

fide: Lernen in Szenarien | Teacher cognition
fide: apprentissage par scénarios | Teacher cognition
fide: apprendere per scenari | Teacher cognition
fide: emprender en scenaris | Teacher cognition

BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento
e l'apprendimento delle lingue

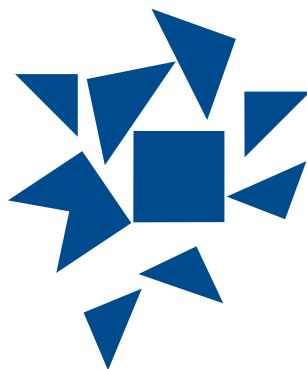
Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement
et l'apprentissage des langues

Rivista per instruir
ed emprender linguatgs

A Journal of Language Teaching
and Learning

1|2013



*Fondazione Lingue e Culture
Stiftung Sprachen und Kulturen
Fondation Langues et Cultures
Fundaziun Linguatgs e Culturaz*

Babylonia ha strutturato il proprio **archivio** con tutti gli articoli pubblicati a partire dal 1991 in modo che gli interessati vi possano accedere facilmente online passando attraverso l'area abbonati. Il codice di accesso viene pubblicato sulla prima pagina del numero più recente. Sono scaricabili in formato PDF sia singoli articoli che numeri interi. Tutti gli articoli sono stati ordinati secondo 23 aree tematiche, commentate così da facilitare la ricerca, al di là dell'uso dell'abituale funzione "ricerca" (cf. "archivio tematico")

Les **archives** de **Babylonia**, contenant tous les articles publiés à partir de 1991, ont été structurées afin que les lecteurs puissent y accéder facilement en ligne, en passant par l'espace réservé aux abonnés. Les codes d'accès sont imprimés sur la page 1 du numéro le plus récent. Les lecteurs intéressés peuvent ainsi télécharger, en format PDF, des articles isolés ou un numéro complet. Au delà des usages habituels de la fonction «recherche», tous les articles ont en outre été indexés selon 23 domaines thématiques commentés pour faciliter la recherche (cf. «**archives thématiques**»).

Babylonia hat das eigene **Archiv** mit sämtlichen seit 1991 publizierten Artikeln so strukturiert, dass jede/r Interessierte online über den Abonnentenbereich Zugang hat. Das Passwort wird jeweils auf der ersten Seite der neuesten Nummer veröffentlicht. Es können sowohl einzelne Artikel als auch ganze Nummern im PDF-Format heruntergeladen werden. Sämtliche Beiträge sind nach 23 kommentierten Themenbereichen geordnet worden, was neben der üblichen Suchfunktion für die Suche dienlich sein kann (vgl. „Thematisches Archiv“).

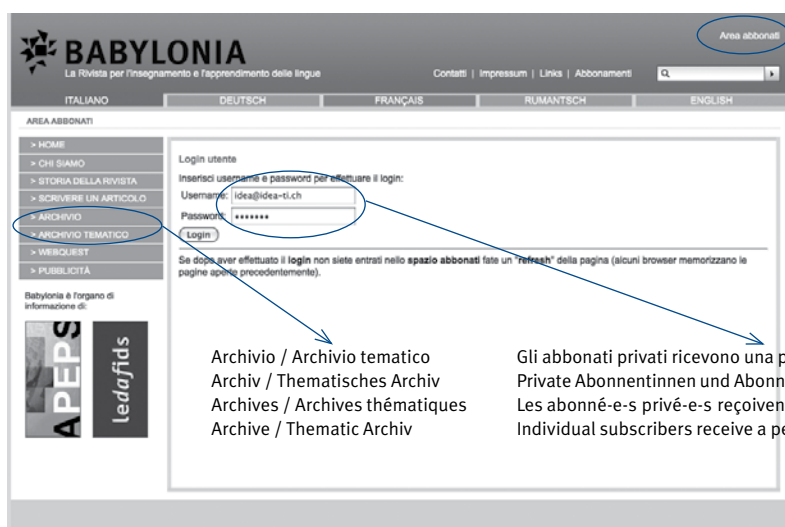
Temi / Thèmes / Themenliste / List of topics

1. Authentische Materialien / Materiali autentici / Matériels authentiques
2. Grammatik / Grammatica / Grammaire
3. Sprachenlernen mit Unterstützung von Informationstechnologie / Apprentissage des langues et ICT / Apprendimento delle lingue e ICT
4. Didactique intégrée / Integrierte Didaktik / Didattica integrata
5. Eveil aux langues / Begegnung mit Sprachen
6. Evaluation / Leistungsbeurteilung / Valutazione
7. Standards und Lernziele / Standard e obiettivi / Standards et objectifs
8. Letteratura / Littérature / Literatur
9. Pédagogie du projet / Pedagogia per progetti / Projektdidaktik
10. GER und Europäisches Sprachenportfolio / QER e Portfolio europeo delle lingue / CER et Porfolio européen des langues
11. Bilingualer Unterricht / Immersion / Insegnamento immersivo
12. Spiel / Gioco / Jeu
13. Sprachaustausch / Scambi linguistici / Echanges linguistiques
14. Sprachpolitik und Mehrsprachigkeit / Politica linguistica e plurilinguismo / Politique linguistique et plurilinguisme
15. Bildungsökonomie der Sprachen / Lingue e economia della formazione / Langues et économie de la formation
16. Stratégies d'apprentissage / Lernstrategien / Strategie di apprendimento
17. TBL / L'approccio basato sui compiti / L'approche actionnelle / Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen
18. Theorien des Sprachenerwerbs / Teorie dell'apprendimento linguistico / Théories de l'apprentissage linguistique
19. Moyens d'enseignement / Lehrmittel / Libri di testo
20. Sprachaktivitäten:
 - a) Lire / Lesen / Leggere
 - b) Ecrire / Schreiben / Scrivere
 - c) Sprechen-Hören / Parler-écouter / parlare-ascoltare
21. L'apprendimento del lessico / L'apprentissage du lexique / Wortschatzlernen
22. Die Verwendung der Zielsprache im Unterricht / Utilizzazione della lingua 2 in classe / Utilisation de la langue cible en classe
23. Le lingue in Svizzera / Die Sprachen in der Schweiz / Les langues en Suisse / Las linguas en Svizra: Rumantsch / Deutsch / Italiano / Français / English / Altre lingue

Gute praktische Beispiele zur Verwendung des Archivs in der Ausbildung finden sich auf der Babylonia-Homepage: www.babylonia.ch/1/thematisches-archiv

Quelques exemples d'utilisation des archives sont disponibles sur le site de Babylonia: www.babylonia.ch/2/archives-thematiques

Alcuni esempi di utilizzazione dell'archivio sono disponibili sul sito di Babylonia: www.babylonia.ch/archivio-tematico



Area abbonati / Abonnenten-Bereich / Espace abonnés / Spazi abbonati / Subscribers area

Gli abbonati privati possono ora passare all'abbonamento online
Les abonné-e-s privé-e-s peuvent passer à l'abonnement online
Private AbonnentInnen können jetzt online-Abonnement wählen
Individual subscribers can now switch to online-subscription
CHF 50.-
 (invece di/statt/au lieu de/instead of 60.-/75.- CHF)

Archivio / Archivio tematico
 Archiv / Thematisches Archiv
 Archives / Archives thématiques
 Archive / Thematic Archiv

Gli abbonati privati ricevono una password personale
 Private AbonnentInnen und Abonnenten erhalten ein persönliches Passwort
 Les abonné-e-s privé-e-s reçoivent un mot de passe personnel
 Individual subscribers receive a personal password.



BABYLONIA

***fide*: Lernen in Szenarien | Teacher cognition**
***fide*: apprentissage par scénarios | Teacher cognition**
***fide*: apprendere per scenari | Teacher cognition**
***fide*: emprender en scenaris | Teacher cognition**

Responsabili di redazione per il tema
Margrit Hagenow-Caprez & Gé Stoks
Käthi Staufer Zahner

Con contributi di

fide

Isabel Bartal | Eglisau
Adrian Gerber | Bern-Wabern
Margrit Hagenow-Caprez | Bellinzona
Peter Lenz | Freiburg
David Little | Dublin, IRL
Marie Meneault Oriol | Yverne
Martin Müller | Freiburg
Raffaella Pepe | Zürich
Myriam Schleiss | Bern-Wabern
Damir Skenderovic | Freiburg
Käthi Staufer-Zahner | Schaffhausen
Gé Stoks | Locarno
Lukas Wertenschlag | Freiburg

Teacher cognition

Nadja Badr | Zürich
Luciano Mariani | Milano, I
Julia Putsche-Fischer | Strasbourg, F
Hugo Santiago Sanchez | Bath, UK
Susanne Wokusch | Lausanne

Con due inserti didattici di

Janine Cola & Margrit Hagenow-Caprez | Bellinzona
Sophie Besset | Münchenstein & **Mathilde Gyger** | Brugg

Login

www.babylonia.ch
Username: babylonia@idea-ti.ch
Password: fideba2013_1tcog

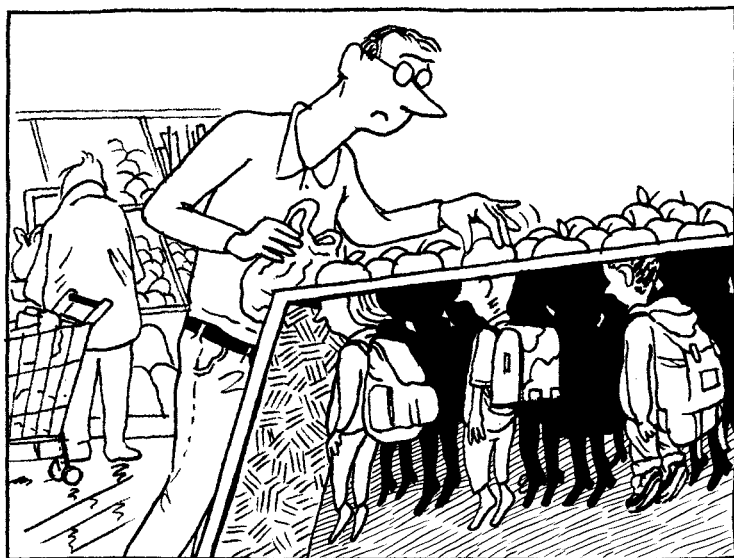
Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1/anno XXI/2013

Schulreif = deutschreif?

„Es braucht Deutsch als Kriterium für den Schuleintritt. Das muss im Schulpflichtgesetz verankert werden.“ So der österreichische Staatssekretär für Integration, Sebastian Kurz, in einem TV-Interview. Für die Schulreife brauche es „natürlich auch die Fähigkeit, in der Sprache, in der Unterrichtssprache mitzukommen und dem Unterricht somit folgen zu können.“¹ Und in Wien sollen ab dem Schuljahr 2013/14 nach dem „Wiener Modell“ nur noch Kinder in die erste Volksschulklasse kommen, die ausreichend Deutsch sprechen. Wer das nicht kann, soll ein Jahr Zeit bekommen, um „sprach- und somit schulfähig zu werden“, wie das die Wiener Stadtschulratspräsidentin Susanne Brandsteidl nannte.²

In Österreich herrscht ab dem 6. Lebensjahr Schulpflicht. Schulpflichtige Kinder werden von den DirektorInnen auf ihre Schulreife hin untersucht. Dazu gehören die kognitive, soziale und die motorische Reife. Mangelnde Schulreife kann auch auf eine nicht altersgemäße Sprachentwicklung in der Erstsprache zurückzuführen sein. Ein Kind, das nicht schulreif ist, verbringt ein Jahr in der Vorschule, bevor es in die reguläre 1. Klasse der Volksschule eintreten kann. Dass zur Feststellung dieser Schulreife nicht unbedingt standardisierte Verfahrensweise herangezogen werden, zeigt die Tatsache, dass in unterschiedlichen Bundesländern ganz unterschiedlich hohe Prozentsätze von Kindern die Vorschule besuchen: im Burgenland und in der Steiermark sind es ca. 2%, in Vorarlberg 17% und in Salzburg 18% eines Jahrgangs. Nicht anzunehmen, dass die burgenländischen Kinder denen in Salzburg in der Entwicklung so weit voraus sind. Jetzt soll also ein neues Kriterium zur Beurteilung der Schulreife herangezogen werden. Ist schulreif nur, wer auch deutschreif ist?

Gegner einer derartigen Regelung wie der alternative Expert/innenrat von SOS Mitmensch (<http://www.sosmitmensch.at/>) oder das Netzwerk Sprachenrechte (<http://voo4107.vhost-vweb-02.sil.at/>),



aber auch zahlreiche Expert/inn/en der Sprachdidaktik und Sprachlehrforschung argumentieren: nach dem jetzt gültigen Schulpflichtgesetz dürfen mangelnde Deutschkenntnisse kein Grund für ein Verweigern der Schulreife sein. Das bestätigt auch ein Gutachten des Unterrichtsministeriums. Und Kinder als nicht schulreif einzustufen, nur weil sie die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen, sei Diskriminierung aus sprachlichen Gründen und würde Artikel 14 (Diskriminierungsverbot) der Europäischen Menschenrechtskonvention widersprechen, die Teil der österreichischen Verfassung ist. Die derzeitigen Regelungen sehen vor, dass Kinder, die nicht ausreichend Deutsch können, bis zu 2 Jahren als so genannte „außerordentliche“ SchülerInnen geführt werden können und dass sie neben dem integrativen Unterricht im Klassenverband mit 11 Wochenstunden Deutschförderkurs gefördert werden. Dazu wird als Freifach muttersprachlicher Unterricht angeboten. Diese Regelungen müssten zweifellos verbessert, ausgebaut werden, Modelle zweisprachiger Alphabetisierung und der Alphabetisierung in der Zweitsprache müssten entwickelt werden, eine sanfte Schuleingangsphase wäre nötig. Aber die Kinder aus der regulären Schule auszuschließen, zäumt das Pferd von hinten auf: So, als ob die Kinder für die Schule da wären – nicht die Schule für die Kinder – und sie an die Schule angepasst werden müssten, bevor sie „echte“ Schüler/innen werden dürfen. So wird die Fiktion einer monolingualen Schule auch angesichts eines Anteils von 24% mehrsprachigen Schülern in den österreichischen und 53% in den Wiener Volksschulen aufrechterhalten, anstatt ein der mehrsprachigen Schule angepasstes Sprachunterrichtskonzept zu entwickeln. An einem differenzierten nachhaltigen Sprachförderkonzept arbeitet im Übrigen gerade ein Team von Expert/inn/en im Auftrag des Unterrichtsministeriums.

* Professor am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.

¹ Café Puls in Puls4, 25.1.2013.

² derStandard.at 7.1.2013.

4	Editoriale
Tema	<i>fide</i> : Lernen in Szenarien Teacher cognition <i>fide</i> : apprentissage par scénarios Teacher cognition <i>fide</i> : apprendere per scenari Teacher cognition <i>fide</i> : emprennder en scenaris Teacher cognition
6	Einleitung Introduction Margrit Hagenow-Caprez & Gé Stoks Käthi Staufer-Zahner
9	Langue et intégration: une responsabilité partagée / <i>Sprache und Integration: eine gemeinsame Verantwortung</i> Adrian Gerber & Myriam Schleiss
12	«Une prise de conscience et de confiance» Myriam Schleiss & Marie Meneault Oriol
14	Einwanderung und Sprache: Kulturalisierung einer Debatte Damir Skenderovic
19	Migration, Integration, Sprachförderung – aus der Perspektive einer Soziologin Isabel Bartal
24	„Fördern und fordern“ Peter Lenz
28	„Meine Kinder möchten, dass ich auch zum Elternabend gehe“ Martin Müller & Lukas Wertenschlag
35	Learner autonomy in language programmes for adult immigrants: what, why and how David Little
39	L’approccio per scenari anche per altri ambiti formativi? Gé Stoks
43	Die Herausforderungen des DaZ-Unterrichts – oder: Der Weg ist das Ziel Raffaella Pepe
47	Unterrichten mit Szenarien: „Aus der Praxis“ Margrit Hagenow-Caprez
51	A cognitive perspective on pre-service and in-service language teaching Hugo Santiago Sanchez
57	Qu’est-ce qu’un bon enseignement des langues étrangères? Susanne Wokusch
64	„Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre“ Julia Putsche
70	Convinzioni e atteggiamenti verso l’apprendimento delle lingue: insegnanti e studenti a confronto Luciano Mariani
75	Lehrerweiterbildung – massgeschneidert und passgenau Nadja Badr
Il racconto	80 Viaggiatori di nuvole Giuseppe Lupo
Ricerca	82 Objet enseigné par la médiation d’un texte littéraire: un exemple en classe de FLE Marie-Aline Hornung
Finestra I	89 Lernaltsprache zwischen Mundart und Hochdeutsch Mathilde Gyger
Finestra II	93 Séjour de mobilité linguistique obligatoire dans la formation des enseignants: oui, mais comment? Jésabel Robin
Finestra III	98 In memoriam John Trim 1924-2013 Gé Stoks
Bloc Notes	99 L’angolo delle recensioni 100 Informazioni & Agenda 104 Programma, autori, impressum



Eine Schule in Südafrika: Über das weitläufige Gelände ziehen oft Antilopen und Schakale, im Biologieunterricht wird auch mal eine Python herumgereicht. Eines der wichtigsten Ziele ist gemäss dem Schulleiter, den Schülerinnen und Schülern „an environmental conscience“ zu vermitteln. Dies beeindruckt die Besucher, fast mehr jedoch seine eher beiläufige Bemerkung, für ihn sei die Schule noch immer „viel zu weiss“. Will heissen: An dieser Privatschule sind die Eintrittshürden für schwarze Kinder noch zu hoch. Da sind einerseits die Schulgebühren, wenn auch viele Schüler mit Stipendien unterstützt werden, andererseits Lücken beim familiären Bildungshintergrund und sprachliche Herausforderungen. Viele Kinder, die mit den lokalen Sprachen aufgewachsen sind, müssen sich nicht nur mit der Schulsprache Englisch auseinandersetzen, sondern auch mit der schulisch angemessenen Ausdrucksweise. Vor kurzem wurde entschieden, neben Afrikaans als Zweitsprache auch Xitsonga einzuführen. Damit werden jene Minderheiten in der Schülerschaft gestärkt, die in den Dörfern der Umgebung die Mehrheit verkörpern, aber auch 20 Jahre nach dem Ende der Apartheid zu wenig an der Entwicklung der Wirtschaft und der Zivilgesellschaft beteiligt sind.

Die Republik Südafrika anerkennt und pflegt elf offizielle Sprachen, wobei Afrikaans nicht nur von den Nachkommen der Buren gesprochen wird, sondern auch von 80% der ‚Coloured‘ und von ca. 200'000 schwarzen Südafrikanern, die mithin die Sprache ihrer ehemaligen Unterdrücker übernommen haben. Diese wenigen Hinweise zeugen von einer hochkomplexen, historisch belasteten Sprachensituation, die sich zwangsläufig auf das Bildungssystem auswirkt und zusammen mit der mangelnden Chancengerechtigkeit zu erheblichen Problemen führt. Wenn man diese Befunde nun als Folie vor die Verwerfungen der schweizerischen Mehrsprachigkeitssituation hält, werden die helvetischen Dimensionen zurechtgerückt. Stichwörter wie „Dispensation vom Unterricht in der 2. Landessprache“, „Zukunft des Italienischen in der Restschweiz“, „Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur für Kinder aus der Migration“ weisen allesamt auf Handlungsbedarf hin. Doch Hand aufs Herz: Sollte man uns nicht um unsere Sorgen beneiden? Natürlich ist dafür zu plädieren, dass wir diese und andere Herausforderungen angehen, dafür genügend Finanzmittel aufwenden und in allererster Linie – als Behördenmitglieder, Lehrer und Lehrerinnen/bildnerinnen, als Forschende und Unterstützende – dafür sorgen, dass unsere Energien punktgenau und effizient eingesetzt werden. Immerhin haben wir hierzulande nicht mit der in Südafrika allgegenwärtigen Korruption zu kämpfen. Es sei aber auch erlaubt die Frage zu stellen, ob wir nicht ein bisschen zu bequem geworden sind, um unsere im Vergleich kleinen Probleme anzupacken. (DS)

Una scuola in Sudafrica: oltre l'ampio terreno passano antilopi e sciacalli e, qualche volta, durante la lezione di biologia, di mano in mano passa un pitone. Per il direttore della scuola, uno degli obiettivi principali è riuscire a trasmettere a tutti gli alunni una coscienza ambientale. Questo colpisce i visitatori, ma alla fine è l'osservazione del direttore sulla “scuola ancora troppo bianca” ad impressionarli di più. In altre parole: l'accesso a questa scuola privata per i bambini di colore è ancora irto di difficoltà. Da un lato incombe la retta scolastica, benché molti alunni siano a beneficio di una borsa di studio, d'altro canto emergono problemi nel contesto familiare e ostacoli linguistici. Gran parte dei bambini, che sono cresciuti parlando lingue locali, devono affrontare sia l'inglese utilizzato nella scuola sia il linguaggio particolare dell'ambiente scolastico. L'introduzione della lingua Xitsonga, accanto all'apprendimento dell'Afrikaans come lingua seconda, è una decisione recente. In questo modo si cerca di promuovere una parte della popolazione che nella scuola costituisce una minoranza, ma che nei vari villaggi circostanti rappresenta la maggioranza. Una popolazione –20 anni dopo la fine dell'apartheid – tuttora poco coinvolta nello sviluppo dell'economia e della società civile.

La Repubblica del Sudafrica riconosce e valorizza undici lingue ufficiali, tra cui l'Afrikaans, che non è più usato esclusivamente dai discendenti dei Boeri, ma ormai dall'80% della popolazione di colore e da ca. 200'000 sudafricani neri, che nel frattempo hanno adottato la lingua dei loro antichi oppressori. Questi pochi riferimenti fanno intravedere una situazione linguistica molto complessa, piena di implicazioni storiche, che inevitabilmente influisce sul sistema educativo e che, insieme alla mancanza di pari opportunità, genera una quantità di problemi. Se facciamo un confronto con la situazione svizzera, spesso avvertita come negativa proprio per la sua realtà plurilingue, dobbiamo rivalutare le condizioni elvetiche. I problemi più ricorrenti, che si celano in frasi come “Dispensati dalle lezioni di lingua seconda”, “Il futuro dell'italiano nel resto del paese”, “Corsi di lingua e cultura materna per i figli di famiglie migranti”, riconducono ad un'urgenza di azione. Ma, detto sinceramente: si potrebbe anche essere gelosi di queste nostre preoccupazioni. Certo, le diverse sfide interne vanno prese sul serio, vanno trovati i mezzi finanziari per affrontarle, impiegando in modo mirato ed efficace le energie di tutte le figure coinvolte – funzionari, insegnanti, docenti delle scuole pedagogiche, ricercatori e sostenitori, senza dimenticare i genitori. In Svizzera, fortunatamente, non ci scontriamo di continuo con una corruzione onnipresente come in Sudafrica. D'altro canto possiamo anche chiederci se non sia proprio la nostra vita così agiata a limitare il nostro impegno nei confronti dei nostri “piccoli” problemi. (DS)

Une école en Afrique du Sud: au-delà du vaste terrain passent des antilopes et des chacals, et, parfois, pendant la leçon de biologie, un python se promène de main en main. Selon le directeur de l'école, un des objectifs principaux est de réussir à transmettre à tous les élèves une conscience environnementale. Si cela peut surprendre les visiteurs, c'est surtout cette remarque qu'il lâche en passant quant à cette école encore «beaucoup trop blanche» qui impressionne. Le sous-entendu est que l'accès pour les enfants de couleur y est encore parsemé d'obstacles: en raison de la taxe d'écolage, d'une part, même si beaucoup d'élèves reçoivent une bourse d'études, des lacunes liées au contexte éducatif familial ainsi que des difficultés linguistiques, d'autre part. Une grande partie des enfants, qui ont été élevés dans les langues locales, doivent en effet affronter à la fois l'utilisation de l'anglais et la manière de s'exprimer propre au contexte scolaire. Ce n'est que récemment qu'il a été décidé d'enseigner la langue xitsonga, en parallèle à l'apprentissage de l'afrikaans comme deuxième langue. Le but est de promouvoir cette partie de la population qui constitue une minorité dans l'école, mais qui représente une majorité dans les villages alentour. Une population qui, aujourd'hui encore, 20 ans après la fin de l'apartheid, est peu intégrée dans le développement de l'économie et de la société civile. La République d'Afrique du Sud reconnaît et valorise onze langues officielles, dont l'afrikaans, qui n'est plus parlé uniquement par les descendants des Boers mais par 80% des «coloured» et par environ 200'000 Sud-africains noirs qui ont adopté la langue de leurs anciens oppresseurs. Ces quelques faits nous montrent à quel point la situation linguistique en Afrique du Sud est complexe, chargée d'histoire, et influence inévitablement le système éducatif, suscitant, si l'on y ajoute les carences d'égalité des chances, de nombreux problèmes.

