizione messicana Babel produce un'opera di Carlos Amorales (un libro d'artista che condensa il suo Archivio liquido sulle superfici della narrativa); collabora con i Circoli del cinema ticinesi, proponendo una rassegna di cinema messicano che precede e prolunga il festival; la sera di sabato 25 settembre, concerto da confermare.

Informazioni: www.babelfestival.com • babelfestival@gmail.com



Get together – Begegnung der Sprachen

„Du kommst aus der Schweiz? Dann sprichst du bestimmt viele Sprachen!“ – Dieser Vorstellung begegnen Schweizerinnen und Schweizer immer wieder im Ausland. Doch wie sieht es in der Schweizer Heimat aus? Wie intensiv sind der Dialog und das wechselseitige Verständnis tatsächlich?

Das Projekt *Get-Together – Begegnung der Sprachen* will dem Phänomen der Mehrsprachigkeit nachgehen und das gegenseitige Verständnis der vier Sprachregionen fördern, indem es Menschen aus allen Landesteilen zusammenbringt und diese dazu animiert, sich gemeinsam mit der Thematik auseinanderzusetzen. Vom 12. Juli bis 15. August können Interessierte die vier Sprachregionen durchwandern und spielerisch das Schweizer Phänomen der Viersprachigkeit sowie die kulturelle Vielfalt unseres Landes hautnah (er)leben.

Informationen: www.get-together.ch

L'allemand enseigné dès l'école enfantine

Neuchâtel envisage d'instaurer un enseignement précoce de l'allemand par immersion dès l'école enfantine. De cinq à dix classes pilotes destinées aux élèves de quatre et cinq ans seront ouvertes dans le canton dès la rentrée 2011. Pour chaque classe, l'enseignement sera délivré par un duo d'enseignants généralistes. Ceux-ci se partageront à parts égales le temps d'enseignement en français et en allemand, selon le principe «une personne,

une langue», a indiqué le Département cantonal de l'éducation dans un communiqué. L'allemand sera utilisé comme langue d'enseignement, avec l'accord explicite des parents, et ne sera pas pratiqué en tant que discipline scolaire. Les élèves pourront s'exprimer en classe en français ou en allemand. Les classes pilotes seront choisies dans les communes bénéficiant des ressources humaines nécessaires.

Programmes européens d'éducation et liés à la jeunesse: mandat confié à l'agence nationale

La *Fondation ch* pour la collaboration confédérale, installée à Soleure, assume la mission d'agence nationale chargée de gérer la participation de la Suisse aux programmes européens *Education et formation tout au long de la vie* et *Jeunesse en action* à partir de 2011. Un contrat signé le 30 avril 2010 entre le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER et la *Fondation ch* marque le lancement officiel de la mise en place des structures nationales nécessaires à la participation à ces programmes. L'agence nationale sera opérationnelle en octobre 2010.

Pour de plus amples informations: <http://www.news.admin.ch/message/index.html?lang=fr&msg-id=32880>

Erfolgreicher Start der Immersion Deutsch-Französisch im Kanton Zürich

Im Kanton Zürich wird im kommenden Schuljahr 2010-2011 erstmals der bilinguale Maturitätslehrgang Deutsch/Französisch angeboten. Die Einführung der Immersion D/F ist damit nicht nur ein bildungs-, sondern auch ein staatspolitisches Bekenntnis zur gelebten Vielsprachigkeit der Schweiz.

Mit grosser Spannung wurde an den

beiden Kantonsschulen Oerlikon und Freudenberg die MAR-Wahl der Jugendlichen Langgymnasiasten erwartet: Ist Französisch gegenüber der ‚Modesprache‘ Englisch konkurrenzfähig? Das Resultat übertrifft alle Erwartungen: An der KS Freudenberg haben sich 22 Schülerinnen und Schüler – fast 25% der Neueintretenden – für das Angebot entschieden, an der KS Oerlikon bislang 13 – hier kommen noch alle neuen Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarschule hinzu, die sich erst nach Eintritt im Sommer für den Lehrgang entscheiden werden.

Höchste Priorität hat für die beiden Schulen nun der Aufbau eines Netzwerks für die vorgesehenen Austauschprogramme, denn bei beiden Schulen ist ein Sprachaufenthalt im französischen Sprachraum geplant. Sie nehmen gerne ab sofort auch Schülerinnen und Schüler aus der Westschweiz an ihren Schulen auf.

Informationen: www.kfr.ch/kfr/immersion_bzw.http://www.ksoe.ch/lernangebot/zweisprachig/
(Quelle: *Newsletter Bilingualer Unterricht*, www.fs-fremdsprachen.zh.ch)

Bili-Kurs in Zürich

Für Herbst 2010 ist ein Didaktikkurs für neu einsteigende bili-Lehrpersonen am Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik geplant. Der Kurs beginnt am 17. September 2010 (jeweils freitags nachmittags) und dauert bis Ende Schuljahr. Leiterin ist die erfahrene bili-Lehrerin Wilma Willi.

Informationen zum Inhalt des Kurses und online-Anmeldung: http://www.zhsf-edu.ch/expand_evento/kurs_detail.asp?backID=193&kursID=144039037
(Quelle: *Newsletter Bilingualer Unterricht*, www.fs-fremdsprachen.zh.ch)



Québec – On y va?

Le programme d'échange pour les enseignant-e-s francophones avec le Québec a été suspendu entre 2008 et 2010. Entretemps, de nouvelles conditions d'échange bilatérales ont pu être négociées et les enseignant-e-s ont à nouveau la possibilité de participer à ce programme d'échange entre la Suisse et le Québec dès 2011.

Les inscriptions sont possibles dès maintenant auprès de la fondation *ch*.

Contact: Michelle Wildhaber
m.wildhaber@echanges.ch



Zwei- und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht Weiterbildung am EHB

Das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB bietet Aus- bzw. Weiterbildung für Lehrpersonen an, die immersiv, bilingual und/oder mehrsprachig unterrichten. Dies geschieht vor allem auf zwei Ebenen:

1. Kurzzeitweiterbildungen von 1 bis 2 Tagen werden für den fremdsprachig geführten Fachunterricht vor allem in der dualen kaufmännischen Ausbildung und für die Berufsmaturität angeboten. Der Bedarf nimmt stetig zu. Zumeist handelt es sich bei der Immersionssprache um Englisch.
2. Bereiche der gewerblich- industriellen dualen Berufsausbildung führen zunehmend bilingualen bzw. mehrsprachigen Unterricht ein. Die Fachpersonen, die den Unterricht übernehmen, haben zumeist keine einschlägige Erfahrung und benötigen daher eine besondere Vorbereitung und Zusatzausbildung sowie Begleitung bei der Implementierung.

Weitere Informationen: www.ehb-schweiz.ch

(Quelle: Newsletter Bilingualer Unterricht: www.fs-fremdsprachen.zh.ch)



Goethe-Institut DaF: Neuausrichtung des Fernstudienprogramms

Mit dem Fernstudienprogramm *Deutschsprachiger Unterricht in Theorie und Praxis*, das in Kooperation mit der Universität Kassel und dem DIFF entstanden ist, verfügt das Goethe-Institut über ein Instrument zur Qualifizierung Deutschlehrender, das sich einen festen Platz in der Fortbildungslandschaft und -literatur erworben hat. Dieses erfährt nun eine inhaltliche und fachwissenschaftliche Neuausrichtung. Ziel ist die Anpassung des Programms an den aktuellen Stand des Faches Deutsch als Fremdsprache, an die Fach- bzw. Fortbildungsdidaktik, an europäische Bildungsstandards sowie an die veränderten Anforderungen der Lehrkräftequalifizierung weltweit.