Face à ce compte rendu, nous pouvons réévaluer les proches faits au système helvétique, notamment quant aux difficultés liées au plurilinguisme: les formules, bien connues, comme «dispensé de cours de langue étrangère», «le futur de l'italien en dehors de la Suisse italienne» ou encore «cours de langue et culture maternelle pour les enfants issus de familles migrantes» nous appellent certes à l'action. Ce sont des défis que nous devons prendre au sérieux, afin de trouver des financements pour les affronter et mettre à contribution de façon efficace et ciblée les personnes qui s'y engagent – autorités, enseignants, formateurs, chercheurs, sans oublier les parents d'élèves. Mais soyons sincères: certains pourraient être jaloux de nos problèmes! D'autant que nos efforts ne sont pas entravés par la corruption qui gangrène l'Afrique du Sud. Il est ainsi permis de nous demander si nous ne nous sommes pas trop installés dans notre confort pour empoigner sérieusement ces problèmes – qui semblent bien modestes en comparaison... (DS)

Ina scola en l'Africa dal sid: Sur il vast areal zappan savens antilopas e schacals ed en l'instrucziun da biologia passa qua e là l'ina u l'autra piton da maun a maun. Tenor il manader da scola è ina da las finamiras da la scola d'intermediar a las scolaras ed als scolaras ina “*environmental conscience*”. Quai impressiunescha ils visitader e tant pli anc sia remartga quasi casuala che la scola saja per el anc adina “bler memia alva”. Quai vul dir: En questa scola privata èn ils obstachels d'admissiun per uffants nairs anc bler memia gronds. Qua datti d'ina vart las taxas da scola, er sche blers uffants vegnan sustegnids cun stipendis, da l'autra vart existan largias en il fund scolastic familiar e gronds deficits linguistics. Blers uffants ch'èn creschids cun las linguas localas ston betg sulet sa confruntar cun l'anglais sco lingua da scola, mabain er cun ina moda e maniera da s'exprimer adattada a la scola. Dacurt han ins decidì d'introducir, sper afrikaans sco segund linguatg, er anc xitsonga. Cun quai vegnan rinforzads talas minoritads tranter ils scolaras che represchentan la majoritad en ils vitgs dal conturn. Questas minoritads èn anc oz, 20 onns suenter la fin da l'apartheid, participads bler memia pauc al svilup da l'economia e da la societad civila. La Republica da l'Africa dal sid renconuscha e tgira indesch linguas uffizialas, entant che afrikaans na vegn betg be discurre dals descendents dals Burs, mabain er dad 80% dals ‘*coloured*’ e da ca. 200'000 Sidafricans nairs, che han surprindì la lingua da lur anteriurs oppressurs. Quests paucs aspects laschan sminar ina situaziun linguistica autamain complexa e dotata da numerusas ipotecas istoricas che han evidentamain repercussions sin il sistem scolastic. Ensemen cun la mancanza d'egualitad da schanzas mainan quellas a problems considerabels. Sch'ins cumpareglia questas sfidas cun las discrepanzas en connex cun la plurilinguitad en Svizra, survegnan las relaziuns svizras in pau in l'autra fatscha. Chavazzins sco “dispensa da l'instrucziun en la segunda lingua naziunala”, “il futur dal talian en il rest da la Svizra”, “Curs en lingua e cultura per uffants cun fund da migraziun” mussan ch'i fiss uras d'agir. Ma serius: Na pudess ins – vis da l'extern – betg avoir enviglia per nos problems? Natiralmain èsi necessari da pretender ch'ils problems vegnan prendids per mauns e ch'ins duess investir ils meds finanzails necessaris. E surtut duessan nus sco commembers d'autoritads, sco sclasts e persunas en la furmaziun da magisters s'engaschar che las energias vegnian impundidas a moda precisa ed effizienta. Pertge senza la corrupziun endemica da l'Africa dal sid duessi esser pussaivel ins tar nus dacuntanscher fitg bler cun summas fitg modestas. En mintga cas na stuain nus betg cumbatter cunter ina corrupziun omnipreschenta sco en l'Africa dal sid. I duai dentant er esser permess da dumandar, sche nus n'essan betg daventatds memia cumadaivels da vulair affruntar nos relativmain “pitschens” problems. (DS)

Einleitung | Introduction

Dieses Heft hat zwei Schwerpunkte: Im ersten Teil wird das Projekt *fide* vorgestellt, ein innovatives Projekt des Bundesamts für Migration, das bezweckt, die sprachliche Integration der Migrantinnen und Migranten zu fördern. Im zweiten Teil geht es um das, was in der englischsprachigen Literatur heute mehrheitlich als *teacher cognition* bezeichnet wird. Der Begriff bezieht sich auf die Gesamtheit des Wissens, der Überzeugungen, Einstellungen und Sichtweisen von Lehrpersonen hinsichtlich aller Aspekte ihres Berufs. Im Zentrum des Forschungsfeldes stehen insbesondere Fragen nach der Entwicklung und nach der Wandelbarkeit der Überzeugungen, die das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen prägen.

1. *fide*

Kernpunkt des *fide* Projektes ist der Unterricht mit Szenarien. Szenarien werden verstanden als wiederkehrende Alltagssituationen, mit denen sich Migrantinnen und Migranten in ihrem Alltag in der Aufnahmegesellschaft konfrontiert sehen. Viele dieser Situationen laufen nach einem vorhersehbaren „Muster“ ab und können deshalb relativ detailliert beschrieben und in Bezug auf ihre sprachlichen Anforderungen analysiert werden. Die Szenariobeschreibungen bilden dann die Grundlage für die adressatengerechte didaktische Umsetzung durch die Lehrpersonen. Adrian Gerber und Myriam Schleiss vom Bundesamt für Migration (BFM) zeigen in ihrem Beitrag die migrationspolitischen Hintergründe des Projekts auf, während Damir



Ce numéro de Babylonia a deux points forts. Dans une première partie, le projet fide vous est présenté, un projet innovateur de l'Office fédéral de la Migration qui a pour objectif de promouvoir l'intégration linguistique des migrant-e-s. La deuxième partie traite de ce qui, dans la littérature spécialisée en langue anglaise, est appelé teacher cognition; ce concept se réfère au savoir global, aux convictions, attitudes et points de vue des formateurs/trices concernant tous les aspects de leur profession. Les travaux de recherche se concentrent en particulier sur les questions relatives à l'évolution et à la transformation des convictions ainsi qu'à leur influence sur les pratiques d'enseignement des formateurs/trices.

1. *fide*

L'élément central du projet fide est le recours à des scénarios pour l'enseignement: il s'agit de situations récurrentes de la vie quotidienne auxquelles les migrant-e-s se voient confrontés dans la société d'accueil. Nombre de ces situations se déroulent selon un «schéma» prévisible; elles peuvent donc être décrites de façon assez détaillée et analysées du point de vue des exigences linguistiques. La description d'un scénario constitue la base d'une mise en pratique didactique adaptée aux apprenant-e-s concernés. Adrian Gerber et Myriam Schleiss, de l'Office fédéral de la Migration (OFM), présentent le contexte de politique migratoire dans lequel s'insère le projet, tandis que Damir Skenderovic évoque les discussions qui ont eu lieu sur le thème de l'immigration et de la langue au cours de ces 50 dernières années. Isabel Bartal, responsable du projet fide pour l'OFM jusqu'en juin 2012, illustre ensuite la problématique de la migration, de l'intégration et de la promotion de la langue d'un point de vue sociologique. Le projet fide étant basé sur le Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrantes et migrants, Peter Lenz décrit la genèse et les objectifs de ce document. Lukas Wertenschlag et Martin Müller se penchent sur les scénarios proprement dits, qui ont été développés en fonction des besoins des migrant-e-s et de la société d'accueil. David Little ouvre une fenêtre sur l'Irlande, où il a conduit un projet semblable: dans son article, il souligne l'importance de promouvoir l'autonomie des apprenant-e-s. Gé Stoks établit pour sa part un lien avec la réalité locale en traçant des parallèles entre l'approche fide et les méthodes appliquées dans des écoles professionnelles du Tessin, où l'on essaie d'axer davantage l'enseignement des langues étrangères sur les besoins pratiques des apprenant-e-s. Raffaella Pepe explique les défis auxquels sont confrontés

Skenderovic die Debatte über Einwanderung und Sprache in den letzten 50 Jahren rekonstruiert. Anschliessend beleuchtet Isabel Bartal, bis Juni 2012 *fide*-Projektleiterin seitens des BFM, die Problematik der Migration, der Integration und der Sprachförderung aus einer soziologischen Perspektive.

Das Projekt *fide* basiert auf dem *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Peter Lenz beschreibt in seinem Artikel die Entstehungsgeschichte und die Zielrichtungen dieses *Rahmencurriculums*. Lukas Wertenschlag und Martin Müller setzen sich ihrerseits mit den eigentlichen Szenarien auseinander, welche auf Grund einer Analyse der Bedürfnisse der Migranten und des Bedarfs der Aufnahmegesellschaft entwickelt worden sind.

Eine Aussenperspektive bietet David Little, der in Irland ein ähnliches Projekt durchgeführt hat. Der erfahrene Autor betont vor allem die Wichtigkeit der Förderung der Lernerautonomie. Gé Stoks stellt danach einen Bezug zur lokalen Realität dar, indem er Parallelen zwischen dem *fide* Ansatz und Arbeitsweisen in Tessiner Berufsfachschulen zieht, wo ebenfalls versucht wird, den Fremdsprachenunterricht stärker auf die praktischen Bedürfnisse der Lernenden auszurichten. Die Herausforderungen, denen sich die Lehrpersonen, die Deutschals-Zweitsprache-Kurse unterrichten, jeden Tag in ihrer Praxis stellen müssen, werden von Raffaella Pepe unter die Lupe genommen. Und Margrit Hagenow zeigt auf, wie gerade jene Praxis als Ausgangspunkt für die Konkretisierung der didaktischen Prinzipien des *fide* Ansatzes genommen wurde.

Konkrete Resultate solcher Bemühungen werden im didaktischen Beitrag ersichtlich, der ebenfalls von Margrit Hagenow, in Zusammenarbeit mit Janine Cola, verfasst wurde: Zur Illustration der „Szenario-Didaktik“ werden zwei mögliche didaktische Umsetzungen des Szenarios *Einen Schaden beheben lassen* beschrieben, eine mit einer Kursgruppe A1 in der französischsprachigen Schweiz und eine mit einer eher schulungsgewohnten Gruppe auf Niveau A2 in der Deutschschweiz.

Margrit Hagenow-Caprez & Gé Stoks

2. Teacher cognition

Der zweite thematische Schwerpunkt, *teacher cognition*, ist ebenfalls sehr aktuell, nicht nur in Hinblick auf die Veränderungen, die ein Ansatz wie *fide* mit sich bringt, sondern auch in Zusammenhang mit Bildungsreformen wie Harnos, die nur gelingen können, wenn Lehrpersonen vom Sinn der Veränderungen überzeugt werden können. Hugo Santiago Sanchez nimmt in seinem Beitrag zwei Grundperspektiven der Lehrerbildung in den Blick – die Erstausbildung sowie die berufsbegleitende Weiterbildung bzw. -qualifikation – und beleuchtet die Ergebnisse ausgewählter Studien zur *language teacher co-*

quotidiennement les formateurs/trices qui enseignent l'allemand comme deuxième langue, et Margrit Hagenow montre comment cette réalité a justement servi de point de départ à la concrétisation des principes didactiques de l'approche fide. Un exemple des résultats de ces efforts sont présentés dans l'encart didactique, également écrit par Margrit Hagenow, en collaboration avec Janine Cola: pour illustrer la «didactique des scénarios», les auteures décrivent deux applications didactiques possibles du scénario «Demander d'effectuer une réparation», l'un pour un cours de niveau A1 en Suisse romande et l'autre pour un groupe de niveau A2, assez peu scolarisé-e-s, en Suisse alémanique.

Margrit Hagenow-Caprez & Gé Stoks

2. Teacher cognition

Le deuxième thème, Teacher cognition, est également très actuel, non seulement du point de vue des changements que peut entraîner une approche comme fide, mais aussi dans le contexte de réformes scolaires telles que Harnos, qui ne peuvent réussir que si les enseignants-e-s sont convaincus de leur sens. Dans son article, Hugo Santiago Sanchez part de deux perspectives différentes sur la formation des enseignant-e-s, à savoir la formation initiale et la formation (ou qualification) continue et illustre les résultats d'études sur la language teacher cognition dans ces domaines. Parmi les questions importantes, celles de savoir quelle influence la formation d'enseignant-e peut avoir sur des convictions existantes, et quels effets ont les connaissances spécifiques des enseignant-e-s sur leur capacité à structurer les cours de manière flexible.

Quelles sont les caractéristiques qui déterminent un bon enseignement des langues, selon les formateurs/trices? Et dans quelle mesure ces conceptions correspondent-elles aux résultats de travaux scientifiques sur la qualité de l'enseignement? Susanne Wokusch présente une étude sur ces questions, réalisée auprès de la HEP du canton de Vaud. Non seulement il en ressort de nombreuses concordances, mais les enseignant-e-s indiquent aussi quels sont, selon eux, les obs-

gnition in diesen Bereichen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Fragen, welchen Einfluss die Lehrerbildung auf bereits bestehende Überzeugungen hat und wie sich das Fachwissen von Lehrpersonen auf ihre Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung auswirkt.

Welches sind aus Sicht der Lehrpersonen die herausragenden Merkmale guten Fremdsprachenunterrichts, und inwieweit decken sich diese Konzeptionen mit den Befunden wissenschaftlicher Arbeiten zur Unterrichtsqualität? Susanne Wokusch stellt eine an der PH des Kantons Waadt durchgeführte Studie vor, die dieser Frage nachgeht. Dabei treten nicht nur deutliche Übereinstimmungen zu Tage, sondern die Lehrpersonen benennen auch konkrete Hindernisse, die aus ihrer Sicht einem optimalen Unterricht im Wege stehen.

Mit der besonderen Situation von Lehrpersonen, die in einer Grenzregion die Nachbarsprache unterrichten, setzt sich der Beitrag von Julia Putsche auseinander. Im aktuellen Forschungsprojekt, von dem sie berichtet, ermittelt sie in Interviews, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer der Fremdsprachen Deutsch und Französisch im deutsch-französischen Grenzgebiet ihre Rolle als Sprach- und Kulturvermittler sehen.

Im Fokus von Luciano Marianis Untersuchung stehen Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht sowie Rollenverständnisse von Fremdsprachenlehrpersonen und ihrer Lernenden. Mit seiner Befragung will er unter anderem dazu beitragen, dass Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bewusst und damit verhandelbar gemacht werden.

In Nadia Badrs Beitrag, schliesslich, geht es um die grundsätzliche Frage, wie Lehrerweiterbildung idealerweise gestaltet und situiert sein sollte, um einen nachhaltigen Transfer in den Unterrichts- und Schulalltag zu gewährleisten. Anhand zweier konkreter Beispiele zeigt die Autorin entsprechende Gelingensbedingungen auf und plädiert insbesondere für flexible, massgeschneiderte Weiterbildungsangebote, welche sich an ganze Teams richten und so die Zusammenarbeit innerhalb einer Schule fördern.

Käthi Stauer-Zahner



tacles concrets à un enseignement idéal.

Julia Putsche se penche sur la situation particulière à laquelle sont confrontées les personnes qui enseignent la langue du pays voisin dans une région de frontière. Dans le projet de recherche qu'elle présente, elle cherche à savoir, grâce à des interviews, comment des enseignant-e-s d'allemand et de français en formation dans la zone de frontière franco-allemande voient leur rôle de médiateurs linguistiques et culturels.

L'étude de Luciano Mariani est centrée sur les attitudes face à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères, ainsi que sur les conceptions des enseignant-e-s de langues étrangères et de leurs élèves quant à leurs rôles respectifs. Elle vise en particulier à rendre enseignants et élèves plus conscients de leurs ressemblances et de leurs différences, de manière à ce que celles-ci soient négociables. Finalement, l'article de Nadia Badr traite d'une question fondamentale, à savoir la manière dont la formation continue des enseignant-e-s devrait idéalement être conçue afin d'assurer un transfert durable dans la pratique didactique et scolaire de tous les jours. À l'aide de deux exemples concrets, l'auteure illustre les conditions nécessaires pour atteindre cet objectif, et plaide pour des offres de formation continue sur mesure, destinées à des groupes provenant d'une même école, où la collaboration peut ainsi être renforcée.

Käthi Stauer-Zahner

Langue et intégration: une responsabilité partagée / *Sprache und Integration: eine gemeinsame Verantwortung*

Adrian Gerber & Myriam Schleiss | Bern

L'intégration est définie en Suisse comme un processus multilatéral impliquant à la fois des responsabilités politiques, sociales et individuelles. À ces trois niveaux, l'apprentissage de la langue est indiscutablement considéré comme un facteur-clé. Grâce au projet «fide | Français, Italiano, Deutsch en Suisse – Apprendre, enseigner, évaluer», l'enseignement des langues nationales se base consciemment et de manière plus systématique sur les besoins réels de la population migrante, en accord avec les exigences actuelles de la société.

Avec l'entrée en vigueur de la Loi sur les étrangères et les étrangers en 2008, la Confédération a fixé les principes d'une politique d'intégration pluridisciplinaire, impliquant nécessairement la coordination entre les différents acteurs concernés. En tant que tâche transversale, elle fait appel à tous les niveaux politiques – Confédération, cantons et communes – et à tous les domaines de la société, institutions étatiques et non-étatiques confondues.

Dès 2008, à la suite de deux mandats parlementaires, le Conseil fédéral a procédé à un examen global de sa politique d'intégration. Les conclusions ont montré que dans l'ensemble la voie suivie avait porté ses fruits et qu'il convenait de la poursuivre tout en la renforçant ponctuellement. Ainsi, la révision partielle de la Loi sur les étrangères et les

Integration wird in der Schweiz als ein multilateraler Prozess verstanden, der gleichermassen eine politische, soziale und individuelle Verantwortung einschliesst. Auf diesen drei Ebenen wird der Spracherwerb ganz klar als ein Schlüsselfaktor betrachtet. Dank dem Projekt «fide | Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen» baut der Unterricht der Landessprachen bewusst und systematischer auf den tatsächlichen Bedürfnissen der Migrationsbevölkerung auf und berücksichtigt dabei die heutigen Anforderungen der Gesellschaft.

Mit dem Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer, das 2008 in Kraft trat, hat der Bund die Grundsätze einer interdisziplinären Integrationspolitik festgelegt, die eine Koordination zwischen den verschiedenen Akteuren im Integrationsbereich voraussetzt. Als Querschnittaufgabe betrifft sie alle politischen Ebenen – Bund, Kantone und Gemeinden – und alle Bereiche der Gesellschaft, die sowohl staatliche als auch nicht staatliche Institutionen umfassen.

Seit 2008 hat der Bundesrat in Erfüllung von zwei parlamentarischen Aufträgen seine Integrationspolitik einer Gesamtprüfung unterzogen. Er kam dabei zum Schluss, dass der eingeschlagene Weg sich insgesamt bewährt hatte und dass dieser weitergeführt und punktuell verstärkt werden soll. Somit bestätigt und ergänzt die vom Bundesrat im Frühjahr 2013 vorgeschlagene Teilrevision des Ausländergesetzes die Ziele einer nationalen Integrationspolitik, wobei der Akzent auf angepasste Fördermassnahmen und individuelle Verantwortung im Integrationsprozess gelegt wird.

Bezüglich der im Entwurf zur Revision des Ausländergesetzes erwähnten Integrationskriterien liegt das Augenmerk des Bundesrates insbesondere auf dem Erlernen einer Landessprache. Die Schweiz verfügte nämlich bislang über kein angemessenes und bewährtes Instrument zur Beurteilung der Sprachkompetenzen von Migrantinnen und Migranten auf nationaler Ebene. Deshalb wurde das Bundesamt für Migration damit beauftragt, ein Referenzkonzept für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten in der ganzen Schweiz zu erarbeiten. Dieses Konzept mit dem Titel «Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten» wurde 2009



étrangers, proposée par le Conseil fédéral au printemps 2013, confirme et complète les objectifs d'une politique nationale d'intégration, en insistant sur les mesures d'encouragement adaptées et sur la notion de responsabilité individuelle dans le processus d'intégration.

Parmi les critères d'intégration évoqués dans le projet de révision de la loi, celui de l'apprentissage d'une langue nationale a retenu tout particulièrement l'attention du Conseil fédéral. En effet, la Suisse ne disposait pas, jusqu'alors, d'un instrument national adapté et ayant fait ses preuves pour évaluer les compétences linguistiques des migrantes et des migrants. C'est pourquoi l'Office fédéral des migrations a été chargé d'élaborer un concept de référence pour l'encouragement linguistique des migrant-e-s sur tout le territoire. Ce concept sera publié en 2009 sous le titre «Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistiques des migrants». Ce sont les divers projets issus de ce Curriculum-cadre qui ont mené, en mai 2012, à la présentation publique du projet «fide | Français, Italiano, Deutsch en Suisse – Apprendre, enseigner et évaluer», lors d'une conférence nationale en la présence de Mme la Conseillère fédérale Simonetta Sommaruga.

Alors même que la politique migratoire est souvent au centre de débats politiques importants en Suisse, il existe pourtant un large consensus autour du rôle-clé de l'apprentissage de la langue en matière d'intégration. Les exigences de la vie en société sont multiples et mobilisent un grand nombre de ressources: parmi elles, des connaissances suffisantes de la langue parlée et écrite sont incontournables. En effet, sans aucune connaissance de la langue locale, les tâches quotidiennes les plus simples – répondre au téléphone, commander un café ou demander son chemin – deviennent autant d'obstacles décourageant les migrant-e-s de participer pleinement à la vie en société. Dans les situations de communication complexes comme le travail, la santé, l'administration, l'école publique, la mauvaise compréhension de la langue peut avoir de graves conséquences. En restant totalement dépendante d'un interprète, une personne étrangère ne peut que très difficilement trouver sa place dans la société: l'incapacité de comprendre et de se faire comprendre, avec les sentiments de dévalorisation et de frustration qui l'accompagnent, mène quasi inévitablement à la marginalisation, à l'exclusion. L'égalité des chances, un des objectifs fondamentaux de la politique d'intégration de la Confédération, ne peut être garantie que si l'accès à la langue locale est possible.

En se fondant sur le principe «encourager et exiger» («fördern und fordern»), la Confédération a lancé en 2010 un plan d'intégration avec un certain nombre de mesures pour atteindre les objectifs d'une politique d'intégration ambitieuse: faire de l'égalité des chances une réalité grâce à l'exploitation des potentiels existants, au respect de la diversité et au renforcement de la responsa-



veröffentlicht. Aus diesem Rahmencurriculum sind verschiedene Projekte hervorgegangen, die wiederum zur öffentlichen Präsentation des Projekts «fide | Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen» durch Bundesrätin Simonetta Sommaruga an einer nationalen Konferenz im Mai 2012 geführt haben.

Die Migrationspolitik steht häufig im Zentrum der wichtigen politischen Debatten in der Schweiz. Dabei herrscht aber breites Einvernehmen darüber, dass dem Spracherwerb eine Schlüsselfunktion bei der Integration zukommt. Die Anforderungen an das gesellschaftliche Zusammenleben sind vielfältig und setzen unter anderem ausreichende mündliche und schriftliche Sprachkenntnisse voraus. Ohne jegliche Kenntnisse der lokalen Sprache werden die einfachsten Aufgaben des Alltags – einen Telefonanruf beantworten, einen Kaffee bestellen oder nach dem Weg fragen – zu Hürden, welche die Migrantinnen und Migranten davon abhalten, voll und ganz am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. In komplexen Kommunikationssituationen, beispielsweise im Umfeld der Arbeit, der Gesundheit, der Verwaltung oder der öffentlichen Schule, kann sich ein schlechtes Sprachverständnis äusserst nachteilig auswirken. Eine ausländische Person, die vollkommen abhängig bleibt von einer Dolmetscherin oder einem Dolmetscher, findet nur sehr schwer ihren Platz in der Gesellschaft. Denn die mangelnde Fähigkeit zu verstehen und sich verständlich zu machen, begleitet von Frustration und Minderwertigkeitsgefühlen, führt fast unweigerlich zu Ausgrenzung und Ausschluss. Die Chancengleichheit als eines der grundlegenden Ziele der Integrationspolitik des Bundes kann nur gewährleistet werden, wenn ein Zugang zur lokalen Sprache besteht.

Les exigences linguistiques des situations quotidiennes auxquelles les membres d'une société sont confrontés peuvent être décrites. En effet, elles sont socialement codifiées et se déroulent d'une manière généralement prévisible.

bilité individuelle dans le processus d'intégration. Les exigences de la société envers les résidents étrangers ne sont pas différentes de celles qu'elle pose pour tous ses membres: se former, trouver un travail, s'assurer, déclarer ses revenus, envoyer les enfants à l'école... c'est-à-dire être capables d'accomplir de la manière la plus autonome possible les mêmes tâches que tous les habitants du pays. En ce sens, le fait d'apprendre la langue locale est une exigence légitime, un prérequis pour pouvoir faire face aux contraintes de la société. Les exigences linguistiques des situations quotidiennes auxquelles les membres d'une société sont confrontés peuvent être décrites. En effet, la plupart de ces situations – la visite chez le médecin, l'entretien d'embauche, l'achat d'un abonnement de train – sont socialement codifiées et se déroulent d'une manière généralement prévisible. Ces situations sont autant de scénarios quotidiens, faisant appel à un répertoire précis de mots, de phrases, de tournures, d'éléments socio-culturels. Un apprentissage de la langue basé sur ces scénarios descriptibles, connus et récurrents, donne des résultats immédiatement applicables dans la réalité. Grâce à la pédagogie actionnelle de *fide*, le cours de langue permet à la personne migrante d'identifier les scénarios fréquents de sa vie quotidienne et de les exercer de manière réaliste; ainsi, elle prend la responsabilité de la construction de sa compétence linguistique, en adaptant l'apprentissage à ses besoins et en garantissant l'utilité pratique, un facteur de motivation considérable dans tout processus d'apprentissage. En misant avec le projet *fide* sur un enseignement de la langue locale orienté vers l'action pratique, la Confédération s'assure que les exigences posées par sa politique d'intégration soient adaptées aux impératifs de notre société. Mais l'intégration n'est pas seulement le fait de la langue, et elle ne dépend pas uniquement de la participation active des personnes immigrées. Les efforts déployés par la Confédération et les cantons dans le domaine de la lutte contre les discriminations le prouvent. C'est pourquoi le projet *fide* s'adresse aussi à la population et aux institutions locales, parties prenantes de l'intégration des étrangères et étrangers. Les films tournés dans le cadre du projet montrent des personnes migrantes en interaction naturelle avec des personnes natives de la langue. Ainsi, on constate aisément

Gestützt auf den Grundsatz «fördern und fordern» rief der Bund 2010 einen Integrationsplan ins Leben. Dieser sieht eine Reihe von Massnahmen vor, um die Ziele einer ehrgeizigen Integrationspolitik zu erreichen: Chancengleichheit soll eine Realität werden, indem man bestehende Potenziale nutzt, die Vielfalt anerkennt und die individuelle Verantwortung im Integrationsprozess verstärkt. Die Anforderungen der Gesellschaft an die hier lebenden Ausländerinnen und Ausländer unterscheiden sich nicht von denjenigen, die an alle Mitglieder der Gesellschaft gestellt werden: eine Ausbildung absolvieren, eine Arbeitsstelle finden, die notwendigen Versicherungen abschliessen, das Einkommen versteuern, die Kinder zur Schule schicken usw. Das heisst, sie müssen die gleichen Aufgaben wie alle anderen Bewohnerinnen und Bewohner des Landes so selbstständig wie möglich erledigen können. In diesem Sinne ist das Erlernen der lokalen Sprache eine berechtigte Forderung und eine Grundvoraussetzung, um den Erfordernissen der Gesellschaft gewachsen zu sein.

*Die sprachlichen Anforderungen der Alltagssituationen, mit denen die Mitglieder einer Gesellschaft konfrontiert sind, können beschrieben werden. Denn die meisten dieser Situationen – Arztbesuch, Vorstellungsgespräch, Kauf eines Bahnabonnements usw. – unterliegen einem sozialen Kodex und sind in ihrem Ablauf mehr oder weniger vorhersehbar. Diese Situationen entsprechen Szenarien des Alltags, in denen ein bestimmtes Repertoire an Wörtern, Sätzen, Formulierungen und soziokulturellen Elementen eingesetzt wird. Wenn der Spracherwerb auf solchen beschreibbaren, bekannten und wiederkehrenden Szenarien basiert, sind die Ergebnisse unmittelbar in der Realität anwendbar. Die handlungsorientierte Unterrichtsmethode von *fide* ermöglicht den Migrantinnen und Migranten, häufige Szenarien aus ihrem Alltag zu identifizieren und realitätsnah einzuüben. Sie übernehmen die Verantwortung für den Aufbau ihrer Sprachkompetenzen, indem sie den Spracherwerb an ihre Bedürfnisse anpassen und den praktischen Nutzen gewährleisten – was ein beträchtlicher Motivationsfaktor in jedem Lernprozess ist. Mit dem Projekt *fide* setzt der Bund auf eine Vermittlung der lokalen Sprache, die sich an den Handlungen in der Praxis orientiert. Er stellt damit sicher, dass die im Rahmen der Integrationspolitik gestellten Anforderungen in Einklang mit den Verpflichtungen unserer Gesellschaft stehen.*

*Integration ist aber nicht nur eine Sache der Sprache, und sie hängt nicht alleine vom aktiven Beitrag der zugewanderten Menschen ab. Dies zeigen nicht zuletzt die Bestrebungen des Bundes und der Kantone im Bereich der Diskriminierungsbekämpfung. Deshalb richtet sich das Projekt *fide* auch an die Bevölkerung und die lokalen Institutionen, die unmittelbar an der Integration von Ausländerinnen und Ausländern beteiligt sind. Die Filme, die im Rahmen des Projekts entstanden sind, zeigen Migrantinnen und Migranten in natürlicher*

ment que le médecin, le responsable des ressources humaines ou l'employée de l'administration communale utilisent de manière inconsciente des stratégies diverses – gestes, reformulations, questions – pour faciliter la conversation. La qualité de la communication dans une société multiculturelle est un défi que nous devons relever ensemble, à la fois par un encouragement systématique de l'apprentissage de la langue locale par les migrant-e-s, mais aussi par une plus grande attention à la sensibilisation de la population locale.

Adrian Gerber

Chef de la division Intégration, ODM.

Myriam Schleiss

Coordinatrice du projet *fide*, division Intégration, ODM.

Après s'être enregistrés, les utilisateurs ont un libre accès à tous les documents du projet *fide* sur le portail web www.fide-info.ch.

Les photos de la première partie de ce numéro de *Babylonia* font partie de la collection des cartes-photos qui peuvent être utilisées pour illustrer les scénarios dans les cours de langues. (photographe: Patrik Fuchs, Zurich)

Interaktion mit muttersprachigen Personen. Dabei ist zu beobachten, dass der Arzt, der Personalverantwortliche oder die Mitarbeiterin der Gemeindeverwaltung unbewusst verschiedene Strategien anwenden – Gesten, Umformulierungen, Fragen – um das Gespräch zu erleichtern. Die Qualität der Kommunikation in einer multikulturellen Gesellschaft ist eine Herausforderung, die wir gemeinsam annehmen müssen. Dies gelingt, indem wir einerseits die Migrantinnen und Migranten systematisch beim Erlernen der lokalen Sprache fördern und andererseits eine stärkere Sensibilisierung der einheimischen Bevölkerung anstreben.

Adrian Gerber

Chef Abteilung Integration, BFM.

Myriam Schleiss

Koordinatorin des Projekts *fide*, Abteilung Integration, BFM.

Alle im Projekt fide entstandenen Materialien sind auf dem Webportal www.fide-info.ch (nach kostenloser Registrierung) frei zugänglich.

Die Fotos im ersten Teil dieser Babylonia-Nummer stammen aus den fide Fotokarten-Sets, welche im Unterricht zur Illustration der Szenarien eingesetzt werden können. (Fotograf: Patrik Fuchs, Zürich)

«Une prise de conscience et de confiance»

Phase-pilote de *fide*, septembre à décembre 2011

Afin de garantir l'efficacité des outils développés dans le cadre du projet *fide*, une phase pilote, de septembre à décembre 2011, a permis à 11 formatrices et formateurs de cinq institutions dans les cantons d'Argovie, de Soleure et de Vaud (machbar, ECAP, K5-Kurszentrum, Français en Jeu, CCMB) d'appliquer les principes didactiques de *fide* dans leur classe. Les résultats de cette phase étaient éloquentes (voir encadré). Les participants ont unanimement apprécié le fait d'apprendre à maîtriser des situations concrètes et quotidiennes. «*Avant, dans un autre cours de français, j'ai dû lire un livre. C'était bien, mais ce n'était pas très utile. Maintenant, j'ai appris à téléphoner à la gérance, à aller aux objets trouvés, et à appeler le 144: ça, c'était vraiment important pour moi.*» C'est ainsi que s'exprime

une apprenante macédonienne, en Suisse depuis plus de 20 ans, à la fin du cours-pilote *fide* qu'elle a pu suivre à l'Association Français en Jeu à Lausanne. Avec *fide*, les migrant-e-s sortent du cours avec des clés dont ils constatent très vite l'utilité. Pour les formatrices et formateurs, cela signifie parfois un petit changement de repères: les scénarios de *fide* ne suivent pas la logique de progression à laquelle les méthodes de langues usuelles les ont habitués. Avec *fide* le programme n'est pas déterminé par des niveaux ou des éléments grammaticaux, mais bien par les besoins des participant-e-s. Ainsi, dans une classe hétérogène, la négociation des objectifs prioritaires sera fréquente. Ce moment a toute son importance, car le fait d'apprendre à identifier et à formuler ses besoins est un pas important vers une plus grande autonomie. Il en va de même avec l'auto-évaluation des progrès, jugée très positive par

les formatrices et formateurs qui l'ont pratiquée pendant la phase-pilote. Un recul sur ce qui a été acquis, une meilleure perception de ses forces et de ses lacunes, ainsi qu'une contribution active à la construction du cours; tous ces facteurs relèvent clairement la motivation des participant-e-s. Lors de l'entretien de bilan de la phase-pilote, une formatrice de l'ECAP en Argovie souligne d'ailleurs: «*Ich hatte das Gefühl, dass sie die Handlungsfertigkeiten mitgenommen haben, weil im Unterricht gehandelt wurde*».

Myriam Schleiss, coordinatrice du projet *fide*, ODM



Expérience pratique avec l'approche *fide* dans un cours de français à Bex (VD)

La commune de Bex (près de 7000 habitants) se situe dans le Chablais vaudois. Depuis 2008, la Commission Consultative Multiculturelle de Bex (CCMB) y organise des cours de français pour adultes migrants, avec le soutien du Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme (BCI). Quatre cours sont ouverts avec en moyenne sept apprenant-e-s par classe. Les migrant-e-s qui participent à ces cours sont tous issus de la classe sociale économiquement défavorisée. Les formatrices ont reçu une formation de base qui a entre autres pour principes d'enseigner la langue à partir des motivations intrinsèques du public-cible, et de travailler avec du matériel authentique faisant partie du paysage quotidien (bulletin de versement, prospectus reçus dans la boîte aux lettres...). Le travail avec l'approche *fide*, qui aborde l'apprentissage des langues nationales à travers des champs d'action en lien avec la vie quotidienne, est venu confirmer les principes pédagogiques déjà en vigueur à la CCMB. En effet, la spécificité du matériel *fide*, est qu'il ne s'agit pas d'une méthode avec des parties grammaticales ou des prérequis indispensables pour passer d'un item à l'autre. *fide* est un ensemble de champs d'action en lien permanent avec les activités quotidiennes du public migrant allophone.

L'expérience décrite ici a eu lieu avec un groupe de huit apprenantes, huit femmes ayant des enfants en bas âge, du 1^{er} septembre au 15 décembre 2011.

Suite à la détermination des besoins du groupe à l'oral et à l'écrit, le champ d'action «Santé» puis le champ d'action «Enfants» ont été abordés sur quatorze cours. La planification a été rythmée et guidée par le choix des apprenantes à propos des objectifs liés aux champs d'action. Au sein du groupe, une véritable motivation a été perceptible à chaque objectif abordé car les apprenantes étaient concernées, du fait de leur choix et du fait du lien constant avec leur réalité quotidienne. Des débats authentiques et des discussions animées ont eu lieu. Dans le champ d'action «Santé», l'objectif «Prendre rendez-vous chez le médecin» a été choisi par les apprenantes. Le dialogue proposé par les supports pédagogiques de *fide* a été travaillé sous différentes formes. Ce cours a donné lieu à des dialogues parfois plein d'humour, parfois très officiels. Suite à ce cours, Mme N a raconté qu'elle avait osé téléphoner au pédiatre pour prendre rendez-vous pour sa fille alors que d'habitude elle demandait à son mari de le faire. Dans le champ d'action «Enfants», les apprenantes ont choisi d'aborder le scénario «Communiquer l'absence de son enfant à l'école». L'école s'avère être un thème sensible pour ces femmes qui ont vécu des expériences embarrassantes dans la communication avec les enseignants. À la fin de ce scénario, une fiche d'auto-évaluation a été remplie conjointement par chaque apprenante et par la formatrice. Lorsque Mme R a rempli sa fiche, elle ne pensait pas être capable d'atteindre les objectifs de ce scénario de manière autonome: à chaque objectif, elle avait coché la case «avec aide». L'évaluation de la formatrice stipulait que l'apprenante était capable d'aborder ces objectifs «sans aide». Une discussion a été ouverte sur les divergences d'opinion ainsi mises en évidence par l'auto-évaluation. Mme R a pu se rendre compte qu'elle sous-estimait ses capacités à parler français. Quelque temps plus tard, en arrivant au cours, elle a annoncé fièrement qu'elle avait osé discuter seule à seule avec l'enseignante de son fils.

Tant pour Mme N que pour Mme R, un transfert des acquis a pu avoir lieu dans leur vie quotidienne, soit par la pratique concrète d'un dialogue, soit par une prise de conscience et de confiance en ses capacités à dialoguer en français. Le projet *fide* confirme que le fait de mettre en place une approche pragmatique de l'apprentissage des langues, centrée sur les préoccupations et les motivations intrinsèques du public-cible, permet aux apprenants de pouvoir s'approprier ces apprentissages et de les mettre en pratique aisément et concrètement.

Marie Meneault Oriol

Formatrice en français langue étrangère pour adultes migrants à la Commission Consultative Multiculturelle de Bex.

Einwanderung und Sprache: Kulturalisierung einer Debatte

Damir Skenderovic | Fribourg

Depuis les années 60, le développement de la Suisse en tant que pays d'immigration est accompagné de débats sur la politique migratoire et intégrative. Les problématiques soulevées concernent la relation entre langue et culture, langue et identité, compétences linguistiques et intégration. La présente contribution montre que des argumentations culturalistes, de plus en plus répandues, partent du présupposé que la culture et l'origine déterminent la manière de penser et d'agir des acteurs sociaux et fonctionnent comme signes distinctifs entre les groupes. Cette argumentation est soutenue par une conception de la langue comme étant la dimension prépondérante du «bagage culturel» des immigrant-e-s. En Suisse, si ces problématiques se discutent sur le fond d'une politique linguistique qui souligne surtout les avantages du «quadri-linguisme» autochtone, il manque par contre une conception d'un plurilinguisme qui inclue les langues d'immigration, qui sont intégrées aux scénarios de menace.

Die Entwicklung der Schweiz seit den 1960er Jahren zu einer Einwanderungsgesellschaft ist von migrations- und integrationspolitischen Debatten begleitet, in denen die Fragen nach dem Verhältnis von Sprache und Kultur, Sprache und Identität, Sprachkenntnissen und Integration verhandelt werden. Wie der Beitrag zeigt, kommt in den zunehmend feststellbaren kulturalistischen Argumentationen, die davon ausgehen, Kultur und Herkunft seien bestimmend für Denken und Handeln von Menschen und wesentliches Unterscheidungsmerkmal von Gruppen, ein Verständnis von Sprache als entscheidendem „kulturellen Gepäck“ von Einwanderinnen und Einwanderern zum Tragen. In der Schweiz geschieht dies vor dem Hintergrund einer Sprachenpolitik, in der die Vorzüge der multilingualen Situation der autochthonen Viersprachigkeit betont werden. Hingegen fehlt eine Konzeption von Vielsprachigkeit, die Migrationssprachen miteinschliesst, und gleichzeitig bildet allochthone Anderssprachigkeit einen Teil kultureller Bedrohungsszenarien.

Nation, Sprache, Migration

Bereits in einem 1964 publizierten Bericht zum „Problem der ausländischen Arbeitskräfte“, den

eine Studienkommission, zusammengesetzt aus namhaften Vertretern von Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Kultur, verfasst hatte und der als eigentliche Fibel der damaligen Einwanderungspolitik galt, kamen Vorstellungen von Nation, Kultur und Sprache zum Ausdruck, die bis heute die schweizerischen Diskussionen zu Migration und Integration prägen. Wie der Bericht festhielt, fehle der Schweiz eine einzige Nationalsprache, die in das „gesamte Geistesleben“ eingebettet sei, und das Land sei deshalb besonders gefährdet, denn die eigene Sprache stelle „eine starke Stütze der nationalen Eigenart“ dar und diene als „Abgrenzung gegenüber dem Ausland“. Mit Nachdruck warnte der Bericht, die „geistige Eigenart“ der Schweiz werde angesichts der zunehmenden „Überfremdung“ unterhöhlt und das Land drohe seine „kulturelle Substanz“ zu verlieren. Gleichzeitig sprach man sich für die Förderung der sprachlichen Assimilation von Einwandererinnen und Einwanderern aus und betonte, es sei wichtig, Ausländern „die Notwendigkeit der Landessprache bei jeder Gelegenheit vor Augen zu führen“. Das „nötige Rüstzeug“, damit sie sich „in der Umgebung mehr und mehr heimisch fühlen“, könnten sie durch Vertiefung der Sprachkenntnisse wie auch Kurse zur „Erlernung der örtlichen Mundart“ erlangen.¹

Im Unterschied zu den meisten Nationalstaaten, für deren nationale Narrative eine gemeinsame Sprache zentral ist (Blommaert & Verschueren, 1998), kann die Schweiz nicht auf das identitätsstiftende Element einer Nationalsprache zurückgreifen. Dies bringt in den Augen vieler eine gewisse Vulnerabilität des nationalen Zusammenhalts mit sich, insbesondere wenn es um das fragile Gleichgewicht der Viersprachigkeit geht, dass durch anderssprachige Einwanderung gefährdet werde. Die „Vielfalt in der Einheit“, ein oft beschworenes Diktum helvetischer Identität,

drohe aus dem Lot zu geraten. In diesen Deutungen kommt ein Sprachverständnis zur Geltung, das Sprache ähnlich wie Kultur oder Religion eine kohäsive Funktion für Gruppen zuweist und deren Mitgliedern ein Zugehörigkeitsgefühl vermittelt (O'Reilly, 2003). Neben solchen Bedrohungsbildern offenbarte sich im Bericht aber auch die Überzeugung, dass das Gefährdungspotential durch sprachliche Assimilation der Immigrierenden verringert werden könne. Eine assimilatorische Sprachenpolitik gegenüber Immigrationsgruppen zu führen, sei umso wichtiger, als die sprachliche Homogenität der vier autochthonen Sprachgruppen als Voraussetzung für die Erhaltung des helvetischen Sprachfriedens gilt. Doch Sprache wird nicht nur in ihrer identitär-kulturellen Funktion, sondern – und dies verdeutlicht der Bericht ebenfalls – aus pragmatisch-instrumenteller Perspektive als Kommunikationsmittel verstanden, als Voraussetzung, dass man miteinander reden und sich verständigen kann.

Rotation und Assimilation: Mittel sprachpolitischer „Überfremdungsbekämpfung“

Nur selten standen von den 1960er bis in die 1990er Jahre in der Schweiz Sprache und Sprachkenntnisse direkt im Mittelpunkt von Diskussionen zu Einwanderung. Es überwogen arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitische Fragen, und wenn kulturalistisch von der „Fremdheit“ von Einwanderinnen und Einwanderern gesprochen wurde, spielte Sprache nur punktuell eine Rolle. Wie die wenigen Debatten zur Sprachenfrage in den eidgenössischen Räten zeigen, wirkte sich der Umstand, dass Italiener die grösste Gruppe unter den Arbeitsimmigranten ausmachten, lange mässigend aus, denn die traditionelle Rück-

sichtnahme auf die autochthone italienischsprachige Gruppe verbat es geradezu, diese als „fremdsprachig“ zu problematisieren. Ausschlaggebend für das *low profile* der Sprachthematik in Migrationsdebatten war aber vor allem die auf dem so genannten Rotationsprinzip basierende schweizerische Einwanderungspolitik (Mahnig, 2005). Es wurde davon ausgegangen, dass die Immigrierenden ihre Kenntnisse in einer Landessprache auf ein Minimum beschränken könnten, da sie nur vorübergehend im Land bleiben würden.

Diese Zurückhaltung in der Sprachenfrage hielt sich auch, als klar wurde, dass ein Grossteil der Einwanderinnen und Einwanderer in der Schweiz bleiben würden. So räumte beispielsweise der Bundesrat 1978, als er sich erstmals ausführlich zu Fragen der Integration bzw. – wie es im damaligen Sprachgebrauch hiess – der Eingliederung äusserte, ein, dass die Ausübung der den Ausländern gewährten Rechte nicht durch „mangelhafte Sprachkenntnisse, ungenügende Grundausbildung oder soziale und kulturelle Unterschiede zwischen dem Herkunftsstaat und der Schweiz“ beeinträchtigt werden sollte. Er empfahl dabei eine pragmatische Vorgehensweise, beispielsweise indem Formulare für Arbeitsverträge in einer den Immigranten verständlichen Sprache abgefasst werden sollten. Gleichzeitig beharrte er darauf, es sei nicht Aufgabe des Bundes, sondern der Kantone, Gemeinden und gemeinnützigen Vereinigungen, sprachliche Integrationsmassnahmen zu unterstützen.²

Ebenfalls ganz im Zeichen der Rotationspolitik stand die Förderung von Migrationssprachen, die in erster Linie in Form von Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) organisiert war (Kurmann, 1983). Es dominierte die Meinung, dass die Migrantenkinder durch den Besuch von HSK-Kursen für die Rückkehr in ihr Herkunftsland gewappnet sein sollten. Auch die Eidgenössische Erziehungsdirektoren-Konferenz (EDK), die 1972 erstmals Empfehlungen zum Sprachunterricht für Migrantenkinder abgab, schloss sich dieser Deutung an, hielt es aber für unnötig, dass die Kantone die von den Herkunftsstaaten und privaten Organisationen getragenen HSK-Kurse



Es fehlt eine Konzeption von Vielsprachigkeit, die Migrationssprachen miteinschliesst, und gleichzeitig bildet allochthone Anderssprachigkeit einen Teil kultureller Bedrohungsszenarien.

finanziell unterstützen sollten. Ab Mitte der 1980er Jahre betonte die EDK nicht mehr nur die Rückkehrperspektive, sondern fing im Zuge des Aufkommens der so genannten interkulturellen Pädagogik auch an, das in HSK-Kursen vermittelte „Mehrwissen“ und die Schulung in der Muttersprache als Nutzen für den Erwerb weiterer Sprachen zu erwähnen (Allemann-Ghionda, 1997). Auch in Gemeinden und Städten setzten sich die Behörden für die HSK-Kurse ein, wobei nicht nur der Faktor der kommunikativen Kompetenz, sondern auch identitär-kulturelle Aspekte hervorgehoben wurden. So schrieb der Zürcher Stadtrat 1984, die HSK-Kurse sollten als „Gegenmassnahmen zur sprachlichen und kulturellen Entfremdung der Kinder von ihren Eltern“ dienen. Es sei davon auszugehen, dass die „Bewahrung der kulturellen Identität“ bei der zweiten Ausländergeneration die Spannungen vermindere, die „das Aufwachsen zwischen zwei Kulturen“ mit sich bringe.³

Schliesslich war die Maxime sprachlicher Assimilation ein weiteres Merkmal der gelegentlichen Stellungnahmen zu Migration und Sprache, insbesondere wenn es um den langfristigen Aufenthalt von Einwanderern ging. Verstärkend wirkte hier der seit den 1960er Jahren revitalisierte „Überfremdungsdiskurs“ mit seiner Betonung nicht nur einer demographischen, sondern auch einer gesellschaftlichen und kulturellen Bedrohung durch Einwanderung. Man glaubte mit der sprachlichen Assimilation, die „Überfremdung“ der Schweiz zu verringern, denn als kulturell-sprachlich assimilierte Mitbürger wären die Einwanderer dem Land nicht mehr fremd. Zugleich dienten Hinweise auf das Bedrohungspotential durch die Anderssprachigkeit der Immigrierenden dazu, einen stärkeren Schutz der einheimischen Sprachen und Kulturen einzufordern, insbesondere der schweizerischen Dialekte, denn diese würden, wie es im erwähnten Bericht von 1964 hiess, einen „Schutzwall gegen die geistige Überfremdung“ des Landes bilden.⁴

Argumentatorische Schützenhilfe bei der Forderung nach sprachlicher Assimilation bot auch das Territorialitätsprinzip, für viele die zentrale sprachpolitische Grundlage des Sprachenfriedens

in der viersprachigen Schweiz. So wies beispielweise 1976 ein Ständerat der Schweizerischen Volkspartei (SVP) darauf hin, es werde von Deutschschweizern, die sich in Genf niederlassen, erwartet, dass sie sich in der zweiten oder dritten Generation assimiliert haben, und das gleiche gelte für Genfer, die nach Zürich kommen. Folgerichtig müsse dieses sprachliche Assimilationsprinzip auch für die Ausländerfamilien gelten. Es sei wichtig, dass in „unserem Vielsprachenstaat mit seinen abgegrenzten Sprachregionen“ aus „staatspolitischen Gründen keine Minderheiten entstehen“ dürften.⁵

Sprache als „Schlüssel zur Integration“

In den 1990er Jahren fand ein grundlegender Wandel im sprachpolitischen Umgang mit Immigrierenden statt. Die Zahl der öffentlichen Wortmeldungen und politischen Vorstösse zu Sprache und Migration, Sprachkompetenz und Integration erhöhte sich um ein Vielfaches. Integrationspolitische Fragen generell und sprachbezogene Aspekte speziell wurden regelmässig zum Gegenstand parlamentarischer Debatten und mündeten in einen regelrechten Gesetzes- und Massnahmenaktivismus auf Bundesebene wie auch in den Kantonen und Gemeinden (Achermann & Künzli, 2011). Ausgangspunkt war der Umstand, dass ab Anfang der 1990er Jahre die zuvor kaum beachtete Integrationspolitik stark an Stellenwert gewann. Eine Vorreiterrolle spielten die Städte, wo die Frage nach sozialer und beruflicher Integration früh an die Einwanderungsthematik gekoppelt wurde. Mit den ab Mitte der 1990er Jahre ausgearbeiteten städtischen Integrationsleitbildern und den Tätigkeiten behördlicher Integrationsexperten gewannen Erwerb und Förderung von Sprachkompetenzen stark an öffentlicher und politischer Beachtung (D’Amato & Gerber, 2005). Zudem setzte sich nun die Ansicht durch, nicht nur die Gemeinden und Kantone, sondern auch der Bund solle die Integrationspolitik aktiv mitgestalten und deshalb auch gesetzliche Befugnisse erhalten.

Dieser Wandel ist umso auffallender, als kurz zuvor die Sprachthematik für die politischen Parteien wie auch in migrationspolitisch bedeutsamen Momenten kaum eine Rolle gespielt hatte. Ganz im Gegenteil. 1990 rief ein SVP-Nationalrat in einem im Rat breit abgestützten Postulat noch dazu auf, die „Schweizermacher“ daran zu hindern, „die Beherrschung der Mundart als Voraussetzung der Einbürgerung“ zu fordern.⁶ Zwei umfassende, in der ersten Hälfte der 1990er Jahre erschienene behördliche Berichte zur schweizerischen Migrationspolitik erwähnten die Sprachthematik nur ganz am Rande.⁷ Auch als 1996 und 1997 der National- und Ständerat Änderungen des Asyl- und Ausländergesetzes und dabei auch die Aufnahme eines Integrationsartikels debattierten, war Sprache kein Thema.

Der Paradigmenwechsel auf Bundesebene fand im Jahr 1998 statt, als zwei fast gleichzeitig eingereichte und im Wortlaut nahezu identische Motionen von Seiten der Christlichdemokratischen Partei (CVP) zur „Sprachenfrage“ im Zusammenhang mit Migration im National- und Ständerat eingereicht wurden. Dies stellte eine tiefgreifende Zäsur im sprachenpolitischen Umgang mit Immigrierenden dar, wie sie auch in anderen westeuropäischen Ländern zu beobachten war (Hogan-Brun, Mar-Molinero & Stevenson, 2009; Kavacik & Skenderovic, 2011). Während nun Sprache zum „Schlüssel zur Integration“ erklärt wurde, traten andere Integrationsfaktoren wie sozioökonomische Verhältnisse, Bildungssituation oder politische Rechte in den Hintergrund.

In den beiden Motionen der CVP wurde davon ausgegangen, dass der Erwerb von Sprachkenntnissen „der erste Schritt aus einem Randgruppen-dasein heraus“ sei. Es würden damit Ängste sowohl auf „Seiten der Einheimischen wie der Neuhinzugekommenen“ vermindert. Auch verringere sich mit dem Spracherwerb die „Gefahr von Ausgrenzung und Ghettoisierung und damit die Anfälligkeit für radikale politische und fundamentalistisch-religiöse Beeinflussung“ sowie der „Einfluss krimineller Kreise“. Sprache besass somit nicht nur die Funktion eines Kommunikationsmittels und einer individuellen Ressource, die für die soziale und berufliche Integration von Migranten wichtig seien, sondern sie verfügte für den Einzelnen auch über das Potential, Identität zu stiften und ein Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln.⁸ Aus dieser Perspektive führt ein Fehlen dieser Identifikation nicht nur zur Desintegration des Einzelnen, sondern auch der gesamten Gesellschaft, die sich in Sub- und Sondergesellschaften aufsplittern würde. In der Debatte im Ständerat betonte denn auch ein Vertreter der Freisinnig-Demokratischen Partei, die Sprache sei der „Integra-

tionsfaktor par excellence“, und es sei im Interesse aller, dass sich die jungen Ausländer in der Schweiz integrierten, denn ohne diese Integration sei „die Diskussion über die Identität der Schweiz auf Dauer leeres Gerede“. Auch erinnerte er daran, der Ständerat habe kürzlich in der Debatte zum Sprachenartikel ausführlich über Sprachprobleme und „das Territorialprinzip der Minderheitensprachen“ gesprochen, und er glaube, für „die Einheit unseres Landes“ sei „die territoriale Eingliederung der ausländischen Wohnbevölkerung sehr zentral“.⁹

In der Folge wurden zahlreiche Massnahmen ergriffen, die auf ein „Fördern und Fordern“ von Landessprachenkenntnissen der Migranten abzielten, wobei das Fordern in der administrativen wie auch gesetzlichen Praxis bedeutend stärkere Beachtung fand (Piñeiro, Bopp & Kreis, 2009). Es scheint auch, dass das weitverbreitete Diktum „Integration durch Sprache“ eine Antwort auf die Frage erlaubt, „wie sich Integration organisatorisch ausgestalten lässt“ (Bommes, 2008: 59). Mit dem neuen Ausländergesetz von 2008 ist es zudem möglich, das Recht auf Aufenthalt an Sprachkompetenz der ausländischen Antragssteller zu knüpfen. Auch können Behörden Sprachkenntnisse als Bedingung für die Verlängerung von Aufenthaltsbewilligungen in so genannten Integrationsvereinbarungen mit Immigranten festlegen.