Der Bedarf an Lehrerfort- und Weiterbildung weltweit ist zunehmend heterogen: didaktische Vorkenntnisse und sprachliche Voraussetzungen

der Lehrenden differieren ebenso wie Lehrorte, Lernergruppen und Rahmenbedingungen der Lehrkräftequalifizierung.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss das zukünftige Programm einen hohen Grad von Anpassungsfähigkeit aufweisen. Dies wiederum erfordert eine Modularisierung des Gesamtprogramms sowie eine Anpassbarkeit von Zertifikaten an regionale Bedürfnisse.

Zu dem Projekt wurde eine kontinuierlich tätige Arbeitsgruppe des Bereichs Fortbildungsdidaktik des Goethe-Instituts, vertreten durch Karin Ende und Imke Mohr, unter Mitwirkung der Mitglieder des Beirats Sprache Hans Barkowski, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Rüdiger Grotjahn, Ruhr-Universität Bochum, Britta Hufeisen, Technische Universität Darmstadt, und Michael Legutke, Justus-Liebig-Universität Gießen, eingerichtet.

Call For Papers

3. Bremer Symposium zum Fremdsprachenlehren und -lernen an Hochschulen

Autonomie und Assessment

Testen, evaluieren, zertifizieren
in unterrichtlichen und autonomen Lernkontexten

Freitag, 4.3.2011, bis Samstag, 5.3.2011, an der Universität Bremen

Deadline: 15. Oktober 2010

Kontakt

Dr. Bärbel Kühn
Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB)
Universität Bremen
Bibliothekstraße 1
28359 Bremen
Tel.: 0421-218-61962
symposium@fremdsprachenzentrum-bremen.de

Informationen: www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/symposium



Bloc Notes Agenda

Juillet 2010

05 - 07.07

3^e congrès International EdiLiC

Eveil aux langues, approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe

HEPL Lausanne, Aula de Cèdres

Informations: www.hepl.ch/edilic

13 - 21.07

Magistra 10 Chur

Lehrmittelausstellung und Begleitveranstaltungen, unter anderem zum mehrsprachigen Lehren und Lernen

Informationen: <http://www.swch.ch/de/magistra/index.php>

Août 2010

23 - 25.08

Colloque 2010 de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)

Pratiques interculturelles - Pratiques plurilingues?- Recherches et expériences de terrain

Université de Fribourg

Informations: <http://www.unifr.ch/ipg/fr/ColloqueAric2010>

Septembre 2010

05 - 09.09

Symposium Deutschdidaktik. Fachliches Lernen: Gegenstände klären, Kompetenzen entwickeln

Universität Bremen, D

Informationen: www.symposium-deutschdidaktik.de/index.php?id=21

11.09

ETAS SIG Day: Annual Meeting of Special Interest Groups

Plenary Speaker: Professor John De Jong (University of Amsterdam)

Dr De Jong will speak on different meanings of the word **standard** as they are relevant to testing in general and to language testing in particular.

Venue: KZO (Kantonsschule Zürcher Oberland), Wetzikon

Informationen: info@kzo.ch • Tel. 044 933 08 11 • Fax 044 933 08 10

15 - 16.09

Mehrsprachiges Lehren und Lernen – wie weiter?

Internationaler Kongress an der PH Graubünden, Chur

Informationen: <http://www.phgr.ch/Kongress-2010.303.0.html>

23 - 26.09

Babel – Festival di letteratura e traduzione a Bellinzona

Informazioni/programma: www.babelfestival.com

Octobre 2010

22.10

46e Rencontre de l'ASDIFLE

Littérature et FLE: tissages et apprentissages (II)

Méthodologies, méthodes et manuels

Université de Bourgogne, Dijon

Informations: http://www.asdifle.org/les_rencontres_de_l_asdifle

27 - 29.10

WORLDDIDAC Basel: Internationale Bildungsmesse für alle Bereiche und Stufen von der Frühpädagogik bis zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ausstellung, Foren, Podiumsgespräche, Seminare und Workshops.

Ort: Messe Basel.

Informationen: www.worlddidacbasel.com