Während die weitem akzeptierte Forderung nach Erwerb von Sprachkenntnissen das Ziel sozialer und ökonomisch-struktureller Integration verfolgte, gingen mit der Vorstellung vom engen Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur und Identität zusätzliche Bedeutungen einher. Die starke Betonung von Sprache als eigentlichem Integrationsfaktor widerspiegelte die verstärkte Kulturalisierung der Integrationspolitik, wie sie sich im

Laufe der letzten zwanzig Jahre in migrationspolitischen Debatten gezeigt hat (Skenderovic & D’Amato, 2008). Bereits Anfang der 1990er Jahre hatte die vom Bundesrat formulierte Dreikreise-Politik einen Deutungsrahmen gesetzt, in dem die Bereitschaft oder gar Fähigkeit von Immigrierenden aus südost- und aussereuropäischen Ländern, sich kulturell wie auch sprachlich in die schweizerische Gesellschaft integrieren zu können, in Frage gestellt wurde. So begann sich die Ansicht durchzusetzen, die Heterogenität multikultureller und multilingualer Migrationsgesellschaften sei problematisch und konfliktträchtig und ihr müsse mit mehr kultureller und insbesondere sprachlicher Assimilation begegnet werden. Pate stand dabei das Verständnis einer engen Verbindung von Sprachlichem und Kulturellem, von Sprache und kollektiver Identität. Da Sprache aber auch erlernbar ist, erfuhr die Messbarkeit sprachlicher Kenntnisse innerhalb integrationspolitischer Massnahmen einen herausragenden Stellenwert. Dabei hielt sich zwar ein pragmatisch-instrumentelles Verständnis von Sprache als kommunikativem Mittel, als sozialer und beruflicher Ressource. Doch gleichzeitig festigte sich die Vorstellung, sprachliche Kompetenz stelle einen entscheidenden Gradmesser kultureller Integration dar und Kultur sei über Sprache fass- und objektivierbar, und goss damit Wasser auf die Mühlen der Kulturalisierung.

Anmerkungen

¹ Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit [Hg] (1965). Das Problem der ausländischen Arbeitskräfte. Bericht der Studienkommission für das Problem der ausländischen Arbeitskräfte. Bern: EDMZ, p. 133, 191, 195.

² Botschaft zum Ausländergesetz, vom 19. Juni 1978, in: Bundesblatt, Bd. II, 1978, p. 169-264, hier p. 183-185, 208.

³ Auszug aus dem Protokoll des Stadtrates von Zürich, 4. April 1984.

⁴ Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit [Hg.] (1965). Das Problem der ausländischen Arbeitskräfte. Bericht der Studienkommission für das Problem der ausländischen Arbeitskräfte. Bern: EDMZ, p.

⁵ Amtliches Bulletin der Bundesversammlung. Ständerat, 1976, p. 491.

⁶ Amtliches Bulletin der Bundesversammlung, Nationalrat, Wintersession 1990, p. 2445.

⁷ Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit und vom Bundesamt für Ausländerfragen [HG.] (1991). Bericht über Konzeption und Prioritäten der schweizerischen Ausländerpolitik der neunziger Jahre, Bern: EDMZ; Peter Arbenz (1995). Bericht über eine schweizerische Migrationspolitik, Bern: EJPD.

⁸ Amtliches Bulletin der Bundesversammlung. Ständerat, 1998, p. 1345–1346; Amtliches Bulletin der Bundesversammlung. Nationalrat, 1998, p. 2826–2827.

⁹ Amtliches Bulletin der Bundesversammlung. Ständerat, 1998, p. 1347.

Literatur

Achermann, A. & J. Künzli (2011). *Welcome to Switzerland. Sprachenrecht im Zuwanderungsstaat*. Bern: Stämpfli.

Allemann-Ghionda, C. (1997). Schule und Migration in der Schweiz: Zwischen dem Ideal der Integration und der Versuchung der Separation, *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 23 (2), 329–357.

Blommaert, J. & Verschuereen, J. (1998). The Role of Language in European Nationalist Ideologies. In B. B. Schieffelin & K. Woolard & P. V. Kroskrity, *Language Ideologies. Practice and Theory* (pp. 189–210). New York, Oxford: Oxford University Press.

Bommes, M. (2006). Integration durch Sprache als politisches Konzept. In U. Davy & A. Weber, *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderung* (pp. 59–87). Baden-Baden: Nomos.

D'Amato, G. & Gerber, B. [Hg.] (2005). *Herausforderung Integration. Städtische Migrationspolitik in der Schweiz und in Europa*. Zürich: Seismo.

Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C. & Stevenson P. [Hg.] (2009). *Discourses on Language and Integration. Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Kavacik, Z. & Skenderovic, D. (2011). Renaissance der Homogenitäts-Ideologie: Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz, *WZB Mitteilungen*, 13, 30–33.

Kurmann, W. (1983). *Schule in der Emigration – Emigration in der Schule. Die Verhandlungen der italienisch-schweizerischen Ad-hoc-Kommission für Schulfragen 1972–1980*. Genf: EDK.

Mahnig, H. [Hg.] (2005). *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948*. Zürich: Seismo.

O'Reilly, C. (2003). When a Language is "Just Symbolic": Reconsidering the Significance of Language to the Politics of Identity. In G. Hogan-Brun & S. Wolff, *Minority Languages in Europe. Frameworks, Status, Prospects* (pp. 16–33). Houndmills, New York: Palgrave Macmillan.

Piñeiro, E., Bopp I. & Kreis G. [Hg.] (2009). *Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses*. Zürich: Seismo.

Skenderovic, D. & D'Amato, G. (2008). *Mit dem Fremden politisieren. Rechtspopulismus und Migrationspolitik in der Schweiz seit den 1960er Jahren*. Zürich: Chronos.

Damir Skenderovic

ist Professor für Allgemeine und Schweizerische Zeitgeschichte an der Universität Fribourg. Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 56 „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“ hat er zusammen mit PD Dr. Christina Späti das Forschungsprojekt „Sprache und Identitätspolitik“ geleitet. Er hat unter anderem zu den Themen radikale Rechte, Rechtspopulismus, Migration und 68er Bewegung publiziert.



Migration, Integration, Sprachförderung – aus der Perspektive einer Soziologin

Isabel Bartal | Eglisau

Sebbene prevalga, nel dibattito pubblico, l'opinione che la lingua sia "la chiave per l'integrazione", questo ruolo decisivo delle competenze linguistiche non costituisce un fatto scientificamente comprovato. Dal punto di vista della ricerca sociologica è la provenienza socio-economica il fattore determinante sia per un processo d'integrazione riuscito sia per l'apprendimento della lingua del posto.

Die Wissenschaft analysiert seit längerem den Zusammenhang zwischen Sprache und Integration. Seit der letzten Dekade beschäftigt sich auch die Politik und die Öffentlichkeit intensiv damit. Die Fragen sind zwar nicht neu, fundierte Antworten darauf zu finden, hat nach wie vor die grösste Wichtigkeit.

Die Soziologie befasst sich nicht mit den Sprachkenntnissen von einzelnen Personen und ihrer Integration. Sie bildet Gruppen nach bestimmten Kriterien, erforscht diese und sucht nach kollektiven Erklärungen. Soziologen sind daran interessiert, welche strukturellen und kulturellen Faktoren das Erlernen einer Sprache positiv beeinflussen. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und Integration? Und falls ja, welche Richtung hat dieser Zusammenhang: Kann man sich integrieren, weil man kommunizieren kann, oder lernt man eher die Sprache, wenn man integriert ist?

Als Migrantin beschäftigt mich seit je eher die triviale Frage, wie es dazu kommt, dass Frauen und Männer die Sprache der neuen Umgebung ungenügend oder auch auf Dauer nie lernen, obwohl sie oft viele Jahre an diesem Ort gelebt haben. Dazu fand ich einige Alltagstheorien. Sie sagen oft viel über diejenigen aus, die sie vertreten und oft wenig über die wirklichen Gründen, warum Menschen in der Sprache ihrer Herkunft eingeschlossen bleiben. Ich werde deshalb diese Frage aus der Sicht der empirischen Soziologie mit Hilfe sozio-psychologischer Theorien beleuchten.

Wie wichtig sind Sprachkenntnisse für die Integration?

In der Fachliteratur finden sich schnell Aussagen über die Wichtigkeit der Sprache für die Integra-

tion: „Die Sprache ist ein zentraler Bestandteil der sozialen Integration von Migranten in die Aufnahmegesellschaft“ schreibt Esser (2006) und Bohmes schreibt, dass „Für die soziale Integration von Migranten (ist) der Erwerb der Verkehrssprache des Landes, in das sie einwandern, von großer, wenn nicht gar entscheidender Bedeutung“ ist (2006:1). Nun werden diese Aussagen von einigen Experten auch immer wieder in Frage gestellt. Da wir nicht polemisieren möchten, halten wir uns an die Fakten. Die amtliche Statistik belegt:

- Mangelnde sprachliche Integration erhöht das Risiko, auf Leistungen von Sozialversicherungen oder auf sozialstaatliche Unterstützung angewiesen zu sein.
- Fehlende Sprachkenntnisse beeinträchtigen den Zugang zu Bildung und Arbeit.
- Fehlende Sprachkompetenzen erschweren die Wohnungssuche, die Kontaktnahme und Beziehungspflege mit dem sozialen Umfeld.
- Es besteht ein hohes Arbeitslosenrisiko bei gleichzeitig erschwelter Umschulung.
- Die Rolle als Mutter bzw. als Vater wird geschwächt, da ohne Sprachkenntnisse die Bildungs- und Berufsbildungswege in der Schweiz nur erschwert erschlossen werden. Somit können Eltern ihre Kinder bei der Lehrstellensuche wenig unterstützen.

Die Liste ist nicht abschliessend und könnte um einige Fakten ergänzt werden. Möchten wir weit mehr als nur die Missstände festhalten, sondern eigentlich verstehen, wie es zu dieser Situation kommt, kommen wir nicht ganz um ein wenig Theorie herum. Ich erläutere deshalb im Folgenden, wieso Sprache nicht der Schlüssel zur Integration ist und weshalb Sprachkenntnis nicht einfach das Resultat des guten – im negativen Fall des fehlenden – Willens der Migrantinnen und Migranten ist.

Integration und Sprachenlernen im Lichte der Handlungstheorie

Sprachenlernen und insbesondere das Erlernen einer Sprache als Zweitsprache ist bekanntlich das Resultat von komplexen Prozessen, auf die hier nicht eingegangen wird. Es ist für unsere Fragestellung hilfreich, wenn wir das Erlernen einer Sprache als eine „Handlung“ betrachten. Eine „Handlung“, die sich von anderen sozialen Handlungen nicht wesentlich unterscheidet. Kognitive Prozesse, Werte, Normen und Einstellungen werden beim Erlernen einer Sprache ebenso aktiv, wie bei anderen Handlungen auch, wie z.B. das Zähneputzen. Das Zähneputzen erscheint vielleicht zu banal, die Gründe jedoch, wieso sich jemand jeden Abend die Zähne putzt, nicht gut oder gar nicht putzt, sind höchst komplex und gründen auf Rationalisierungen, eigenen Theorien und Erwartungen. Dasselbe passiert mit der Sprache: Wieso möchte jemand eine (zweite) Sprache lernen und beschliesst sie tatsächlich zu lernen? Wir unterscheiden hier bewusst zwischen Handlungsabsicht und Handlungsausführung, denn nicht alles, was beabsichtigt wird, wird auch umgesetzt.

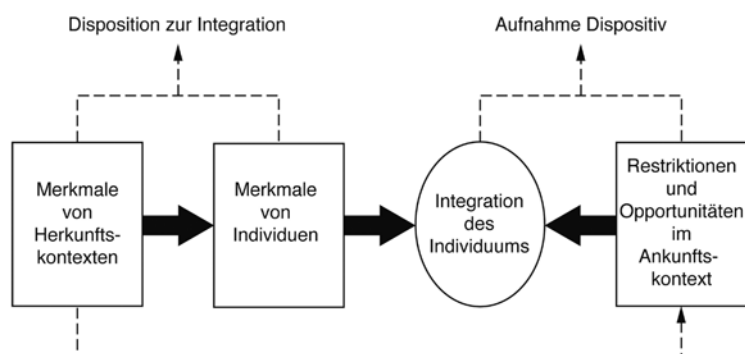
Es gibt eine Reihe von Theorien, die sich mit dem sozialen Handeln des Menschen befassen. Die meisten von ihnen bauen zu stark auf die Rationalität von Entscheidungen und berücksichtigen die Subjektivität des Menschen zu wenig. Nicht so die „Wert-Erwartungs Theorie“ von Hartmut Esser. Das Grundprinzip dieser Theorie ist vergleichsweise einfach: Sie besagt, dass *Menschen sich vorzugsweise an solchen Handlungen versuchen, deren Folgen nicht nur wahrscheinlich, sondern ihnen gleichzeitig auch etwas Wert sind! Und dass sie ein Handeln meiden, das schädlich bzw. zu aufwendig für sie ist und/oder auf ihr Wohlbefinden keine Wirkung hat* (vgl. Esser, 1999: 250).

Weil sich Menschen jedoch nicht immer über die (positiven oder negativen) Folgen einer Handlung im Klaren sind und sie dennoch Entscheidungen treffen, nehmen wir noch eine Theorie aus der Sozialpsychologie zur Hilfe (Theorie des geplanten Verhaltens, siehe Ajzen, 1988). In mehreren Studien zeigte Ajzen, dass sogenannte Dispositionen für eine bestimmte Handlung zwar von Einstellungen, Werten, und Normen abhängen, aber auch von weiteren Faktoren, nämlich, ob Menschen ihre Chancen auf Erfolg positiv einschätzen, ob sie denken, dass ihnen diese Handlung unmittelbar etwas bringt und ob ihre Umwelt (Familie, Freunde, wichtige Bezugspersonen) eine positive Einstellung gegenüber dieser Handlung hat.

Auf die Fragestellung des Sprachenlernens übertragen, heisst es, dass die Migrantinnen und Migranten eine Sprache lernen möchten, wenn ihnen das Lernen unmittelbar etwas bringt, d.h. wenn sie zur Überzeugung kommen, dass sie damit einen guten oder einen besseren Job bekommen, sie mit den Nachbarn kommunizieren können und Freundschaften einfacher schliessen. Wenn die Menschen, die ihnen wirklich wichtig sind, Sprachenlernen bzw. Kenntnisse dieser Sprache positiv bewerten und ganz wichtig, wenn sie glauben, dass sie die Schwierigkeiten des Sprachenlernens mit Erfolg meistern und die Lernziele erreichen können.

Die positive Einschätzung über meine Erfolgchancen hängt mit einer Reihe von Faktoren ab. Der Hintergrund wird durch alle unsere „Ressourcen“ gebildet: das Geschlecht, die Bildung, die soziale Herkunft etc. Auf einige dieser individuellen Faktoren werde ich näher eingehen. Es gibt jedoch auch externe Faktoren, nämlich die Bedingungen im Ankunfts-kontext. Sie werden ihre Absicht die Sprache zu lernen, dann in die Tat umsetzen, wenn die Rahmenbedingungen für die Umsetzung förderlich sind, wenn keine zu hohen Barrieren sie daran hindern. In diesem Fall kann es z.B. bedeuten, dass sie einen Sprachkurs besuchen, wenn es für ihre Lernbedürfnisse adäquate, für sie bezahlbare Sprachkurse gibt, die eventuell eine Kinderbetreuung anbieten und in erreichbarer Distanz stattfinden. Was für das Erlernen einer Sprache im Migrationskontext gilt, trifft ebenfalls auf den Integrationsprozess als Ganzes zu.¹ Bezüglich Integration bedeutet es, dass man sich nur integrieren kann, wenn auch die Gruppe, die Umgebung, das System es zulässt. Im Fall des Sprachenlernens heisst dies, dass der Besuch von Sprachlernangeboten individuell bestimmt werden kann, für die Kommunikation jedoch braucht es aber mindestens eine zweite Person und einen förderlichen sozialen Kontext. Diese Idee wird im folgenden Model verdeutlicht. Das Model der Determinanten von struktureller und kultureller Integration zeigt schematisch auf, wie Merkmale vom Herkunftskontext und die individuellen Merkmale in Wechselwirkung mit der Situation im Ankunftsland die Integration entscheidend mitbestimmen.

Modell der Determinanten von Integration



Quelle: Bartal, 2003

Die neusten Analysen des Bundesamts für Statistik² zeigen in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Armut, materielle Lebensbedingungen und Wohnen signifikante Unterschiede zwischen den schweizerischen und den ausländischen Staatsangehörigen sowie zwischen in der Schweiz und im Ausland geborenen Personen.

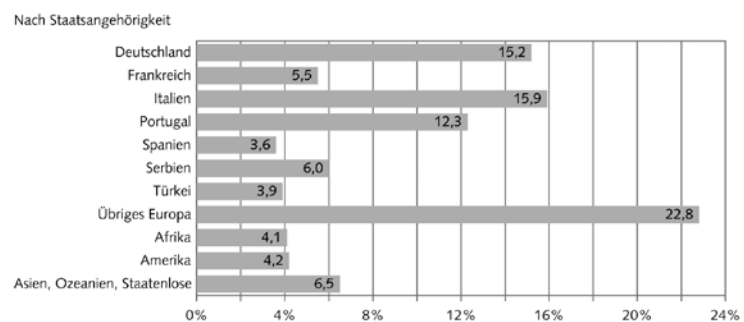
Der Median des verfügbaren Einkommens bei den im Ausland Geborenen beträgt 44'140 Franken jährlich. Mit 3'678 Franken, die monatlich zur Verfügung stehen, sind auch günstige Weiterbildung und Sprachkurse unerschwinglich. Bei den in der Schweiz Geborenen haben 25,5% der Ausländerinnen und Ausländer Schwierigkeiten, über die Runden zu kommen.

Die Nationalität und die Sprache

Wir sind gewohnt Menschen in Nationalität und Sprachen einzuteilen. In Europa war die Bildung der Nationen mit der Entstehung der Nationalsprachen eng verbunden. Die Sprache wurde oft als historisches Erbe hochstilisiert, als Seele einer Nation proklamiert. Sprache ist nie wertfrei und wird nie als ein reines Mittel der Kommunikation gedeutet. Sie hat für die Gesellschaft Symbolcharakter und ist von höchster politischer Relevanz. Indes zeigt gerade das Beispiel Schweiz, dass die Sprache weder eine notwendige, noch eine hinreichende Bedingung für das Bestehen einer Nation ist.

Im Zusammenhang mit Migration und Integration spielt die Nationalität an sich keine Rolle, sondern die soziale Herkunft: War die Herkunftsregion der Migrantinnen und Migranten von Wohlstand und wirtschaftlichem Wachstum gezeichnet, war sie urban oder eher arm und ländlich, war die Lebensweise der Wohnumgebung und der eigenen Familie (auch bezüglich der Rollenaufteilung zwischen Mann und Frau) traditionell? Welchen Beruf und welche Bildung hatten die Eltern und welchen Beruf hatten sie selber? Diese Kombination ist es, die die Integration in der Schweiz, unabhängig ihrer Nationalität, für sie erleichtert bzw. erschwert. In der Realität ist es so, dass Migrantinnen und Migranten vor allem aus bestimmten Regionen auswandern und deshalb einen ähnlichen Hintergrund haben, was dazu führt, dass man Gemeinsamkeiten, wie z.B. die mehrheitlich ländliche Herkunft der Portugiesen in der Schweiz und ihre durchschnittlich niedrige Bildung für ein typisches Merkmal ihrer Nationalität hält. Für die Integration spielt es jedoch weniger eine Rolle, ob man aus Portugal oder aus der Türkei kommt, sondern eher ob man aus einer minderprivilegierten Region und aus entsprechendem familiären Kontext stammt.

Ständige ausländische Wohnbevölkerung 2011



Quelle: STATPOP

© BFS

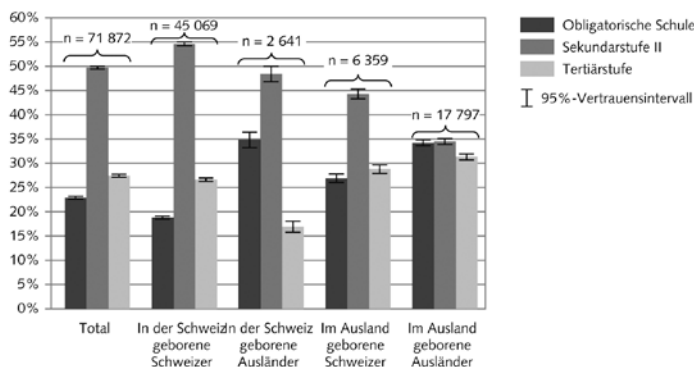
Nach den offiziellen Landesprachen Deutsch, Französisch und Italienisch wird in der Schweiz am häufigsten Portugiesisch gesprochen, gefolgt von Serbisch. Welchen Einfluss hat die Sprache, die man spricht auf die Integration? Die richtige Antwort wäre: keinen Einfluss. Indes will unsere tägliche Erfahrung uns etwas anders glaubhaft machen. Analysen zeigen, wie wenig z.B. Personen aus Portugal Deutsch sprechen, und Fachpersonen erzählen oft, wie selten sie Kurse besuchen. Als Gruppe haben sie einen geringeren Integrationsgrad in der Schweiz (Bartal: 212). Wie kommt es? Haben Portugiesen eine besondere Abneigung gegen die Schweiz? Sind die portugiesisch Sprechenden weniger sprachbegabt? Die Antwort lautet zweimal nein. Das Verharren in der Muttersprache ist auch hier durch die soziale Herkunft, die zu einem bestimmten Lebensentwurf führte, zu erklären. Mehrheitlich sind Handlungen wie Weiterbildung und Sprachenlernen kein Teil ihrer Lebensplanung. Integration hat für sie einen geringeren Erwartungswert.

Die Bildung

Migrantinnen und Migranten haben unterschiedliche Migrationsgeschichten. Viele von ihnen sind dank ihrer Bereitschaft, unqualifizierte Arbeit zu verrichten, rekrutiert worden. Andere wiederum erhielten gerade wegen ihrer hohen Qualifizierung eine Arbeit in der Schweiz. Der hiesige Migrationsarbeitsmarkt ist stark von dieser Dualität geprägt. Die meisten sind entweder unqualifizierte oder hochqualifizierte Arbeitskräfte (BFS, 2013).

Die Bildung der Migranten und ihre soziale Herkunft zeigen den höchsten Einfluss auf die Integration. Die erworbene formale Bildung bestimmt die persönlichen sozialen Aufstiegschancen in der Schweiz entscheidend mit. Der Bildungsstand spielt eine wesentliche Rolle bei der eigenen sozialen Position, wie auch in deren Reproduktion, d.h. sie beeinflusst die zukünftige soziale Position der Kinder (Bartal: 83). Der Erwerb einer Fremdsprache ist für bildungsgewohnte Personen einfacher als für Personen deren Schulgewohnheit gering ist. Letztere lernen langsam und brauchen einen viel grösseren Einsatz, um die höheren Sprachniveaus zu erreichen. Das persönliche Kosten-Nutzen-Verhältnis ist für Personen mit wenig Schulbildung ungünstig. Für Hochgebildete können hingegen die Opportunitätskosten eines Sprachkurses als zu hoch eingeschätzt werden.³

Höchste abgeschlossene Ausbildung nach Geburtsort und Staatsangehörigkeit, 2011



Quelle: Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE)

© BFS

Die im Ausland geborenen Ausländer weisen den grössten Anteil (31,3%) an Tertiärabschlüssen auf. Dies zeigt deutlich die zunehmende Anzahl an hochgebildeten Personen aus dem Ausland in der Schweiz. Der prozentuelle Anteil an ähnlich Hochgebildeten ist bei den Schweizern niedriger.

Die Bildungsschere wird deutlich bei den 35% in der Schweiz geborenen Ausländern, die nur die obligatorische Schule als höchste abgeschlossene Ausbildung absolviert haben. Bei den im Ausland Geborenen sind es 34%.

Das Geschlecht

Migrantinnen haben durchschnittlich noch tiefere Bildungsabschlüsse als Migranten, sie haben durchschnittlich mehr Kinder als Schweizerinnen und sie arbeiten weniger oft Teilzeit: Entweder sind sie nicht-erwerbstätig (30%) oder sie arbeiten Vollzeit (24%). Vergleichen wir das Erwerbsverhalten von Schweizern und Ausländern miteinander, sehen wir, dass unabhängig davon, ob in der Schweiz oder im Ausland geboren, Väter hauptsächlich Vollzeit arbeiten. Daraus lässt sich schliessen, dass die Doppelbelastung bei den Ausländerinnen noch höher ist als bei Schweizerinnen. Die tiefere Integration von ausländischen Frauen dürfte uns hiermit nicht überraschen.

Die Situation im Ankunftskontext

Wir haben exemplarisch einige Faktoren aufgezeigt, die das Leben der Migrantinnen und Migranten prägen und die den Verlauf ihrer Integration beeinflussen. Wir wollen nun die Situation im Ankunftskontext Schweiz anschauen.

Die Integrationspolitik und -praxis in der Schweiz verfolgt als höchstes Ziel die Chancengleichheit zwischen den in der Schweiz lebenden Ausländerinnen und Ausländern und Schweizerinnen und Schweizern (siehe VIIntA). Wenn auch die Chancengleichheit das Ziel ist, bringen Menschen vom Moment der Geburt ungleiche Voraussetzungen mit. Weil Ungleichheiten nicht immer behoben werden können, ist es umso wichtiger, dass unsere Gesellschaft Strategien anwendet, um damit das Bestmögliche zu erreichen: eine möglichst grosse Chancengleichheit. Diese Absicht umzusetzen, erweist sich als schwierig. Die hiesige Bevölkerung und die Behörden haben konkrete Er-

wartungen an die Migranten, die wiederum eigene Lebensentwürfe haben. Beide Seiten sind nicht immer deckungsgleich. Eine Politik des Förderns und Forderns versucht das Optimum für beide Seiten zu erreichen. So stehen auf der einen Seite qualitativ gute, subventionierte Förderangebote für Migrantinnen und Migranten und auf der anderen Seite werden Einsatz und Eigenverantwortung zur Erreichung bestimmter Ziele, die das Zusammenleben vereinfachen sollten, gefordert.

Man möchte die Folgen der fehlenden Integration nicht länger hinnehmen. In den letzten 10 Jahren hat im Zusammenhang mit Integration von Migrantinnen und Migranten in Europa ein Umdenken stattgefunden. Sprachlernmöglichkeiten wurden vermehrt angeboten bei gleichzeitiger Anwendung von Sprachtests für die Einbürgerung, für die Niederlassungsbewilligung oder den Familiennachzug. Die Länder, die noch keine solchen Bestimmungen haben, sind dabei, ihre Integrationspolitik zu ändern und ebenfalls Sprachbedingungen zu stellen.

Das Spektrum der Voraussetzungen in Europa ist jedoch breit: Die verlangten sprachlichen Niveaus variieren stark: Deutschland z.B. verlangt für Familiennachzug das Niveau A1 und für Wohnsitz (Niederlassung) B1, während Frankreich für die Niederlassung A1.1 voraussetzt und bei der Einbürgerung die kommunikative Fähigkeit im Rahmen eines individuellen Interviews getestet und kein fixes Niveau verlangt.

Die Sprachpolitik und deren Anwendung ist vom folgenden Dilemma geprägt: Das Sprachniveau A1 ist zu tief, um sich selbständig und autonom in der Gesellschaft zu bewegen. Während B1 und B2 wiederum dazu führen können, dass die Menschen, die dies nicht erreichen, ausgegrenzt werden. Eine wichtige Frage ist die des demokratischen Verständnisses eines Landes. Wie ist nämlich mit Menschen umzugehen, die es nicht schaffen, nicht aus mangelndem Willen, sondern wie dargelegt, weil ihre Vorbildung, ihre finanzielle oder familiäre Situation ihnen im Weg stehen.

Die Schweiz hat von den Erfahrungen der umliegenden Länder profitiert und ein Gesamtkonzept entwickelt, das die demokratischen Aspekte berücksichtigt, die vielfältigen Situationen der Migrantinnen und Migranten und die Ansprüche der hiesigen Bevölkerung vereint. Man ging von der Frage aus: In welchen spezifischen Situationen benötigen Migranten welche Sprachkenntnisse am meisten? Bedarfsgerechte Lernangebote können die Leute sinnvoll abholen und

Ich möchte festhalten, dass Sprache eben nicht der Schlüssel zur Integration ist, sondern realistischer Weise eher als Fundament zu sehen ist.

effektiv schulen. Während sich ein kranker Flüchtling eventuell für medizinische Wörter interessiert, interessieren sich Eltern eher für das Vokabular der Schule und ein Stellensuchender hat noch andere unmittelbare Lernbedürfnisse. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jeder Lernende Privatschulunterricht erhält. Es gilt die partikulären Interessen zu identifizieren und diese in ein sinnvolles Lernkonzept für die Klasse zu integrieren.

Die Frage, welche Sprachkenntnisse für Migrantinnen und Migranten ausreichend sind, wird in diesem Konzept nicht absolut vorgegeben, sondern wird angemessen an den Aufgaben, die sie zu erfüllen haben, bestimmt. Dass Menschen möglichst gut eine Sprache lernen, darf und soll nach wie vor ein individuelles Ziel sein. Die offiziellen Sprachbestimmungen sollen jedoch angemessen und vernünftig bleiben und für alle erreichbar sein. Das Konzept «fide – lernen, lehren, beurteilen» bietet die Strategien und die Instrumente dazu (siehe www.fide-info.ch).

Sprache und Integration

Können wir nun die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und Integration beantworten? Statistisch verhält es sich so, dass kein kausaler Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und Integration nachgewiesen werden kann, und zwar, weil die Sprachkenntnisse zu stark von der Bildung einer Person abhängen.⁴

Das bedeutet nicht, dass Personen mit höherer Bildung apriori die Sprache gut lernen, oder lernen wollen, aber eine gute Bildung hilft sehr. Für Menschen mit geringerer Bildung ist es nicht unmöglich aber schwieriger. Statistisch kann mit Sicherheit gezeigt werden, dass die Höhe der Bildung die wichtigste Determinante von Integration ist.

Daraus abzuleiten, dass Sprache für Integration unwichtig wäre, wäre ebenso

falsch. Es bedeutet nur, dass Sprache zwar eine wichtige, eine notwendige jedoch eine nicht hinreichende Bedingung ist. Ich möchte festhalten, dass Sprache eben nicht der Schlüssel zur Integration ist, sondern realistischer Weise eher als Fundament zu sehen ist. Lehr- und Fachpersonen unterstützen Migrantinnen und Migranten dabei dieses Fundament aufzubauen.

Lehrpersonen, Kursplaner und Behörden können die Bildungsressourcen der hiesigen Migranten nachträglich nicht wesentlich verändern.⁵ Was jedoch im Sinne der Wert-Erwartungstheorie möglich ist, ist die Rahmenbedingung so zu gestalten, dass Migrantinnen zur Überzeugung kommen, dass auch für sie die Lernziele erreichbar sind. Es sollen positive Anreize geschaffen werden, damit tatsächlich ein Mehrwert entsteht, wenn die Sprache beherrscht wird (z.B. viele brauchen nie die deutsche Sprache bei der Arbeit). Ausserdem sollten auch ihre soziale Umgebung und die Bezugspersonen aktiv so weit miteinbezogen werden, dass auch sie zu einer positiveren Einstellung gegenüber dem Spracherlernen im partikulären und gegenüber der Schweiz im allgemein kommen.

Anmerkungen

¹ In einer empirischen Studie habe ich aufgezeigt, dass Migrantinnen und Migranten ein integratives Verhalten beabsichtigen, wenn sie persönlich davon überzeugt sind (positive Einstellungen), dass es für sie Vorteile bringt, wenn die für sie massgebend wichtigen Personen dieses Verhalten für gut befinden (soziale Norm) und wenn sie glauben, über genügend Ressourcen und Handlungsspielraum (Perzeption der Verhaltenskontrolle) im Ankunfts-kontext zu verfügen. Siehe Bartal, 2003, S.14ff.

² Medienmitteilung (10.12.2012). Indikatoren zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, BFS.

³ Von Opportunitätskosten spricht man, wenn die entgangenen Verdienste (materielle oder sozialer Art) mitgerechnet werden. Z.B.: Einer englisch sprechenden Geschäftsfrau, die in ihrem Umfeld nur Englisch benötigt und die pro Tag Fr. 1'500.- verdient, „kostet“ ein Sprachkurs von 42 Std. die effektiven Kurskosten plus der entgangene Verdienst von 7'500.- Fr.

⁴ Statistisch ist Sprache nur eine Proxi-Variable von Bildung.

⁵ Hierzu sind alle Bestrebungen, wie die neuen Lernangebote für Grundkompetenzen vom SVEB sehr zu begrüßen.

Bibliographie

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Stony Stratford: Open University.

Bartal, I. (2003). *Paradigma Integration: Persönliche und kontextuelle Determinanten integrativen Verhaltens. Eine empirische Studie mit Eltern von Schülern und Schülerinnen portugiesischer, türkischer, kurdischer und tamilischer Herkunft in der Stadt Zürich*. Philosophische Fakultät der Universität Zürich.

Bommers, M. (2006). Integration durch Sprache als politisches Konzept. In Davy, U. & Weber, A. (Hg.), *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz* (pp.59-87). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Bundesamt für Statistik (2013). *Integrationsindikatoren*. Neuchâtel: www.bfs.admin.ch

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen Bd. 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/New York: Campus (S. 250).

Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Konzeptionelle Grundlage und empirische Zusammenhänge*. KMI Working Paper Series. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien.

BFM (2007). *Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern, (VIntA) vom 24. Oktober 2007 (Stand am 1. Januar 2008), Art. 2 Grundsätze und Ziele, Abs. 1.*

Isabel Bartal

ist Spezialistin für Migration und Diversity. Zuletzt leitete sie im Bundesamt für Migration das Gesamtprojekt «Sprachförderung in der Schweiz» fide. Sie führt ihr eigenes Büro für Sozialforschung und Beratung: www.bartal.ch

„Fördern und fordern“

Das *Rahmencurriculum* als Instrument zur bedürfnisgerechten Sprachförderung und als (möglicher) Bezugsrahmen für Sprachnachweise

Peter Lenz | Freiburg

En 2009, sur mandat de l'Office fédéral des migrations (ODM), un groupe composé de collaborateurs de l'Institut de plurilinguisme de Fribourg a élaboré un «Curriculum cadre pour l'encouragement linguistique des migrants». Ce cadre constituait le point de départ et la base de toute une série de projets de développement envisagés par l'ODM et réunis par la suite dans le programme *fide*.

L'article met l'accent sur deux domaines qui revêtent une importance primordiale pour la politique suisse de l'intégration, à savoir: promouvoir et exiger des compétences („*fördern und fordern*“).

Tout d'abord, on s'interroge sur la manière dont la définition des objectifs d'apprentissage contribue au support linguistique spécialement dans le contexte d'un enseignement pour les groupes concernés. Dans ce contexte, on relève l'utilité du Cadre européen de référence (CEF) même s'il est souvent – faussement – accusé d'être inadapté à la définition des objectifs d'apprentissage pour les migrants.

Sur cette base, on peut démontrer comment ce cadre curriculaire propose aussi des concepts pour évaluer et attester des compétences linguistiques et pour orienter les futurs travaux.

Kontext und Auftrag

In Europa und darüber hinaus ist seit etwa zehn Jahren verstärkt die Tendenz zu beobachten, an Einwanderungswillige sowie Migrantinnen und Migranten, die sich bereits im Land befinden, (höhere) Anforderungen bezüglich Kompetenzen in den jeweiligen Landessprachen zu stellen. Diese Entwicklung wird üblicherweise als Folge der verstärkten Migration aufgrund der Erweiterung der EU und der zunehmenden Globalisierung interpretiert (z. B. Hogan-Brun, Mar-Molinero, & Stevenson, 2009).

In einer ganzen Reihe von Ländern sind ungenügende Sprachkenntnisse ein Grund für negative Zulassungsentscheide. Die aktuelle schweizerische Praxis ist da differenzierter. Die „Verordnung über die Integration der Ausländer“ (VIntA) aus dem Jahr 2007 erachtet das Erlernen der am Wohnort gesprochenen Landessprache zwar als einen Beitrag der Ausländerinnen und Ausländer zur Integration, fordert ihn aber nicht absolut ein. Vielmehr gilt bei den Integrationskriterien ein Fünf-Säulen-Prinzip; die landessprachlichen Kenntnisse bilden dabei eine der

Säulen, wobei eine Schwäche bei einer Säule durch Stärken bei den anderen Säulen kompensiert werden kann. Es ist damit zu rechnen, dass das Parlament bei seinen Beratungen im Jahr 2013 die sprachlichen Anforderungen im neuen Ausländer- und Integrationsgesetz (AuIG) verbindlicher formulieren wird.

Das *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten* (Lenz, Andrey, & Lindt-Bangerter, 2009) wurde im Jahr 2008 beim Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der PH Freiburg (IFM) in Auftrag gegeben. Es bildet einen Bestandteil eines Bundesratsauftrags aus dem Jahr 2007 zu einem „Gesamtkonzept für eine bessere Koordination und gemeinsame Strategie der Sprachförderung, mit dem Ziel, die Koordination zu verbessern und gemeinsame Standards im Bereich Spracherwerb/Sprachstandeinschätzung zu entwickeln“ (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2007, S. 17). Konkret wird zwischen dem Bundesamt für Migration (BFM) und dem IFM vereinbart, dass einerseits ein migrantenspezifisches Rahmencurriculum für sog. niederschwellige Sprachlernangebote und andererseits ein Konzept für die Beurteilung und den Nachweis vorhandener Sprachkompetenzen erarbeitet werden soll. Damit sollte zwei zentralen Elementen der schweizerischen Migrationspolitik Rechnung getragen werden, die oft im Schlagwort „fördern und fordern“ zusammengefasst werden.

Situierung des Rahmencurriculums

Aus der Praxis lässt sich nicht zuverlässig ableiten, welches die Merkmale eines Rahmencurriculums sind, welche Elemente es umfasst und auf welchen Ebenen es einen Rahmen vorgeben soll. Als erstes waren deshalb entsprechende Entscheidungen notwendig. Kurz zuvor war das deutsche *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als*

Zweitsprache (Buhlmann, Ende, Kaufmann, Kilimann, & Schmitz, 2007) erschienen, welches in der Deutschschweiz rezipiert worden war. Dieses Rahmencurriculum hat im Wesentlichen den Zweck, die Lernziele zu umreissen, deren Beherrschung mit einer neuen spezifischen Prüfung überprüft werden soll, dem Deutschtest für Zuwanderer (DTZ). Eine solche Engführung auf die Lern-*outcomes* hin drängte sich im (gesamt-)schweizerischen Kontext nicht auf und hätte zudem Aspekte etwa der Didaktik, der Organisation und der Qualitätssicherung, in denen durchaus Innovationspotenzial steckt, unerörtert gelassen. Die Beschäftigung mit den Zielen der Sprachförderung ist auch im schweizerischen Rahmencurriculum von zentraler Bedeutung und nimmt am meisten Raum ein. Allerdings ist die Herangehensweise eine andere als diejenige im deutschen Rahmencurriculum. Auf eine direkte Spezifikation von Zielen wird nämlich hier verzichtet. Stattdessen wird ausgeführt, wie bei der Spezifizierung vorgegangen werden soll, damit sich die Ziele der Sprachförderung optimal mit den Kommunikationsbedürfnissen und dem Kommunikationsbedarf der jeweiligen Lerngruppe decken. Es ist charakteristisch für dieses Rahmencurriculum, dass es Entwicklungsarbeiten anregt, deren Grundlagen erörtert und Leitlinien guter Praxis vorgibt, anstatt direkt (und womöglich voreilig) Entwicklungsergebnisse darzustellen und für verbindlich zu erklären. Um die Entwicklungsarbeiten zu konkretisieren, zu beschleunigen und ihnen ein professionelles Fundament zu geben, werden im Anhang zum *Rahmencurriculum* (in der Druckfassung stark verkürzt und angepasst) konkrete Entwicklungsprojekte skizziert. Diese Projekte wurden dann im Rahmen von *fide* ab dem Jahr 2010 im Wesentlichen auch ausgeführt (vgl. den Beitrag von Müller und Wertenschlag in diesem Heft).

Arbeitsweise

Bereits bei den ersten Abklärungen wurde klar, dass in den verschiedenen Regionen der Schweiz im Bereich der Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten auf unterschiedlichen Ebenen beträchtliche Kompetenzen vorhanden waren. Ebenso zeigte sich, dass sich die Angebotsstruktur in den verschiedenen Sprachregionen teilweise deutlich unterschied. Damit diese beiden Gegebenheiten in das Dokument einfließen konnten, wechselten sich Arbeiten im Kernteam¹ mit gezielten Expertenkontakten ab. Die Arbei-

ten begannen Anfang 2009 mit einer umfassenden Analyse von Publikationen und weiteren Dokumenten aus dem In- und Ausland. Das Literaturverzeichnis des *Rahmencurriculums* vermittelt einen (umfangmässig stark eingeschränkten) Überblick. Auf dieser Grundlage wurde das *Rahmencurriculum* in den Grundzügen entworfen, wobei besonders offene Fragen, Varianten und Optionen herausgearbeitet wurden. Im Anschluss daran wurde ein Interviewleitfaden für Einzelgespräche mit Fachleuten aus der ganzen Schweiz entworfen. Die rund 20 Interviewpartner aus drei Landesteilen waren entweder in der öffentlichen Verwaltung, in verantwortlichen Positionen von Kursanbietern oder als freie Experten und Autoren tätig. Die Fülle der dadurch gesammelten Informationen und Expertenmeinungen zu offenen Punkten wurde ausgewertet und gewichtet und anschliessend in eine Konsultationsfassung des *Rahmencurriculums* eingearbeitet. Diese diente als Grundlage für Workshops mit zwei Expertengruppen, deren Ziel darin bestand, in allen wesentlichen Punkten zumindest einen Grundkonsens bezüglich der Weiterarbeit zu erreichen. In einem vorläufig letzten Schritt erfolgte dann die Endredaktion der sieben Kapitel und der Anhänge. Nach seiner Fertigstellung zirkulierte das Dokument im zweiten Halbjahr 2009 schweizweit in der öffentlichen Verwaltung und wurde anlässlich von einschlägigen Sitzungen zur Diskussion gestellt. Die dabei entstandenen Feedbacks führten Anfang 2010 noch zu punktuellen Anpassungen.

Die Zusammenarbeit mit den Fachleuten verlief durchaus positiv und brachte reiche Impulse. Trotzdem ist das *Rahmencurriculum* kein Bericht über eine Expertenkonsultation, sondern ist in seinem Kern ein eigenständiges Werk eines Fachautorenteams, das ihm besonders in



Die Skalen des GER werden oft als verbindliche Vorgabe missverstanden, während sie aber ursprünglich als illustrative Beispielskalen konzipiert wurden.

den Bereichen Lernzielplanung und Fremd- und Zweitsprachendidaktik seinen charakteristischen Stempel aufdrückte. Durch den stark interaktiven, auf gegenseitige Verständigung ausgerichteten Entstehungsprozess konnte aber für das *Rahmencurriculum* bereits früh Akzeptanz geschaffen und damit die Umsetzung vorbereitet werden.

Inhalte des RC

Das *Rahmencurriculum* deckt in sieben Kapiteln und zwei Anhängen ein relativ breites Themenspektrum ab. Die Kapitelüberschriften müssen an dieser Stelle für einen groben Überblick genügen: 1) Sprache und Integration; 2) Zielgruppe; 3) Ziele der Sprachförderung; 4) Inhalte [des Unterrichts]; 5) Prinzipien des Unterrichts; 6) Beurteilungs- und Testinstrumente; 7) Organisation und Qualitätssicherung; Anhang A: Empfehlungen zu standardisierten Sprachprüfungen; Anhang B: Entwicklungsprojekte.

Im Folgenden werden zwei Themenbereiche etwas näher erläutert, die beide zentral mit der Lösung der schweizerischen Integrationspolitik „fördern und fordern“ zu tun haben: Lernzielbestimmung (Kapitel 3) sowie Kompetenzbeurteilung und Kompetenznachweis (Kapitel 5.5 und 6 sowie Anhang A).

Kapitel 3 befasst sich mit den Zielen der Sprachförderung in drei Kompetenzbereichen: der kommunikativen Sprachverwendung, den kulturellen und interkulturellen sowie den lernmethodischen Kompetenzen. Die kommunikative Sprachverwendung steht dabei umfangmässig klar im Vordergrund. Kapitel 3 bedient sich unverkennbar der Kategorien des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* für Sprachen (Europarat & Goethe-Institut Inter Nationes etc., 2001) und baut inhaltlich auf diesen auf. Dies hat verschiedene Gründe: 1) Das handlungsorientierte Kompetenzverständnis des GER ist gerade für Zweitsprachlernende, die sich im zielsprachlichen Alltag durchschlagen müssen, besonders relevant. 2) Der *Referenzrahmen* ist zwar vielen, die im Zweit- und Fremdsprachenbereich tätig sind, marginal bekannt, wird aber selten gründlich gelesen und verstanden. 3) Der GER kommt im Zusammenhang mit Lernzielbestimmung und Kompetenzbeschreibung unweigerlich ins Spiel; auch der schweizerische Bundesrat verlangt in

seinem Auftrag, der u. a. zum *Rahmencurriculum* geführt hat, eine Klärung darüber, ob die allgemeine Verwendung des GER „für die Beschreibung von Sprachkompetenzen bei Sprachkursen“ gefördert werden soll (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2007, S. 17). 4) Gerade in akademischen Kreisen wird immer wieder kritisiert, dass der *Referenzrahmen* für den Gebrauch im Migrationskontext ungeeignet sei (z. B. Krumm, Hans-Jürgen, 2007).

Vor diesem Hintergrund wird in den Unterkapiteln 3.2.3 bis 3.2.5 bewusst ausführlich in das Kompetenzmodell und das Kompetenzbeschreibungssystem des GER eingeführt. Als wichtigste Botschaft wird dabei herausgearbeitet, dass der GER für die Zwecke der Sprachförderung im niederschweligen Bereich zwar als Ausgangspunkt dienen kann, dass er aber für diese besondere Zielgruppe speziell konkretisiert werden muss, was dem GER durchaus entspricht. In Kapitel 3.2.6 (und weiterführend in Kapitel 4) wird das Prinzip vorgestellt, welches der GER für diesen Zweck vorsieht, nämlich die Ableitung von Lernzielen aus den realen Kommunikationsbedürfnissen² der Lernenden in den Handlungsbereichen ihres Alltags. Die Skalen des GER werden oft als verbindliche Vorgabe missverstanden, während sie aber ursprünglich als *illustrative Beispielskalen* konzipiert wurden, die im Wesentlichen Fremdsprachenkompetenzen widerspiegeln, die in einem schulischen Kontext von schulgewohnten Personen mit einem europäischen Hintergrund erworben wurden. Im Zusammenhang mit dem Unternehmen *Rahmencurriculum* (und später *fide*) sollte der GER jedoch als das verstanden und genutzt werden, was er im Kern nämlich ist: ein System von Fragekästen mit Entscheidungshilfen für Fachleute, die beruflich mit der Sprachförderung oder der Erfassung von Sprachkompetenzen zu tun haben. Die Kapitel 3 und 4 des *Rahmencurriculums* (Ziele bzw. Inhalte der Sprachförderung) sind in dieser Grundhaltung geschrieben und skizzieren dabei in groben Zügen das Vorgehen bei der Erarbeitung von relevanten Lernzielen und Lerninhalten aufgrund der tatsächlichen Sprachverwendungsbedürfnisse der Zielgruppe(n).

Wie eingangs erwähnt, umfasste der Auftrag an das Institut für Mehrsprachigkeit ursprünglich auch die Erarbeitung eines Konzepts für die Beurteilung und den Nachweis vorhandener Sprachkompetenzen. Dieser Teil des Auftrags wurde jedoch modifiziert, und entsprechende Inhalte wurden in das *Rahmencurriculum* selbst oder in dessen Anhang integriert. Die sicher wichtige und politisch dringliche Frage eines Konzepts für einen Sprachnachweis wurde noch offen gelassen – dies zugunsten eines schrittweisen und kohärenten Vorgehens: Nach Vorliegen des *Rahmencurriculums* sollten zuerst die Grundlagen für eine bedürfnis- und bedarfsorientierte Sprachförderung ausgearbeitet werden (das spätere *fide*-Projekt) und erst in Abstimmung damit ein Nachweiskonzept ausgearbeitet werden. Aus anderen Zusammenhängen ist bekannt, dass Festlegungen zur Zertifizierung sehr rasch eine Eigendynamik entwickeln und den Unterricht mehr prägen (*Washback*-Effekt) als andere Faktoren, besonders wenn damit lebenswichti-

ge Weichenstellungen wie im vorliegenden Fall das Aufenthaltsrecht verbunden sind. Eine sorgfältige Abstimmung des Förder- und des Nachweiskonzepts ist also essenziell. Im Rahmencurriculum wird zwar kein Nachweiskonzept entworfen, in den Kapiteln 5.5 und 6 sowie im Anhang A kommen aber verschiedene Teilaspekte des Themenbereichs Beurteilung und Kompetenznachweis zur Sprache. – Im fünften Kapitel (Prinzipien des Unterrichts) wird für die Förderung einer vielfältigen und offenen Beurteilungs- und Feedbackkultur plädiert, die dem Lernen und der Qualitätssicherung dient. Kapitel 6 hat den Einsatz von Beurteilungs- und Testinstrumenten im Migrationsbereich zum Thema. Es beleuchtet diesen kritisch anhand von Kriterien aus der wissenschaftlichen Diskussion um die Validität (Gültigkeit) von Beurteilungs- und Testverfahren. Insofern hat es die Funktion eines Grundlagenkapitels für zukünftige Entscheidungen und Entwicklungen in diesem Bereich. Zwei fundamentale Punkte werden besonders hervorgehoben: 1) Falls das Erreichen oder Nichterreichen eines Sprachnachweises im Zusammenhang mit Zulassungsentscheidungen gravierende persönliche Konsequenzen für die Kandidaten hat, gelten hohe Anforderungen an die Validität der Nachweis- bzw. Testverfahren. Im niederschweligen Bereich, wo viele schulungsgewohnte Kandidatinnen und Kandidaten zu erwarten sind, ist es besonders anspruchsvoll, valide Verfahren und Instrumente zur Verfügung zu stellen, weil bewährte Formate, z. B. von kommerziellen Sprachdiplomprüfungen, oft grosse nicht-sprachbedingte Schwierigkeiten bieten und folglich eben für die Erfassung von Sprachkompetenzen kaum valide sind. In weiteren Unterkapiteln werden der Bedarf an Beurteilungsinstrumenten zu Koordinations- und Organisationszwecken (Kurseinteilung, Standortbe-

stimmung) sowie Formen und Funktionen eines persönlichen Portfolios (als Lernbegleiter, Beurteilungs- und Dokumentationsinstrument) erörtert – dies als Grundlage für entsprechende Entwicklungen im Rahmen von *fide*. In Anhang A schliesslich werden Empfehlungen und kritische Vorbehalte zu kommerziell erhältlichen standardisierten Sprachprüfungen formuliert. Diese richten sich auf den A-Niveau des *Referenzrahmens* auch an Schulungsgewohnte, auf höheren Niveaus eher nur an Schulungsgewohnte. Wie bereits erwähnt, lässt das *Rahmencurriculum* zum Thema Kompetenzbeurteilung/Sprachnachweis bewusst Entscheidungen offen. Nach Abschluss der ersten Serie von *fide*-Projekten im Jahr 2012 liegen nun Grundlagen vor, mit denen weitergearbeitet werden kann. Die politische Entwicklung im Zusammenhang mit dem bald vorliegenden Ausländer- und Integrationsgesetz dürfte eine Weiterarbeit auch tatsächlich notwendig machen. Zum heutigen Zeitpunkt noch nicht genau absehbar ist, wie rasch und wie umfassend die Umsetzung der Grundsätze und Materialien des *Rahmencurriculums* und von *fide* in der Sprachförderungspraxis erfolgen wird. Von Letzterem sollte aber die Weiterentwicklung eines *fide*-kompatiblen Nachweiskonzepts nicht abhängig gemacht werden. Sie sollte vielmehr vorangetrieben werden, gerade auch, um *fide* insgesamt zu mehr Glaubwürdigkeit und Praxiswirksamkeit zu verhelfen (positiver *Washback*-Effekt) und um zu verhindern, dass unangepasste Nachweisverfahren den bedürfnis- und bedarfsorientierten *fide*-Sprachförderungsinstrumenten den Boden entziehen (negativer *Washback*-Effekt).

Anmerkungen

¹ Stéphanie Andrey; Bernhard Lindt-Bangerter; Peter Lenz (Projektleitung).

² Bei den „Bedürfnissen“ ist der durch den Kontext oder äussere Anforderungen verursachte Bedarf mitgemeint.

Literatur

- Buhlmann, R., Ende, K., Kaufmann, S., Kilimann, A., & Schmitz, H. (2007). *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe-Institut. Abgerufen von http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum_online_final_Version5.pdf (28.02.13).
- Europarat, & Goethe-Institut Inter Nationes etc. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin / Zürich etc.: Langenscheidt.
- Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C., & Stevenson, P. (Hrsg.) (2009). *Discourses on language and integration: critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Amsterdam / New York: John Benjamins.
- Krumm, H.-J. (2007). Profiles instead of levels: the CEFR and its (ab)uses in the context of migration. *The Modern Language Journal*, 91(4), 667–669.
- Lenz, P., Andrey, S., & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bundesamt für Migration BFM. Abgerufen von <http://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/berichte/rahmencurriculum-d.pdf> (28.02.13).
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2007). Massnahmenpaket Bundesratsauftrag Integrationsmassnahmen. Anhang zum Bericht Integrationsmassnahmen. Aktenzeichen G193-0298. Abgerufen von <http://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/berichte/ber-integrmassn-2007-anh-d.pdf> (10.03.13).

Peter Lenz

ist Projektleiter am Wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit, das am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg/CH angesiedelt ist. Er betreut dort Projekte der Abteilung *Sprachen lehren und lernen – Sprachkompetenzen beurteilen und evaluieren*, darunter eines, das die Effekte von unterschiedlichen didaktischen Massnahmen auf die Sprachkompetenzen von Migrantinnen und Migranten zu erfassen versucht.

„Meine Kinder möchten, dass ich auch zum Elternabend gehe“

Anmerkungen zum Szenarienansatz und zur Entstehungsgeschichte der *fide*-Szenarien

Martin Müller & Lukas Wertenschlag | Freiburg

L'article donne un bref aperçu du projet «Analyse des besoins en communication de différents groupes de migrant-e-s – description des objectifs d'apprentissage», mené par l'Institut de plurilinguisme (Fribourg/Freiburg) entre 2009 et 2011 dans le cadre de la mise en œuvre du curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants, sur mandat de l'Office fédéral des migrations. Sur la base de l'analyse des besoins effectuée dans les trois principales régions linguistiques de Suisse, le projet a défini des objectifs globaux et spécifiques, décrits sous forme de scénarios de la vie quotidienne et répartis dans différents champs d'action. Cela permet une approche didactique actionnelle, pertinente pour sa mise en pratique dans des mesures d'encouragement à l'apprentissage de la langue, facilement accessibles. L'article présente la méthode avec laquelle les données ont été recueillies et élaborées, le développement de la description des scénarios et la présentation des objectifs globaux et spécifiques ainsi qu'un aperçu de leur utilisation et de leur mise en place possibles.

1. Einleitung¹

„Meine Kinder möchten, dass ich auch zum Elternabend gehe.“ oder „Ich möchte ohne Hilfe zum Arzt gehen können.“ Solche und ähnliche Wünsche äussern Migrantinnen und Migranten, wenn man sie nach ihren sprachlichen Bedürfnissen fragt. Dies zeigt dass die Migrationsbevölkerung bei ihren sprachlichen Bedürfnisse kon-



krete Handlungen und Handlungsabläufe im schweizerischen Alltag fokussiert. Mitbetroffen sind auch Schweizerinnen und Schweizer, die in entsprechenden Situationen häufigen Kontakt mit der Migrationsbevölkerung haben.

Im Zentrum des Grundlagenprojektes „Analyse von kommunikativen Bedürfnissen verschiedener Migrantinnen- und Migrantengruppen – Beschreibung von Lernzielen“ standen daher konkrete Handlungen, die für das Leben in der Schweiz relevant und notwendig sind – sowohl für Migrantinnen und Migranten als auch für die Aufnahmegesellschaft. Bei der Analyse der kommunikativen Bedürfnisse und zur Beschreibung der Lernziele wurde das Konzept des Szenarios ins Zentrum gestellt, da es sich aus unterschiedlichen Gründen als die ideale Beschreibungskategorie herausstellte. Zum einen sind Szenarien durch die Lebens- und Praxisnähe für alle Betroffenen anschaulich und daher auch leicht zugänglich. Zum anderen bildet der Szenarienansatz ein methodisch-didaktisches Konzept, das sich für die praktische Lernzielbestimmung und den Unterricht anbietet.

2. Was ist ein Szenario?

Ein Szenario beschreibt konkrete Handlungen in einem möglichen Wirklichkeitsausschnitt, welche jeweils auf ein bestimmtes übergeordnetes Handlungsziel hinführen. „Szenarien spiegeln relevante (Schlüssel-)Situationen in der Kommunikation wider.“² (www.mumis-unicomm.de/deutsch, besucht Januar 2013) Ein Szenario enthält in der Regel mehrere Handlungsschritte und mögliche kommunikative Aufgaben, um die Situation zu bewältigen. Zum Beispiel beinhaltet das Szenario „An einem Elternabend teilnehmen“ unterschiedliche (Handlungs)schritte und Varianten von kommunikativen Aufgaben:

Szenario “An einem Elternabend teilnehmen“: Schritte und kommunikative Aufgaben

Schritte und kommunikative Aufgaben

Handlungsfeld «Kinder», Szenario «An einem Elternabend teilnehmen»



Schritt	Kommunikative Aufgabe Variante A	Kommunikative Aufgabe Variante B
Die Einladung zum Elternabend verstehen	1.1 Zuhause die Einladung zum Elternabend lesen	1.1 Die Einladung zum Elternabend Bekannten zeigen und sich mit ihnen über die Wichtigkeit der Veranstaltung unterhalten
Sich für den Elternabend anmelden oder abmelden	2.1 Die zuständige Lehrperson anrufen, sich vorstellen und das Anliegen äussern 2.2 Sich bei der zuständigen Lehrperson informieren und für den Elternabend anmelden/abmelden 2.3 Sich bei der zuständigen Lehrperson für das Gespräch bedanken und verabschieden	2.1 Den Antwortbogen für die An- oder Abmeldung ausfüllen und an die zuständige Lehrperson schicken

fide | Deutsch in der Schweiz | © 2013 Bundesamt für Migration

1

Ein Szenario kann auch als komplexe Aufgabe (task) in einem bestimmten Handlungskontext umschrieben werden. Jedes Szenario „spielt“ immer in einem bestimmten Handlungsfeld, im vorliegenden Fall im Handlungsfeld „Betreuung und Ausbildung der Kinder“. Die Schritte und kommunikativen Aufgaben sind weiter immer in den soziokulturellen und sprachlichen Lebenskontext, im vorliegenden Fall der Romandie, der Deutschschweiz oder des Tessins, eingebunden. *fide* unterscheidet – auf der Basis des Rahmencurriculums – elf verschiedene Handlungsfelder (Rahmencurriculum, 2009: 30), in denen sich Migrantinnen und Migranten und ihre schweizerischen Kontaktpersonen bewegen:

- Wohnumgebung/Nachbarschaft
- Betreuung und Ausbildung der Kinder
- Arbeitsplatz
- Arbeitssuche
- Ämter und Behörden
- Mediennutzung
- Mobilität
- Einkaufen
- Banken und Versicherungen
- Arzt/Gesundheitsangebote
- Aus- und Weiterbildung (inkl. Sprachkurs)

3. Das Projekt

3.1 Ziele und Vorgehen

Das übergeordnete Projektziel bestand darin, die Grundlagen für das Gesamtprojekt in Form von Lernzielbeschreibungen zu liefern. Dabei wurde im Laufe der Entwicklungsarbeiten klar, dass die Lernziele getrennt in zwei Etappen entwickelt werden mussten: einerseits grob als Handlungsziele (das „Was“) und andererseits verfeinert als sprachliche Kompetenzbeschreibungen (das „Wie“ und das „Wie gut“) und mit

den entsprechenden (sprachlichen) Ressourcen.

1. Groblernziele beschreiben das „Was“: Unabhängig von Sprachkompetenzniveaus oder Sprachkompetenzen müssen Migrantinnen und Migranten komplexe Aufgaben in der Gesellschaft bewältigen (z.B. behördliche Briefe lesen, Verträge abschliessen, an Elternabenden teilnehmen). Dabei stellen sich u.a. folgende Fragen: Welche Handlungsabläufe in Form von Szenarien stehen im Zentrum? Was sollten Migranten und Migrantinnen tun können? Welche Handlungen erwartet die Aufnahmebevölkerung in der entsprechenden Situation?
2. Feinlernziele präzisieren das „Wie“ und das „Wie gut“: Sie sagen als Kompetenzbeschreibungen etwas darüber aus, *wie*, d.h. mit welchen sprachlichen Mitteln und anderen Ressourcen, und *wie gut*, d.h. auf welchem sprachlichen Niveau, Migrantinnen und Migranten eine Aufgabe bewältigen können. Daher wurden die kommunikativen Aufgaben mit den Kannbeschreibungen des Europäischen Referenzrahmens auf den Niveaus A1, A2 und B1 verknüpft und zusätzlich mit passenden Ressourcen (Rahmencurriculum, 2009: 19ff.) ergänzt.

Migrantinnen und Migranten brauchen für jedes Szenario ein Hintergrundwissen, welches dem Schweizer Handlungskontext und/oder der Gesellschaft eigen ist. Dieses Hintergrundwissen

wurde als *soziokulturelle Kenntnisse* umschrieben. Ressourcen bilden auch z.B. das Wissen zur sprachlichen Situation der betroffenen Region zusammen (z.B. Dialekte in der deutschsprachigen Schweiz) und das individuelle sprachliche Können und (Erfahrungs) wissen. *Kommunikationsstrategien* sind ebenfalls Ressourcen, welche helfen können, die (noch) niedrige Sprachkompetenz in einer bestimmten Situation zu ergänzen, z.B. Gesten, erklären, nachfragen.

3.2 Entwicklungsphasen Überblick

In einem ersten Schritt wurden in einer Umfrage mögliche Szenarien innerhalb der Handlungsfelder, in welchen die Migranten und Migrantinnen typischerweise sprachlich handeln müssen, als Groblernziele identifiziert. Diese Szenarien mit den einzelnen Schritten wurden anschliessend in einer Bedarfsanalyse mit Vertreterinnen und Vertreter der Aufnahmegesellschaft überprüft und entsprechend angepasst. In einer letzten Phase wurden die Handlungsabläufe der Szenarien mit Hilfe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens an die Niveaustufen angepasst. Dazu wurden ganzheitliche Kompetenzbeschreibungen auf den drei Niveaus A1, A2 und B1 des GER formuliert, die für die konkrete Unterrichtsplanung und -durchführung eingesetzt werden können.

Damit weicht das *fide*-Projekt vom üblichen Vorgehen bei der Bestimmung von Lernzielen für den kommunikativen Sprachunterricht ab, nämlich

die Erstellung von kleinschrittigen Katalogen von Sprachfunktionen, Begriffen, Grammatik, Textsorten usw. Für die Verwendung von Kompetenzbeschreibungen spricht insbesondere deren Eingängigkeit, ihr Potenzial, ein ganzheitliches niveaubezogenes Verständnis für ein Szenario bei den Benutzerinnen und Benutzern zu entwickeln.

Phase 1: Erhebung der Kommunikationsbedürfnisse und des Kommunikationsbedarfs

In einer ersten Phase ging es darum, gesamtschweizerisch die tatsächlichen Kommunikationsbedürfnisse verschiedener Gruppen von Migrantinnen und Migranten im Hinblick auf ihre Partizipation am gesellschaftlichen Alltag und auf ihre soziale und berufliche Integration zu erfassen. Die ermittelten Kommunikationsbedürfnisse wurden in einer zweiten Befragung mit dem Bedarf der Aufnahmegesellschaft abgeglichen. Bei der Analyse der Bedürfnisse kamen auch Fragen zur Bedeutung soziokultureller Kompetenzen für sprachliches Alltagshandeln zur Sprache. Speziell für den Kontext der Deutschschweiz musste auch die Situation der Diglossie mit einbezogen werden. Die Wünsche und Erwartungen der Gesellschaft einerseits und der Migrantinnen und Migrantinnen andererseits beeinflussen und ergänzen sich gegenseitig und stellen eine wichtige Basis für eine lebensnahe Formulierung von Lernzielen in Form von Groblernzielen und Szenarien dar.

Die unten stehende Übersicht zeigt das methodische Vorgehen und die Stichprobe bei der Erhebung der Bedürfnisse.

Es wurde durchgängig mit qualitativen Forschungsmethoden gearbeitet, denn Ziel war es, möglichst aussagekräftige Daten als Grundlage für die Lernzielformulierung zu generieren. Die ersten sechs Leitfadeninterviews mit Expertinnen und Experten aus Politik, Sprachwissenschaft und Sprachkursorganisationen gaben wichtige Hinweise auf die Gestaltung und Entwicklung von Fotocollagen und auf die Themenschwerpunkte für die Erstellung der Leitfäden der zukünftigen Interviews. Bei den Fotocollagen ging es darum, möglichst ohne sprachliche Impulse bei den Befragten die Formulierung der Bedürfnisse zu evozieren. Deshalb wurde auf der Basis der elf Handlungsfelder eine Art fotografische Bedürfnislandkarte zusammengestellt, die bei den verschiedenen Gruppen von Auskunftspersonen eingesetzt wurde.

Die zweite Gruppe waren 20 Kursleiterinnen und Kursleiter aus den drei Sprachregionen der Schweiz. Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden nebst dem Kriterium „Sprachregion“ auch nach „Kursart“ ausgewählt. So unterrichteten die befragten Personen u.a. in Kursen für Seniorinnen und Senioren, Mütter/Eltern, Bauarbeiter, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Asylsuchende oder für gemischte Zielgruppen. Die Kursleiter- und Kursleiterinnen äusserten sich in den Interviews dazu, was für sie in ihren Sprachkursen zentral ist und Priorität hat, gewichteten die unterschiedlichen Handlungsfelder

Methode	Leitfadeninterviews und Fotocollagen	Leitfadeninterviews Fotocollagen	Leitfadeninterviews und Fotocollagen	Brainstorming mittels Fotocollagen
Stichprobe	6 Expertinnen und Experten aus Politik, Sprachwissenschaft und Sprachkursorganisation	20 Kursleiterinnen und Kursleiter aus der italienischen, französischen und deutschen Schweiz	15 Migrantinnen und Migranten aus der französischen und deutschen Schweiz, die bereits länger in der Schweiz leben	ca. 300 Migrantinnen und Migranten in niederschweligen Sprachkursen, schweizweit (aus Kursen der befragten Kursleiter/innen)

Methoden und Stichprobe bei der Bedürfnisanalyse

und gaben Auskunft über die eingesetzten didaktischen Materialien. Die dritte befragte Gruppe waren Migrantinnen und Migranten, welche bereits einige Jahre in der Schweiz leben und Deutsch, Französisch oder Italienisch sprechen. Die persönlichen Erfahrungen und die sprachlichen Bedürfnisse standen in einem etwa einstündigen Gespräch im Zentrum. Für diese Erhebung wurden 15 Personen aus allen Landesteilen der Schweiz befragt.

Als vierte Gruppe wurden Migrantinnen und Migranten in niederschweligen Sprachkursen von den Kursleiterinnen, die vorgängig interviewt wurden, mittels eines Brainstormings befragt. Hierbei sollten die Befragten elf Fotocollagen (je eines pro Handlungsfeld) nach Wichtigkeit bewerten. Anschliessend wurden zwei Handlungsfelder von den Lernenden ausgewählt und sprachliche Erfahrungen und Bedürfnisse innerhalb dieser Handlungsfelder formuliert. Auf diesem Weg wurden knapp 300 Migrantinnen und Migranten mit verschiedenen Profilen befragt.

Phase 2: Bedarfsanalyse

Die Resultate der Phase I wurden in die Leitfadenkonstruktion für die Bedarfsanalyse einbezogen. Die Interviews für die Bedarfsanalyse fanden mit Personen statt, welche in ihrer Tätigkeit oft in Kontakt mit Migrantinnen und Migranten treten und aus verschiedenen Handlungsfeldern stammen. Folgende ca. 50 Personen aus allen Sprachregionen wurden befragt:

Handlungsfeld	Befragte
Wohnumgebung/Nachbarschaft	Abwart, Immobilienmakler
Betreuung und Ausbildung der Kinder	Kindergärtnerin, Primarlehrperson, Sekundarlehrperson, Kleinkinderzieherin
Arbeitsplatz	Pflegefachfrau, Bauarbeiter, Personalchefin in der Gastronomie
Arbeitssuche	Personalberater der regionalen Arbeitsvermittlungsstelle (RAV) und einer Stellenvermittlungsgesellschaft
Ämter und Behörden	Beamte auf der Gemeinde und auf einem Amt für Migration, Steuerverwaltungsmitarbeitende, Sozialarbeiter, juristischer Berater
Mobilität	Angestellte bei einem Personentransportunternehmen
Einkaufen	Verkaufspersonal eines Möbel- und eines Elektronikgeschäftes
Banken und Versicherungen	Versicherungs-, Bank- und Postangestellte
Arzt/Gesundheitsangebote	Allgemeinmediziner und verschiedene Fachärzte, Zahnarzt, Apothekerin, medizinische Praxisassistentin
Aus- und Weiterbildung (inkl. Sprachkurs)	Berufsberaterin eines BIZ, Verantwortliche für Sprachkurse, Mitarbeiterin einer Beratungsstelle

Stichprobe der Bedarfsanalyse

Diese Interviews sollten einerseits neue Daten aus der Perspektive der Aufnahmegesellschaft generieren und andererseits die in der Bedarfsanalyse erhobenen und gewichteten Szenarien präzisieren, bestäti-

gen oder auch korrigieren. Die Bedarfsanalyse widerspiegelt einerseits die Bedürfnisse der Gesellschaft bezüglich Sprachkenntnissen von Migrantinnen und Migranten bezogen auf ein funktionales Minimum, um in der Gesellschaft erfolgreich zu handeln, und andererseits sichert sie die zuvor gesammelten Handlungsabläufe aus einer „einheimischen“ und zusätzlich „professionellen“ Perspektive ab. Nach dieser letzten Erhebungsphase, wurden die Resultate aus der Bedürfnis- und Bedarfsanalyse abgeglichen.

Phase 3: Beschreibung der Groblernziele

Auf der Grundlage der erhobenen Daten wurden über 100 Szenarien mit Groblernzielen entwickelt, die auf dem *fide*-Webportal unter der Rubrik „Grundlagen“ auf Französisch, Italienisch und Deutsch für den Unterricht, die Material- und Testentwicklung zur Verfügung stehen. Die Groblernziele sind exemplarisch und zeigen Handlungsabläufe auf, die nach der Bedarfs- und Bedürfnisanalyse für eine erfolgreiche Integration in der Schweiz als typisch gelten. Der Lernzielkatalog ist aber keineswegs ein in sich geschlossenes Verzeichnis, sondern kann und soll angepasst und mit neuen Beispielen erweitert werden.

Das folgende Beispiel aus dem Handlungsfeld *Betreuung und Ausbildung der Kinder* soll die gewählte Darstellung der Groblernziele illustrieren.

Im Handlungsfeld wurden 12 wichtige Szenarien definiert:

Kinder

- Einen Betreuungsplatz für ein Kind finden
- Das Kind in einer Krippe oder einem Hort anmelden
- Das Kind zum Hort oder zur Krippe bringen
- Das Kind vom Hort oder von der Krippe abholen
- An einem Elternabend teilnehmen
- Um ein Elterngespräch bitten
- An einem Elterngespräch teilnehmen
- Ein Dispensationsgesuch stellen
- Das Kind vom Unterricht abmelden
- An einer Schulveranstaltung teilnehmen
- Das Kind für ein Schullager anmelden
- Auf Mitteilungen der Schule bei Zwischenfällen reagieren

Auf der Grundlage der erhobenen Daten wurden über 100 Szenarien mit Groblernzielen entwickelt, die auf dem *fide*-Webportal zur Verfügung stehen.

Ein Szenario enthält jeweils verschiedene Schritte, die mit einer kommunikativen Aufgabe verbunden sind. Für jedes Szenario werden jeweils Alternativen von kommunikativen Aufgaben aufgelistet, wobei sich die Aufgaben durch die Art sprachlichen Aktivitäten unterscheiden. Im vorliegenden Fall wird die Mitteilung bei der Variante A lesend entgegen genommen (Rezeption schriftlich), bei der Variante B erfolgt die Mitteilung mündlich (Rezeption mündlich). (siehe S. 29, „An einem Elternabend teilnehmen“)

Die Groblernziele für jedes Szenario wurden ergänzt durch Anmerkungen zu den erwartbaren und hilfreichen soziokulturellen Kenntnissen, z.B. *Weiss, dass die Teilnahme am Elternabend erwünscht oder obligatorisch ist.*

Phase 4: Beschreibung der Feinlernziele: Verknüpfung mit den Niveaustufen – Beschreibung der Ressourcen

Die Entwicklung der Feinlernziele gliederte sich in zwei Bereiche:

- Die Zuordnung der niveaubezogenen Kannbeschreibungen (A1 bis B2 des GER) und der kommunikativen Aufgaben der Szenarien.
- Die Entwicklung von umfassenden niveaubezogenen Kompetenzbeschreibungen zu jedem Szenario, mit Hilfs- und Kommunikationsstrategien.

Die Zuordnung der Kannbeschreibungen und der kommunikativen Aufgaben

Die Kannbeschreibungen auf verschiedenen sprachlichen Niveaus wurden den einzelnen kommunikativen Aufgaben der Szenarien zugeordnet. Dabei wurden die Kannbeschreibungen dem deutschen Rahmencurriculum (Buhlmann *et al.*, 2009) sowie Profile Deutsch (Glaboniat *et al.*, 2005) entnommen und dem Szenario, den Interaktionspartnerinnen und -partnern und wo nötig den sprachlichen und soziokulturellen Begebenheiten in der Schweiz angepasst. Diese Kannbeschreibungen bilden die Grundlage für die Auswahl der Ich-Kann-Beschreibungen für die Unterlagen zur Portfolioarbeit und sind auf dem *fide*-Webportal unter dem Menüpunkt „Kannbeschreibungen“ abrufbar.

Bei der Zuordnung und Anpassung der Kannbeschreibungen zeigte sich vor allem auf den Niveaus A1 und A2 deutlich, wo sich „Lücken“ und damit auch Probleme bei der Bewältigung eines Szenarios ergeben. Wenn sich z.B. auf dem Niveau A1 keine passende Kannbeschreibung finden liess, dann wurden mögliche Hilfsstrategien resp. Hilfen beschrieben, damit das Szenario – wenn nötig mit Hilfe einer Drittperson – ausgeführt werden kann.

Die Entwicklung der Kompetenzbeschreibungen zu den Szenarien

Die Grundlage für die Kompetenzbeschreibungen auf den Niveaus A1, A2 und B1 waren die Globalskala, das Raster zur Selbstbeurteilung sowie die Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation des Referenzrahmens (Europarat, 2001: 35ff.). Weiter wurden die Listen der angepassten Kannbeschreibungen aus dem deutschen Rahmencurriculum sowie Profile Deutsch beigezogen.

Die Kompetenzbeschreibungen sind ein Instrument, um besser einzuschätzen und zu beurteilen, ob und wie ein Szenario auf unterschiedlichen Niveaus als ganzheitliche Handlung ausgeführt werden kann, ohne in eine buchhalterische Haltung des „Abhakens“ von kleinschrittigen Kannbeschreibungen zu geraten. Dies war letztlich auch einer der Hauptgründe dafür, warum gegen die Erstellung von Listen von Kannbeschreibungen entschieden wurde. Zudem sind die Kompetenzbeschreibungen szenarienspezifisch und bieten somit eine Situationsangemessenheit, wie sie reine Listen nicht leisten können.

Als Beispiel für die Beschreibung von Feinlernzielen soll die Beschreibung der Variante B des Szenarios „An einem Elternabend teilnehmen“ dienen. Sie umfasst drei Elemente:

- Zuerst werden, nach Kanal getrennt, die Rollen und Handlungen in dieser Szenario-Variante kurz zusammengefasst.
- Daran schliessen die Kompetenzbeschreibungen der Handlungen auf den drei Niveaus A1, A2 und B1 gemäss GER an.
- Ergänzend zu den Niveaubeschreibungen wird abschliessend unabhängig von den Sprachkompetenzniveaus auf Strategien und Hilfsmittel verwiesen, die bei der Bewältigung der vorliegenden Aufgaben von praktischem Nutzen sein können. (siehe S. 33)

4. Schluss

Das *fide*-Konzept mit den Grob- und Feinlernzielen in Form von Szenarien und den dazugehörenden niveaubezogenen Kompetenzbeschreibungen basiert auf einer Bedürfnis- und Bedarfsanalyse und berücksichtigt so die Erwartungen und Wünsche der Migrantinnen und Migranten und der Aufnahmegesellschaft. Die Kompetenzbeschreibungen verstehen sich als offenes flexibles System, das für den Unterricht angepasst oder ergänzt werden kann. Für Kursinstitutionen und Kursleiterinnen und Kursleiter heisst dies konkret, dass sie die Lernziele einer-

Kompetenzbeschreibung

Handlungsfeld «Kinder», Szenario «An einem Elternabend teilnehmen», Variante «A»

Aktivitäten

Mündlich:

Eltern melden sich in einem Telefongespräch mit der zuständigen Lehrperson für den Elternabend an.
 Eltern hören ein Referat einer Lehrperson.
 Eltern sprechen am inoffiziellen Teil des Elternabends mit anwesenden Eltern und mit der Lehrperson.

Schriftlich:

Eltern lesen die Einladung zum Elternabend.
 Eltern lesen Informationsblätter, die am Elternabend ausgehändigt werden.

Kompetenzbeschreibung

A1	A2	B1
In diesem Szenario erhalten Eltern eine Einladung zum Elternabend, melden sich telefonisch an und nehmen daran teil.	In diesem Szenario erhalten Eltern eine Einladung zum Elternabend, melden sich telefonisch an und nehmen daran teil.	In diesem Szenario erhalten Eltern eine Einladung zum Elternabend, melden sich telefonisch an und nehmen daran teil.
Sie können die Einladung als Schreiben der Schule identifizieren und verstehen darin einzelne vertraute Informationen wie Namen, Wörter, Zahlen und Zeitangaben. Für das Verstehen von Detailinformationen müssen (...)	In der Einladung finden sie die zu erwartenden Informationen wie Zeit, Ort, Dauer der Veranstaltung und verstehen häufig gebrauchte Ausdrücke von ganz unmittelbarer Bedeutung, die mit dem Thema Schule (...)	In der Einladung verstehen sie die wesentlichen Informationen, die den Elternabend betreffen wie Zeit, Ort und Inhalt der Veranstaltung. (...)

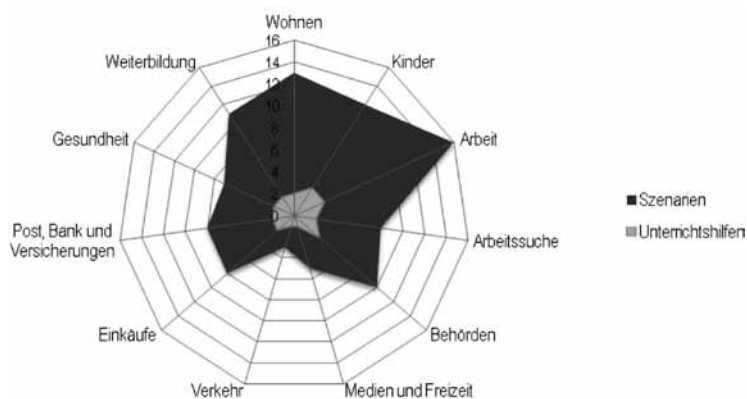
Handlungsstrategien

- Unbekannte Begriffe in der Einladung zum Elternabend im Wörterbuch nachschlagen
- Als Vorbereitung das Telefongespräch allein oder mit einer anderen Person durchspielen und dabei Routineformeln einüben
- Bei der Präsentation am Elternabend Mimik und Gestik beachten
- Bei der Präsentation am Elternabend Bilder und Graphiken beachten
- Beim Lesen der Informationsblätter auf Bilder und Grafiken achten
- Einen Bekannten, der die Lokalsprache spricht, als Unterstützung zum Elternabend beiziehen
- Die Gesprächspartner um Wiederholungen oder Erläuterungen bitten

fide | Deutsch in der Schweiz | © 2013 Bundesamt für Migration

seits regional (z.B. Kurssystem, soziokulturelle Kenntnisse, Abläufe von Handlungen, Dialekt usw.), aber auch individuell für die Lernenden anpassen und bei Bedarf durch authentische Materialien und Dokumente aus der Region ergänzen müssen. Der methodische Ansatz der Bedürfnisanalyse und der Beschreibung der Lernziele ist aber auch auf andere Bereiche und Lernende im In- und Ausland übertragbar.

Für die Erprobung und Umsetzung des Szenarienansatzes im Unterricht mit Migrantinnen und Migranten wurden zu etwa einem Viertel der 101 Szenarien Hilfsmittel für den Unterricht entwickelt:



Überblick über die bestehenden Szenarien und die Unterrichtshilfen auf dem fide-Webportal (Stand Januar 2013)

Durch das beschränkte Angebot an Unterrichtshilfen besteht die Gefahr, dass in Kursen und Tests v.a. die Szenarien behandelt werden, zu denen Materialien bestehen. In einer nächsten Projektphase wäre es dringend notwendig, für alle Szenarien in den 11 Handlungsfeldern Hilfsmittel für den Unterricht auf Französisch, Italienisch und Deutsch zu entwickeln. Erst dann kann ein flexibles und modulares Angebot für bedürfnisorientierte Kurse erarbeitet und angeboten werden.

Für die sprachliche Integration und Handlungsfähigkeit in der Aufnahmegesellschaft wäre es sinnvoll, wenn Migrantinnen und Migranten in Form eines Baukastensystems einige Basismodule besuchen und dann je nach Bedürfnissen weitere ausgewählte Szenarien aus anderen Handlungsfeldern dazu kombinieren könnten. Basismodule könnten sich aus wichtigen Szenarien in den Handlungsfeldern wie „Wohnumgebung/Nachbarschaft“, „Arzt/Gesundheitsangebote“, „Ämter und Behörden“ sowie „Aus- und Weiterbildung“ zusammensetzen. Ideal wäre es, wenn mit Ergänzungsmodulen flexibel auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen werden könnte; z.B. das Handlungsfeld „Betreuung und Ausbildung der Kinder“ dürfte beispielsweise für Erziehende im Vordergrund stehen, während für alleinstehende Arbeitssuchende wohl eher „Arbeitssuche“ oder „Arbeitsplatz“ wichtiger wäre. Entsprechend sollte ein Konzept für die Kursangebote und den Nachweis für den Kursbesuch erarbeitet werden.

Für eine konsequente Anwendung des handlungsorientierten Szenariennansatzes durch den gesamten Sprachlehr- und -lernprozess braucht es Mut – nicht nur von den Kursleitenden, sondern auch von den Sprachlernenden. Der Schritt vom geschützten Kursraum in die reale Welt ist gross – je-

doch werden dank Szenarien aus realen Alltagssituationen Sprachlernerfolge umgehend sichtbar und auch brauchbar, was die Pilotierung erster Szenarien in einigen Kantonen gezeigt hat.³ Lernende können dank der realistischen Szenarienbeschreibungen leicht eine Verbindung zwischen ihrem Alltag und dem Unterricht herstellen und eigene Ressourcen einbringen. Die Anwendung persönlicher Erfahrungen beeinflusst die Motivation und ermöglicht Transferprozesse vom blossen Sprach- und Handlungswissen zu konkretem Sprachhandeln im Schweizer Alltag.

Anmerkungen

¹ Die folgenden Ausführungen basieren grösstenteils auf dem Projektschlussbericht zuhanden des Bundesamts für Migration.

² Das Konzept des Szenarios wird in unterschiedlichen Sprachlern- und Handlungskontexten verwendet, so z.B. im universitären Bereich vgl. Schumann, Adelheid (2012): Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz oder <http://www.mumis-projekt.de/projekt/> (besucht Januar 2013) oder im EU-Projekt Fachfremdsprachen für den Beruf (IDIAL4P), vgl. <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/fachbeitrag-mueller-trapet-szenario.pdf> (besucht Januar 2013).

³ Vgl. dazu den Schlussbericht zur Vorpilotierung von *fide* in den Kantonen Aargau, Solothurn und Waadt.

Literaturangaben

Beaud, S. et al. (2012). *Instrumente für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Schlussbericht zu den Teilprojekten: A1 „Bestimmung und Beschreibung von Lernzielen“ und A2 „Spezifikation von Feinlernzielen und Inhalten von Sprachförderungsangeboten“*. Freiburg/Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.

Buhlmann, R. et al. (2009). *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe-Institut.

Bundesamt für Migration (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: Bundesamt für Logistik.

Bundesamt für Migration (2012). *Fide – Französisch, Italienisch, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen*. www.fide-info.ch

Glaboniat, M. et al. (2005). *Profile Deutsch*. München: Langenscheidt

Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. München: Langenscheidt

Grousson M., et al. (2012). *Schlussbericht zur Vorpilotierung von fide in den Kantonen Aargau, Solothurn und Waadt*. Freiburg/Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.

Martin Müller

Mitinhhaber der Firma CLAC. Lehrbeauftragter am Sprachenzentrum der Universität Freiburg/Fribourg. Zusammen mit L. Wertenschlag Gesamtprojektkoordination des *fide*-Projektes im Auftrag des Instituts für Mehrsprachigkeit und des BFM. Projektleiter des *fide*-Teilprojektes „Analyse von kommunikativen Bedürfnissen verschiedener Migrantinnen- und Migrantengruppen – Beschreibung von Lernzielen“. Konzept- und Materialentwicklung für Langenscheidt München und Schulverlag plus Bern.

Lukas Wertenschlag

Mitinhhaber der Firma CLAC. Lektor (Teilzeit) am Sprachenzentrum der Universität Freiburg/Fribourg. Zusammen mit M. Müller Gesamtprojektkoordination des *fide*-Projektes im Auftrag des Instituts für Mehrsprachigkeit und des BFM. Interessengebiete: Entwicklung von bedürfnis- und bedarfsorientierten Sprachlernkonzepten, Lehrmittel- und Materialentwicklung u.a. im Bereich Fachsprachen, Weiterentwicklung der Ideen und Konzepte des GER.

Learner autonomy in language programmes for adult immigrants: what, why and how

David Little | Dublin, IR

Nel suo contributo l'autore descrive come sono stati sviluppati dei corsi di lingua per migranti in Irlanda, corsi nei quali si cerca di sviluppare sistematicamente l'autonomia degli apprendenti. I partecipanti vengono coinvolti nella formulazione degli obiettivi, nella scelta delle attività e dei materiali d'apprendimento. Un approccio – introdotto con successo in Irlanda – che presenta molti punti in comune con quello seguito dal progetto *fide*.

Learner autonomy in action

For more than twenty years I have argued that the best and most durable language learning outcomes are likely to be achieved when we require learners to be autonomous: when we expect them to define their own objectives, select the learning materials and activities that will help them achieve their objectives, and regularly evaluate the results of their efforts (see, e.g., Little, 1991; 2007). I was converted to this view by the classroom practice of Leni Dam, a teacher of English in a Danish middle school (see, e.g., Dam, 1995), so I shall describe key features of her practice as a way of explaining what I understand by language learner autonomy.

From the beginning Leni Dam required her learners to be autonomous in the sense I have just defined because she believed that self-direction would produce the most effective learning. She reasoned that by setting their own goals and selecting their own learning activities and materials, always within the constraints imposed by the curriculum guidelines, her learners could not help but draw on what they already knew, about language and communication and about the world outside the classroom. In this way their learning was brought into interaction with their identity. By insisting that her learners must be the agents of their own learning, Dam was also seeking to counteract the 'tired-of-school attitude' so often displayed by young teenagers (Dam, 1995: 2); putting them in charge of their learning seemed an obvious way of exploiting their intrinsic motivation. Support for this approach to the challenge of learner motivation can be found in the self-determination theory of Edward Deci and Richard Ryan (summarized in Deci, 1996),

who argue that self-motivation depends on satisfying three interdependent needs, for autonomy, competence and relatedness. According to this view, we are at our most motivated when we set our own agenda, successfully achieve our goals, and do so while feeling connected with other people.

The idea of relatedness, of connection with others, brings me to a second defining feature of Leni Dam's classroom practice. She saw learning not only in individual and cognitive terms, but also as a social phenomenon grounded in interaction and collaboration. In her version of the autonomy classroom, knowledge (proficiency in the target language) was collaboratively constructed. She expected her learners to set individual learning goals; and homework, usually undertaken individually, was obligatory, as was extensive reading in the target language. But the products of individual effort – for example, word cards or picture dominoes designed to support vocabulary learning – were always added to the learning resources of the class. And individual learning was pursued within the interactive framework of pair and group work that always resulted in the collaborative production of target language text – perhaps a story, or a collection of poems, or a short play that its authors performed in front of the rest of the class. In its social-interactive dimension Dam's autonomy classroom may be described as a self-transforming 'community of practice' (Lave & Wenger, 1991).

A third defining feature of Leni Dam's classroom practice is this: from the beginning the target language was the principal medium of all classroom discourse, whether it was concerned with discussing and agreeing on goals, selecting and carrying out learning activities, or evaluating learning outcomes. From the beginning, in other words, the target language in its metacognitive as well as its communicative function was the channel through which the learners' agency was

required to flow. In this way the development of learners' capacity to manage their own learning was fully integrated with the development of their proficiency in the target language. In its insistence on language learning through language use, Dam's autonomy classroom shares with mainstream theories of second language acquisition the assumption that spontaneous, authentic use of the target language plays a central role in effective learning.

In Leni Dam's classroom learning was driven by a recursive cycle of activity: making plans, implementing them, and evaluating the results in order to make new plans. Effective management of this process required continuous documentation: logbooks to track the progress of individual learners, posters written by the teacher on the basis of interaction with the whole class to capture issues and content that had collective importance. What was written in logbooks and on posters was usually the product of talk and could in turn be used as a stimulus for further talk. In other words, in Leni Dam's classroom speaking and writing the target language were strongly interdependent processes. To sum up in a sentence: Dam's approach and the achievement of her learners quickly persuaded me that language learning is likely to be most effective when learners exercise their agency – take decisions, act on them and evaluate the results – through communicative and meta-cognitive use of the target language.

Integrate Ireland Language and Training: governing pedagogical principles

From 2000 to 2008 Integrate Ireland Language and Training (IILT), a not-for-profit campus company of Trinity College Dublin, was funded by the Irish government to provide intensive English language programmes for adult immigrants with refugee status. By 2007 the



organization was offering courses at 12 centres around the country. That year it had 901 learners from 93 countries; 55% of them were female and 45% male; 642 achieved FETAC (Further Education and Training Awards Council) certification in English at level 5 (school-leaving level); and 105 progressed to further or higher education. These are impressive results, and they were achieved by insisting on three principles derived from my study of Leni Dam's practice.

The first principle was that effective language learning depends on spontaneous, authentic use of the target language, in this case English. We can support language learning by doing many things that do not involve us in communication; for example, we can study grammar, we can employ various techniques to memorize the words we need to know, and we can practise pronunciation. But if we want to understand speakers of the language we are learning, we must listen to them; if we want to be able to read the language, we must read it; if we want to be able to speak the language, we must speak it; and if we want to be able to write the language, we must write it. From the first we emphasized to our refugee students the close relation between language learning and language use, pointing out that the more they used English, the more they would learn. We also insisted that what they learned in their classes must have immediate relevance to their lives outside IILT.

The second principle was that our courses must explicitly correspond to our refugee learners' needs. It is usual to distinguish between objective needs, which arise from the learner's situation in life and can usually be predicted with a fair degree of accuracy by language course providers, and subjective needs, which are determined by the individual learner's personality, attitudes, general motivations, special interests, and so on. The analysis of objective needs is an essential part of course design; subjective needs, by contrast, emerge and evolve only in the process of learning, and because they are individual they require an individual response. In other words, subjective needs are a matter not for course design but for pedagogy.

The third principle was that in order to elicit and respond to our learners' subjective needs we must acknowledge and respond to them as autonomous individuals. Each of them had a unique identity that had been shaped by their life

We responded to the autonomy that our refugee learners brought with them by giving them autonomy in the language classroom, making them responsible, among other things, for identifying learning targets and co-evaluating learning outcomes.

outside the classroom and in another country (sometimes in several other countries); each of them had one or more home languages and cultures through which they continued to live much of their daily lives; each of them had responsibilities – caring for a family, earning a living – that helped to define their learning goals; each of them had individual interests; and each of them had priorities and preferences as learners. We responded to the autonomy that our refugee learners brought with them by giving them autonomy in the language classroom, making them responsible, among other things, for identifying learning targets and co-evaluating learning outcomes.

From principles to effective practice

IILT's approach to course design and implementation may be summarized as follows. At the beginning of each term our teachers negotiated a curriculum with their class (about 15 learners) on the basis of their objective and subjective needs. The programme for the term took account of the things learners needed to be able to do in the world outside the classroom; as far as possible it was also organized to take account of the priorities and preferences of individual learners. This meant that the interactive dynamic of the classroom was constantly shifting and evolving. For example, in a class that was preparing learners to enter the labour market, all students needed to know how to interpret a pay slip or open a bank account. But when it came to applying for a job they worked in groups according to the sector in which they were seeking employment.

We used this approach even with beginners who had little or no English. One of our teachers, for example, had a collection of about 20 laminated pictures that referred to different contexts of everyday language use. She pinned the pictures to the wall and gave each member of the class twelve small self-adhesive coloured stickers (there were twelve weeks in the term). Then she asked the students to put a sticker on each of the twelve pictures that were most relevant to their own needs. The programme for the term was constructed around the twelve pictures that attracted the largest number of stickers, though every effort was made to accommodate other pictures that at least one member of the class had voted for.

Learning was closely linked to life in Ireland. Each term every class would include in its programme a visit to a museum, a gallery, a public building that had played a central role in Irish history, or a parliamentary debate. Learning a language for communication always involves learning about how to behave in society. Immigrants need to know, for instance, how the host society organizes security, so we arranged for representatives of the police force to visit our schools and speak to the students. As all of this perhaps implies, we did not use textbooks. Instead we based teaching and learning on authentic texts and realia that gave learning social and cultural immediacy. Our students shared responsibility for sourcing these materials – we expected them, for example, to collect information leaflets and sample forms from government offices, banks, post offices, and so on.

We used a version of the European Language Portfolio as a way of ensuring that each student's learning was fully documented and providing continuity from term to term, especially when a change of teacher was involved. The ELP's checklists of 'I can' descriptors were used to identify learning targets, monitor progress and assess learning outcomes; and by associating ELP-based portfolio learning with the portfolio assessment on which FETAC certification depends, we ensured that our students' language learning was a first step in their integration into the Irish adult education system.

The learning experience that we gave our refugee students was not limited to functional language use. One of our teachers, for example, introduced a book-reading activity in order to improve her students' poor writing skills. She decided to use Penguin Readers, which present abridged versions of classic and modern English-language novels rewritten for learners of English. At first all students read the same book, discussing the story and answering comprehension questions in groups. But then the teacher built up a library of Penguin Readers and encouraged her students to take books home and read them at their leisure. All students engaged with this activity to a greater or lesser extent: in the course of a term every student in the class had read one or two books, some had read six or seven, and a few had read as many as twelve. This out-of-class activity had a noticeable impact on students' writing and speaking skills, and students themselves reported that the range of their vocabulary had improved significantly.

Reading simplified versions of books that were considered important in English-language culture gave the students a sense of achievement, so the teacher decided to build on this by asking them to use a simple template to write a review of their favourite book. The reviews they produced were displayed on the walls of the corridor outside their classroom, which

meant that students in other classes became aware of the book reading activity. Note that students began to read not on their own initiative, but because their teacher prompted them to do so; left to their own devices they might well have remained non-readers. But note also that the reading scheme succeeded only when students were given the freedom to choose what and how much to read – in other words, when reading could become part of their autonomous learning. Like the scheme itself, the book review template came from the teacher rather than the students, but it too served to extend the scope of their autonomy as they used it to reflect on how reading had opened new horizons for them while also helping to improve their English.

The letters of appreciation that our learners wrote after they had completed their course are the best confirmation of the success of our approach. The following unedited example is typical:

“I’ve lived in Ireland for one year and half. When I came here I spoke a little English, it was difficult to understand people and their culture. When you are able to speak you can open yourself to people. I was also a bit lost and worried about socialising with people. I remember all my first steps and first lessons. I was so quiet, I will never forget the atmosphere. I started to feel more confident because of the people who surrounded me. They were friendly and they helped each other. We learned from each other so much. Different cultures, languages and people from different countries. We were all there to learn English, to get some experience and to make friends. The teachers were so supportive. They encouraged us so much. I feel so lucky that I’ve been there. It’s like you sometimes feel that you can’t cope with it and then you look at people and they give you a smile and you feel really good. I made many mistakes and I’ve learned that it’s the only way to learn the language by making them. The teachers helped us to socialise with each other. They told us so much about this country and culture. Every day was like a new white page of the book that I’ve filled with new information. Every day I learned something new. Now when I have some chats with Irish people I’m able to speak with them and they can understand me. They tell me that I have good English. I smile and tell them about this school which helped me a lot. From this school I find out about GTI [Galway Technical Institute]. My next step was to get there for my future job and education. I was worried about how I’ll cope with the interview. My English teacher prepared me for it. And eventually I could do it. I was so happy. When the time came to leave the school I was sad, but I know that the door will always be open for me like my teacher said. I appreciate everything. The important thing is to start, to begin something even if it’s a small step. It’s the way to achieve anything you really want. It’s the lesson which I’ve learned from my school. My memories of the school are my treasure.”

Concluding thoughts: making best use of the *fide* project

The *fide* project has provided a rich resource with which to support the teaching of Switzerland’s official languages to adult immigrants. It has defined learning targets, taking as its starting point not a proficiency level but a detailed analysis of immigrants’ communicative needs according to domains of language use; it has developed communicative scenarios typical of each domain; and it has broken each scenario

down into its constituent steps. It has also analysed the extent to which learners at CEFR levels A1, A2 and B1 may be expected achieve the tasks defined in the scenarios. This is a significant innovation because it recognizes that adult immigrants are required to perform certain communicative tasks *whatever their level of proficiency*. The *fide* project has also produced videos of immigrants acting out some of these scenarios, a wealth of teaching/learning materials based on selected scenarios, and portfolio elements designed to support goal setting and self-assessment and encourage reflective learning. Open and flexible, these resources can easily be used to support the approach to language learning and teaching that I have described in this article: an approach that seeks to develop autonomy in language learning and language use by helping learners to exercise their agency through the target language. In my view such autonomy should be a key objective in all educational domains. But it is especially important in the case of adult immigrants, because their linguistic integration begins as soon as they are able to exercise agency through the language of their host community.

References

- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: CUP.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1.1, 14–29.

David Little

retired in 2008 as Associate Professor of Applied Linguistics at Trinity College Dublin. From 2001 to 2008 he was honorary director of Integrate Ireland Language and Training, which was funded by the Irish government to provide intensive English language programmes for adult immigrants with refugee status and to support the teaching of English as a second language in Irish schools. He was chair of the Council of Europe’s European Language Portfolio Validation Committee from 2006 to 2010 and is a member of several Council of Europe expert groups.

L'approccio per scenari anche per altri ambiti formativi?

Gé Stoks | Locarno

Der Szenarioansatz kann auch für andere Unterrichtskontexte nützlich sein. In diesem Beitrag wird beschrieben wie der Deutschunterricht in den Berufsschulen im Tessin in einer dem Szenarioansatz ähnlichen Weise gestaltet wird. Ausgegangen wird von den berufsspezifischen Bedürfnissen der Lernenden – in diesem Beispiel Elektriker in Ausbildung. Im Rahmen der Szenarien *Ein Elektrogerät ins Haus liefern und Ein Elektrogerät bei einem Kunden reparieren* werden Schritte und kommunikative Aufgaben identifiziert und – wie im *fide* Projekt – in konkreten Situationen simuliert und, wo möglich, auch in der Berufspraxis angewandt. Der Ansatz zeigt weit gehende Übereinstimmung mit dem Vorgehen in berufsspezifischen Kursen, die im englischen Raum als *language/English for specific purposes* bekannt sind.

Il progetto *fide* è un approccio per l'insegnamento linguistico basato sugli effettivi bisogni comunicativi di apprendenti migranti. L'approccio viene presentato più dettagliatamente in altri contributi di questo numero (Lenz, Müller & Wertenschlag, Hagenow). In questo articolo vorremmo mostrare come l'approccio seguito da *fide* possa essere applicato anche in ambiti diversi, ad esempio per l'insegnamento del tedesco nelle scuole professionali nel Canton Ticino.

Lingua seconda versus lingua straniera

Prima di entrare nei dettagli è importante rendersi conto che ci sono significative differenze tra l'apprendimento di una lingua seconda e quello di una lingua straniera. E' considerata "lingua seconda" (*second language, langue seconde, Zweitsprache*) la lingua che viene insegnata e appresa come lingua del territorio (ad esempio, l'italiano in Ticino). Si tratta generalmente della lingua imparata dai migranti. Il termine "lingua straniera" (*foreign language, Fremdsprache, langue étrangère*) viene invece utilizzato per indicare una lingua che non è lingua del territorio, ma che viene imparata fuori dal suo territorio¹.

Quando una lingua viene insegnata come lingua seconda, i corsisti hanno con essa un contatto molto più diretto e intenso, la vedono e la sentono nei media, nella strada, spesso anche sul posto di lavoro. I corsi possono essere molto più

intensivi, spesso con diversi incontri settimanali, e la motivazione integrativa dei corsisti è un fattore decisivo per l'apprendimento. E' una situazione molto diversa da quella di una scuola professionale in Ticino, in cui i contatti degli studenti con la lingua da imparare sono spesso limitati alle poche ore di lezione e sono rarissimi i contatti con persone che la parlano. Va detto inoltre che la lingua tedesca non è molto popolare, probabilmente anche a causa della sua difficoltà per i parlanti italo-foni. Ma a parte queste differenze fondamentali, l'approccio di *fide* e l'insegnamento della lingua tedesca nell'ambito della formazione professionale possono riferirsi a dei principi comuni, in particolare all'idea di costruire l'insegnamento a partire dai bisogni specifici degli apprendenti.

Un approccio basato sui bisogni degli apprendenti

Un approccio che tiene conto dei bisogni degli apprendenti non è una grande novità. Esiste una lunga tradizione di insegnamento linguistico fondato su scopi specifici (*languages for specific purposes*), come p. es. corsi di inglese per infermiere, assistenti di volo, personale delle FFS, ecc. Tener conto dei bisogni degli apprendenti e basare il corso su di essi è anche un'indicazione fondamentale del *Quadro Europeo Comune di Riferimento* per le lingue e di diversi altri documenti, come il *Livello Soglia* e *Profile Deutsch*. L'uso della lingua viene adeguato a diversi ambiti: privato, pubblico, professionale e educativo.

Gli insegnanti cercano da anni di creare lezioni più focalizzate sugli interessi dei loro allievi, ma si sentono spesso obbligati a rispettare la progressione indicata dal libro di testo e una sequenzialità grammaticale che dovrebbe garantire una maggior logicità e sistematicità dell'apprendimento. I contenuti derivano in generale dai suggerimenti

L'approccio di *fide* e l'insegnamento della lingua tedesca nell'ambito della formazione professionale possono riferirsi a dei principi comuni, in particolare all'idea di costruire l'insegnamento a partire dai bisogni specifici degli apprendenti.

del QERC. È difficile affrontare certi temi senza far riferimento a strutture specifiche della grammatica. In alcuni casi vengono insegnati i cosiddetti *chunks*, dei gruppi di parole non analizzati e linguaggio prefabbricato come *I don't understand* o *Ich komme aus der Schweiz*. Un argomento del passato senza aver trattato il verbo al passato (*past tense* o *Perfekt*) risulta difficile, ma anche elementi come i numeri o la coniugazione del verbo al presente sono così fondamentali e frequenti che meritano un trattamento particolare.

Ora, l'approccio scelto nel progetto *fide* parte rigorosamente dai bisogni degli apprendenti. Ciò significa che il docente non può sempre seguire il libro di testo, perlopiù orientato sui temi e i contenuti di un livello del QERC.

Tedesco in Ticino

In Ticino, i docenti di tedesco delle scuole professionali in Ticino sono abituati a pianificare delle lezioni basate su un'analisi concreta dei bisogni o su reali situazioni lavorative dei loro studenti, anche se non così rigorosamente condotte come nel progetto *fide*. I o le docenti individuano con gli apprendisti che studiano tedesco una situazione concreta che può servire per la loro professione. Vorrei dimostrare qui come una docente di tedesco con una classe molto eterogenea di apprendisti ha orientato l'apprendimento sui bisogni concreti degli allievi. Si trattava di una classe di apprendisti installatori elettricisti, che, ad. es., devono recarsi a casa di un cliente germanofono che non parla bene l'italiano, per una riparazione o per consegnare un nuovo televisore, frigo, computer o un altro apparecchio elettrico. Gli studenti provengono non solo dalla Svizzera italiana ma anche dall'Italia e quest'ultimi non hanno studiato il tedesco nella scuola media e sono principianti assoluti. Altri studenti hanno vissuto spesso esperienze negative con il tedesco nella scuola media. Hanno frequentato il cosiddetto corso B (il corso di un livello inferiore) e hanno la convinzione che il tedesco non è una lingua che anche loro possono imparare.

Pur senza chiamarlo un approccio basato su scenari, la docente ha tuttavia discusso con gli studenti il loro mondo di lavoro: quali sono le situazioni concrete in cui devono utilizzare la lingua tedesca. I contatti erano soprattutto con clienti germanofoni in Ticino, proprietari o fruitori di case di vacanza: una lavatrice che non funziona

più, un nuovo televisore che deve essere installato. Nella formazione imparano anche competenze sociali importantissime per il contatto con i clienti. Gli studenti sapevano già che non basta il linguaggio tecnico, ma che servono anche capacità linguistiche per tenere i contatti con i clienti. Questi apprendisti non avevano ancora avuto contatti con fornitori di lingua tedesca, ciò che in altri ambiti lavorativi, ad es. nelle classi di impiegati di logistica, può risultare importante.

Nel progetto *fide* vengono distinti vari ambiti operativi e scenari. Per gli studenti della scuola professionale, all'interno dell'ambito operativo del lavoro, gli scenari possibili sarebbero *Consegnare un apparecchio a un/a cliente* o *Eeguire una riparazione al domicilio di un/a cliente*. Per ogni scenario verrebbero specificati varie tappe e compiti comunicativi.

Scenario: Consegnare a domicilio e installare un apparecchio

Tappe	Compiti comunicativi
Stabilire l'orario per la consegna a domicilio	<ul style="list-style-type: none"> • Salutare il/la cliente al telefono • Presentarsi • Spiegare che è pronta la merce ordinata • Chiedere se/quando qualcuno è a casa • Confermare l'orario • Congedarsi al telefono
Annunciarsi dal/la cliente	<ul style="list-style-type: none"> • Salutare e presentarsi • Spiegare lo scopo: la consegna del nuovo apparecchio
Discutere con il/la cliente il posto dove il nuovo apparecchio deve essere installato	<ul style="list-style-type: none"> • Chiedere informazioni al/la cliente e capire le risposte • Spiegare eventuali problemi e negoziare soluzioni
Effettuare l'installazione	<ul style="list-style-type: none"> • Chiedere informazioni, p. es. dove si trova il quadro elettrico
Istruire il/la cliente sull'uso dell'apparecchio	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegare il funzionamento dell'apparecchio • Rispondere a domande del/la cliente
Relazionare con il/la cliente	<ul style="list-style-type: none"> • Accettare o rifiutare un'offerta da parte del/la cliente (acqua, caffè) • Formulare richieste, p. es. se si può andare in bagno
Far firmare il bollettino di consegna	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegare che cosa e dove il/la cliente deve firmare • Ringraziare
Congedarsi	<ul style="list-style-type: none"> • Ringraziare per la fiducia ed eventuali rinfreschi • Augurare una buona giornata

Scenario: Eseguire una riparazione a casa di un/a cliente

Tappe	Compiti comunicativi
Stabilire l'orario per la riparazione dal/la cliente	<ul style="list-style-type: none">• Salutare il/la cliente al telefono• Presentarsi• Spiegare lo scopo del contatto telefonico• Chiedere se/quando qualcuno è a casa• Confermare l'orario• Congedarsi al telefono
Annunciarsi dal/la cliente	<ul style="list-style-type: none">• Salutare e presentarsi• Spiegare lo scopo della visita
Esaminare l'apparecchio difettoso e discutere il problema tecnico con il/la cliente	<ul style="list-style-type: none">• Chiedere dove si trova l'apparecchio difettoso e qual è il problema• Indicare/confermare il guasto e dire se e quando può essere riparato• Spiegare che bisogna ordinare un pezzo di ricambio e quanto tempo ci mette ad arrivare• Indicare il prezzo della riparazione• Chiarire i passi successivi
Eseguire la riparazione	<ul style="list-style-type: none">• Chiedere informazioni, p. es. dove si trova il quadro elettrico• Istruire il/la cliente sull'uso corretto dell'apparecchio e su come evitare guasti in futuro
Relazionare con il/la cliente	<ul style="list-style-type: none">• Accettare o rifiutare un'offerta da parte del/la cliente (acqua, caffè)• Formulare richieste, p. es. se si può andare in bagno
Far firmare il rapporto di lavoro	<ul style="list-style-type: none">• Spiegare che cosa e dove il/la cliente deve firmare• Ringraziare
Congedarsi	<ul style="list-style-type: none">• Ringraziare per la fiducia ed eventuali rinfreschi• Augurare una buona giornata

Un possibile svolgimento della lezione

Le lezioni sono state svolte con una classe di 18 studenti tra 17 e 19 anni, tutti maschi con competenze diverse in tedesco. Alcuni avevano frequentato la scuola media in Ticino e avrebbero dovuto aver raggiunto il livello A2 in tedesco, altri provenivano dall'Italia e non avevano frequentato tedesco a scuola. Uno studente capiva lo svizzero-tedesco perché aveva parenti nella Svizzera interna, ma non parlava bene la lingua. La motivazione per la materia non era molto elevata, benché gli studenti si rendessero conto che le competenze in tedesco costituiscono un vantaggio sul mercato di lavoro. Il numero di lezioni per tedesco è molto limitato e il livello da raggiungere è un A1 o A2, verificato tramite un esame che tiene conto dei bisogni professionali degli studenti.

La docente iniziava la lezione con una discussione sul tema delle lezioni successive: andare da un cliente per una riparazione o per consegnare una merce.

Le situazioni concrete venivano individuate con la classe. Alcuni studenti avevano già vissuto una situazione in cui dovevano andare da un cliente in una casa di vacanza per riparare un congelatore o per consegnare un nuovo televisore. La docente aveva già un'idea delle situazioni, ma ha espressamente voluto coinvolgere gli studenti per motivarli e per dimostrare la pertinenza dei contenuti delle lezioni per la loro situazione lavorativa. I due scenari sono simili e cominciando con il primo si potevano anche ripetere alcuni elementi nel secondo scenario.

La docente ha chiesto agli allievi quali vocaboli erano necessari per svolgere questi compiti. Gli studenti hanno fatto un elenco di termini e hanno individuato alcune frasi rilevanti per la situazione.

- der Kühlschrank
- der Fernsehapparat
- die Tiefkühltruhe
- die Abwaschmaschine
- die Waschmaschine
- Der Fernseher ist kaputt.
- Der Kühlschrank kann nicht repariert werden.
- Ich muss ein Ersatzteil bestellen.
- Wo muss der Fernsehapparat stehen?
- Wo ist der Kabelanschluss? Die Steckdose?
- Haben sie den Garantieschein?

Gli studenti erano coscienti che dovevano anche essere in grado di presentarsi in modo corretto. La docente ha brevemente ripetuto come ci si deve presentare e anche l'orario, soprattutto la differenza tra "um halb vier" e "alle tre e mezza". Tuttavia, alcuni studenti avevano già scoperto che è più semplice dire "drei Uhr dreissig".

- Guten Tag, ich bin Antonio Bernasconi von der Firma F.....
 - ... und ich bringe Ihnen den neuen Kühlschrank, Fernsehapparat usw.
 - ...und ich komme, um ihren Fernsehapparat zu reparieren.
 - ...ist jemand um ...Uhr zuhause?
- Was ist das Problem?
- Ich schau mal.

- Darf ich zur Toilette gehen?
(uno studente ha rilevato che questa frase che devono usare quando vogliono andare in bagno durante la lezione, può esser utile anche nella vita professionale)
- Möchten Sie eine Tasse Kaffee? Ja gerne./Nein danke.
- Ich bin fertig, der Kühlschrank geht wieder.
 - Es war ein Wackelkontakt.
 - Die Pumpe war kaputt.
 - Der Kabel musste erneuert werden.
 - ...
- Können Sie den Lieferschein unterschreiben? Vielen Dank.
- Können Sie den Arbeitsrapport unterschreiben?
- Vielen Dank und schönen Tag noch.

Dopo che gli studenti avevano individuato quest'elenco di mezzi comunicativi (Redemittel), potevano preparare situazioni tipiche. La docente ha svolto il ruolo della cliente.

Per rendere l'apprendimento più significativo, è importante che gli apprendenti possano esercitare il ruolo che svolgono anche nella vita reale. Mentre nel progetto *fi de* i corsisti si trovano di solito nel ruolo di utenti di servizi, e gli scenari sono definiti da questa prospettiva (cf. descrizione dello scenario *Einen Schaden beheben lassen/Demander d'effectuer une réparation/Far riparare un guasto* sull'inserto didattico di questo numero), gli apprendisti della scuola professionale si trovano nella situazione «complementare», cioè nel ruolo dei prestatori di servizi.

La docente cercava di incoraggiare gli studenti ad essere creativi e a suggerire anche situazioni nuove, meno prevedibili. Uno studente ha ricordato che un cliente gli aveva chiesto di riparare anche una lampada nel bagno. L'aveva fatto, ma non era sicuro di poterlo fare. Gli studenti hanno discusso (in italiano) cosa fare quando un cliente ha richieste impreviste.



Non tutti gli studenti sono stati in grado di svolgere tutto il compito, ma gli elementi più facili erano possibili per tutti. Alcuni hanno provato altre situazioni e hanno chiesto parole e frasi alla docente. Molti studenti, che normalmente non sono propensi a prendere appunti, questa volta lo hanno fatto, perché vedevano che questi contenuti erano utili per il lavoro.

Conclusioni

Basandosi su situazioni professionali concrete l'apprendimento può essere reso più significativo per gli studenti. Quello che conta è che gli studenti vedano lo scopo della lezione e, alla fine, siano in grado di gestire una situazione reale della vita professionale. Possono fare errori, ma è molto apprezzato il tentativo di utilizzare la lingua in situazioni comunicative legate a scopi concreti. Eventuali errori non daranno fastidio ad un cliente, se il suo frigo viene riparato bene e il collaboratore della ditta riesce a comunicare con lui.

Tuttavia, ci sono anche dubbi e perplessità. Con un simile approccio basato sull'analisi di una situazione comunicativa, gli apprendenti imparano a memoria alcune situazioni concrete, ma saranno poi in grado di gestire situazioni nuove e meno prevedibili? Inoltre, la lingua non viene insegnata in modo sistematico e non imparano la grammatica. Tuttavia, nel tempo limitato a loro disposizione, questi studenti imparano qualcosa di utile e magari questo gli darà una motivazione a migliorare ed estendere la propria competenza comunicativa in futuro.

La descrizione è basata su una sperimentazione svolta dalla docente Sheila Pongan Arrigo nel 2008 nella scuola professionale (SPAI) di Mendrisio.

Nota

¹ Il termine lingua straniera non viene utilizzato in Ticino. Si preferisce in genere il termine lingua seconda perché il francese e il tedesco sono anche lingue nazionali e non lingue straniere.

Gé Stoks

è docente/ricercatore presso il SUPSI-DFA a Locarno e membro della redazione di *Babylonia*.

Die Herausforderungen des DaZ-Unterrichts – oder: Der Weg ist das Ziel

Raffaella Pepe | Zürich

Promuovere l'apprendimento della lingua tedesca in una regione germanofona: questo è il compito delle/dei docenti di tedesco lingua seconda (DaZ). La lingua seconda è la via ma anche l'obiettivo – la situazione migliore che ci si potrebbe augurare a livello strategico. Nonostante le circostanze ottimali, l'insegnamento rimane un lavoro impegnativo. Quali sono le sfide che affrontano quotidianamente le/i docenti di lingua seconda?

La sfida principale del corso di tedesco come lingua seconda risiede nello sviluppo efficiente della competenza comunicativa degli apprendenti, in modo tale da renderli autonomi nella quotidianità germanofona. In questo ambito sono stati sviluppati cinque principi metodologici nel *Curriculum* di riferimento: orientamento verso gli apprendenti, autonomia, efficienza metodologica/didattica, ampliamento di dispositivi di insegnamento e di apprendimento come pure cultura della valutazione e del *feedback*. Non da ultimo accresce anche l'importanza del lavoro con il Portfolio.

Das Lernen der deutschen Sprache *in* der deutschen Sprache fördern: Dies ist die Aufgabe von DaZ-Kursleitenden. Die Zweitsprache ist sowohl der Weg als auch das Ziel – man könnte sich aus lernstrategischer Sicht wohl keine bessere Situation vorstellen. Trotzdem ist das Unterrichten unter dieser optimalen Voraussetzung eine sehr anspruchsvolle Arbeit. Doch was genau sind die Herausforderungen, denen sich DaZ-Kursleitende täglich stellen?

DaZ und nicht DaF

Die Herausforderung Nummer eins verrät uns bereits der Begriff der Zweitsprache: Im Gegensatz zur Fremdsprache ist die Zweitsprache im engeren Sinne eine Sprache, die für die Lernenden „im alltäglichen Lebensvollzug von existenzieller Bedeutung ist“ (Siebert-Ott, 2010: 366). Der Besuch eines DaZ-Kurses ist folglich keine Freizeitbeschäftigung, sondern hat eine unmittelbare Auswirkung auf den Alltag der Migrantinnen und Migranten. Er resultiert aus der Notwendigkeit, an der Gesellschaft teilzunehmen, im Berufsalltag zu bestehen und an (Weiter-)Bildung teilzuhaben, also sich zu integrieren. Es besteht folglich ein gewisser Druck, möglichst

schnell möglichst viel zu lernen. Die Hauptherausforderung des DaZ-Unterrichts besteht also darin, die kommunikative Kompetenz der Lernenden möglichst effizient zu fördern. Doch bevor man sich mit dem *Wie* beschäftigt, stellt sich folgende Frage: *Wer* sind die DaZ-Lernenden?

Die DaZ-Lernenden

Konsultiert man die Deutschkurs-Datenbank der Integrationsförderung der Stadt Zürich¹, so findet man z.B. DaZ-Angebote für Frauen, Eltern, Somalier/-innen, die Quartierbevölkerung und für Frauen aus dem Sexgewerbe. Dies sind nur einige wenige Beispiele. So wenig es *die* Migranten gibt, so wenig gibt es *die* Frauen oder *die* Quartierbevölkerung. Deshalb:

DaZ-Klassen sind heterogen

DaZ-Klassen sind heterogen, darüber lässt sich nicht streiten. Es stellt sich höchstens die Frage, in welchem Grade eine Lerngruppe heterogen ist. Unterrichtet man „MuKi-Deutsch“ (Mutter-Kind-Deutsch), dann ist *eine* Gemeinsamkeit der Lernenden, dass diese mindestens ein Kind haben. Unterrichtet man Stellensuchende, dann ist *eine* Gemeinsamkeit der Lernenden, dass diese im Moment arbeitslos sind. Eine einzige Gemeinsamkeit bedingt keine Homogenität: Die Heterogenität von DaZ-Klassen im Integrationsbereich manifestiert sich in sehr vielen Merkmalen, wie z.B. Herkunftsland, Herkunftssprache(n), Lernpotenzial und Interessen (Lenz, Andrey & Lindt, 2009).

Ein weiteres wichtiges Merkmal ist die Schulgewohtheit der Zielgruppe: Konkret bedeutet das, dass es in ein und derselben DaZ-Klasse z.B. Teilnehmende mit Universitätsabschluss gibt und Teilnehmende, die nie oder nur wenige Jahre eine Schule besucht haben. Letztere werden als

„schulungsgewohnt“ bezeichnet, was übrigens dem Begriff „lernungsgewohnt“ vorzuziehen ist, da jeder Mensch in seinem Leben lernt bzw. gelernt hat – auch der somalische Fischer und die tamilische Bäuerin, die nie eine Schule besucht haben.

Heterogenität ist jedoch nicht nur ein Merkmal von DaZ-Klassen im Integrationsbereich; auch firmen-interne Kurse für gut qualifizierte Angestellte sind heterogen: Es sind dort zwar alle Teilnehmenden schulgewohnt, aber nicht alle sind „sprachlernsgewohnt“, wie z.B. der amerikanische Anwalt, der im Alter von vierzig Jahren seine erste Fremdsprache lernt. Er hat keine frühere Sprachlernerfahrung, die er als Ressource nutzen kann.

Teilnehmerorientierung

Eine Herausforderung des DaZ-Unterrichts ist es folglich, die Merkmale der Zielgruppe und der Individuen in der Zielgruppe zu berücksichtigen, also teilnehmerorientiert zu unterrichten. Teilnehmerorientierung wird auf verschiedenen Ebenen erreicht, z.B. auf der Ebene der Kursziele, welche auf die Zielgruppe abgestimmt sind und im Verlaufe des Kurses immer wieder neu abgestimmt werden. Die Lernenden befinden sich mit ihrem Leben in einem Prozess und somit verändern sich auch ihre (Sprachlern-)Bedürfnisse: Steht für Herrn X heute die Information über freie Wohnungen, deren Besichtigung und die Bewerbung dafür im Vordergrund, so gewinnt die Anmeldung zum Elternabend und die Teilnahme daran dann an Bedeutung, wenn seine Tochter in die Schule kommt. Teilnehmerorientierung ist somit auch Bedürfnisorientierung, und Bedürfnisorientierung ist die Orientierung an den aktuellen und zukünftigen Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden, d.h. es ist die Aufgabe der Kursleitung, die Bedürfnisse der Lernenden immer wieder neu zu ermitteln.

Oft ist zusätzlich zu den auf die Zielgruppe abgestimmten Kurszielen auch Binnendifferenzierung notwendig: Diese erreicht die Kursleitung mittels Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen, die binnendifferenzierend wirken, indem sie den Lernenden ermöglichen, gemäss ihren individuellen Bedürfnissen und Kenntnissen zu handeln. Beispiele sind Projektunterricht,

Werkstattunterricht und kooperative Sozialformen, wie z.B. Gruppenarbeit. Im Sinne der Autonomieförderung soll die Initiative – z.B. bei der Wahl der Aufgaben – von den Lernenden selbst ausgehen (Demmig, 2010: 1).

Teilnehmerorientierung kann sogar auf der Ebene der Lernziele geschehen, indem diese individualisiert werden.

Teilnehmerorientierung bedeutet gemäss „Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten“ unter anderem das Unterrichten nach andragogischen Grundsätzen, Ressourcenorientierung, Beachtung der Lebensumstände der Lernenden, interkulturelle Sensibilität seitens Kursleitung und Bedürfnisorientierung. Letztere ist der zentrale Grundsatz in der Lernzielbestimmung (Lenz, Andrey & Lindt, 2009). Die Bedürfnisabklärung mit den *fide*-Materialien und der Einsatz der *fide*-Instrumente im Unterricht ermöglichen einen bedürfnisorientierten DaZ-Unterricht.

Autonomisierung

Das Vereinbaren von Lernzielen und Lerninhalten mit den Lernenden bedeutet, dass die Lernenden Partner im Lernprozess sind und dass sie Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Dies wird ermöglicht, wenn die Kursleitung den Lernenden eine Anleitung zur Eigeninitiative und Selbstbestimmung gibt und somit die Autonomie der Lernenden fördert.

Autonomie beinhaltet Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit. Eine Herausforderung des DaZ-Unterrichts ist es, die Lernerautonomie derjenigen Lernenden zu fördern, die wenig Vorstellung von Autonomie haben. Diese Lernenden sind Personen, die zum Beispiel aufgrund ihrer sozialen Stel-



Das Unterrichten von DaZ erfordert vernetztes Denken: *Was* kann man *wie* am besten fördern und dabei sowohl die Gruppe als auch das Individuum berücksichtigen?

lung in ihrem Herkunftsland wenig Selbstbestimmung erfahren haben, die sich nicht an demokratische Vorgehensweisen gewohnt sind oder die von einem Schulsystem geprägt sind, in dem die Lehrkraft alles bestimmt. Deshalb ist es wichtig, dass die Kursleitenden die Lernenden schrittweise und angeleitet an die Lernerautonomie heranführen. Autonomisierung ist ein Prozess, der oft Geduld erfordert. Darum ist es sinnvoll, die Autonomie so oft wie möglich im Unterricht zu fördern. Zudem ermöglicht Autonomie nicht nur das selbstständige Weiterlernen ausserhalb des Kurses, sondern auch das selbstverantwortliche Teilnehmen am gesellschaftlichen Leben in der Schweiz.

Unterrichtsmethodische Effizienz

Wie bereits erwähnt, gilt es, die kommunikative Kompetenz der Lernenden möglichst effizient zu fördern. Doch was trägt alles zur unterrichtsmethodischen Effizienz bei?

Mit der Handlungsorientierung, die dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und dem Rahmencurriculum zugrundeliegt, wird Sprachkompetenz am besten gefördert. Sämtliche gängigen Lehrwerke orientieren sich heutzutage nach dem GER. Die Herausforderung der Kursleitung liegt darin, das Lehrwerk flexibel zu handhaben, um die Teilnehmerorientierung zu berücksichtigen und z.B. vom Lehrwerk vorgegebene Lernziele anzupassen bzw. zu ergänzen und die Lernenden trotz vorgegebener Themen in den Lernprozess einzubeziehen.

„Sprachverwendungskompetenz wird am besten erworben, wenn im Unterricht die tatsächliche Verwendung der Sprache im Rahmen von inhaltlich bedeutungsvollen Aufgaben einen zentralen Platz einnimmt“ (Lenz, Andrey & Lindt, 2009). Wenn sich also die Lernenden in Gruppen einem (Klein-)Projekt widmen, so ist die Bewältigung der Aufgabe sowohl Mittel als auch Ziel des Sprachenlernens: Die Lernenden müssen z.B. beim Erstellen eines Plakates miteinander kommunizieren (Aufgaben verteilen, Vorschläge machen, Lösungen/Kompromisse finden etc.), damit das Plakat (z.B. Bild/Text) als Handlungsprodukt entsteht. Natürlich müssen solche Aufgaben ergänzt werden mit Unterrichtsphasen, in denen der Fokus auf inhaltlichen und sprachlichen Aspekten liegt: Wortschatz, Aussprache, Grammatik, Flüssigkeit etc. Die Herausforderung des DaZ-Unterrichts liegt darin, die inhaltlichen und sprachlichen Aspekte im richtigen Moment richtig zu gewichten: Es gilt, grammatikalische Strukturen dann zu reflektieren und zu üben, wenn mangelnde grammatikalische Korrektheit die Kommunikation behindert oder verhindert. So haben zum Beispiel falsche Deklinationen kaum Auswirkung auf die Kommunikation, die unkorrekte Anwendung eines Modalverbs (z.B. „muss nicht“ statt „darf nicht“) kann zum Scheitern der Kommunikation führen. Selbstverständlich muss bei der Gewichtung auch die Zielgruppe im Auge behalten werden. Schriftliche Korrektheit hat z.B. in einem arbeitsmarktorientierten DaZ-Kurs – zum Beispiel in Bezug auf Bewerbungen – einen ganz anderen Stellenwert als in einem MuKi-Kurs.

Das Lernen von *Chunks*, also Mehrwort-Einheiten, hat verschiedene Vorteile. Beispiel: Der Satz „Wie geht es Ihnen?“ wird als Einheit gelernt, ohne dass die Lernenden sich mit dem Dativ auseinandersetzen. Zudem steigert das Lernen von *Chunks* die Flüssigkeit beim Sprechen und Schreiben.

Erweiterte Lehr- und Lernformen

Nicht nur bereits erwähnter Projekt- und Werkstattunterricht wirken sich positiv auf den Lernprozess aus, sondern auch andere erweiterte Lehr- und Lernformen wie Partner- und Gruppenarbeiten, Einbezug auserschulischer Lerngelegenheiten, mediengestütztes Lernen und Hausaufgaben. All diese Lehr- und Lernformen fördern die Autonomie der Lernenden. Zudem ermöglicht das Lernen in Kleingruppen den Teilnehmenden, selbst aktiv zu sein und – im Sinne der unterrichtsmethodischen Effizienz – möglichst viel zu sprechen, hören, schreiben und zu lesen. Gleichzeitig werden auch die Selbstverantwortung der Lernenden gefördert, echte Kommunikationsanlässe geschaffen und Vertrauen und Kontakte gefördert. Auch in Bezug auf die Integration in der Gesellschaft und im Beruf ist Teamarbeit ein wichtiger Aspekt, denn Teamfähigkeit ist eine Schlüsselqualifikation.

Erweiterte Lehr- und Lernformen ermöglichen aber auch Binnendifferenzierung. Gerade das Lernen mit neuen Medien ist – besonders auch für schulungsgewohnte Lernende – eine sehr gute Möglichkeit, gemäss individuel-

len Interessen, Kenntnissen zu arbeiten, und das Lerntempo selbst zu bestimmen. Der Umgang mit neuen Medien wird – wie es schon in vielen Lebensbereichen der Fall ist – auch im DaZ-Unterricht immer mehr an Bedeutung gewinnen. Es liegt an der Kursleitung, mit möglichen Berührungspunkten mit der Technik bei sich selbst und den Lernenden umzugehen und den Lernenden den Umgang mit neuen Medien zuzutrauen.

Feedback- und Beurteilungskultur

Eine gute Beurteilungs- und Feedbackkultur sind allgemeine Grundsätze in der Erwachsenenbildung.

Die Herausforderung liegt darin, eine gute Vertrauensbasis zwischen Kursleitung und Lernenden aufzubauen um die Lernenden zu befähigen, am Feedbackprozess teilzunehmen. Je nach kultureller Prägung der Teilnehmenden braucht es dafür mehr oder weniger Zeit. Eine weitere Herausforderung ist es, Rückmeldungen bei Lernenden mit sehr wenig Sprachkönnen einzuholen.

Bei der Beurteilung der Lernfortschritte und Kompetenzen der Lernenden gilt es, sowohl auf Stärken und Schwächen als auch auf Verbesserungsmöglichkeiten hinzuweisen. Feedback ist wichtig, denn es fördert den Lernprozess. Dabei ist zu beachten, dass die Kursleitung die Beurteilung ressourcenorientiert vornimmt und somit die Ressourcen und das Potenzial der Lernenden berücksichtigt. Die Teilnehmerorientierung ist also auch bei Feedback und Beurteilung ein wichtiges Prinzip.

Im Zusammenhang mit der Feedback- und Beurteilungskultur gewinnt der Portfolioansatz an Bedeutung: Das Portfolio der Lernenden be-

inhaltet eigene Arbeiten (selbst verfasste Texte) sowie (Selbst- und Fremd-)Beurteilungen.

Das Unterrichten von DaZ erfordert vernetztes Denken: *Was* kann man *wie* am besten fördern und dabei sowohl die Gruppe als auch das Individuum berücksichtigen? Die im Rahmencurriculum empfohlenen fünf Unterrichtsprinzipien, an denen sich dieser Artikel orientiert, sind eng miteinander verknüpft. Es gibt seitens Kursleitung sehr viel zu berücksichtigen.

Das A und O eines erfolgreichen DaZ-Unterrichts ist die Handlungsorientierung. Autonomisierung, unterrichtsmethodische Effizienz und erweiterte Lehr- und Lernformen tragen dazu bei.

Ziel der Handlungsorientierung ist es, „das neue inhaltsgebundene Wissen und Können in die Tat umzusetzen. Dies kann z.B. in Form von Rollenspielen, im direkten Kontakt ausserhalb des Kursraums, in einer Lerngruppe oder im eigenen Alltag geschehen.“³ Es geht also darum, die Sprachkompetenz der Lernenden in Bezug auf deren Alltag und die in diesem Alltag erforderlichen Handlungen zu fördern. Dieser Alltag ist in der Deutschschweiz jedoch von der Situation der Diglossie geprägt, also vom Nebeneinander von Standarddeutsch und Deutschschweizer Dialekten. Eine zusätzliche Herausforderung für die Kursleitung ist folglich der Einbezug des Dialekts in den DaZ-Unterricht.

Es liessen sich noch mehr Herausforderungen des DaZ-Unterrichts nennen, doch oben beschriebene lassen bestimmt keinen Zweifel übrig, dass das Unterrichten von DaZ eine sehr qualifizierte Arbeit ist.

Es bleibt zum Schluss noch folgende Frage: Warum erhalten so viele DaZ-Kursleitende für diese anspruchsvolle Tätigkeit so wenig monetäre Wertschätzung?

Anmerkungen

¹ www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/stadtentwicklung/integrationsfoerderung/deutschkurse/datenbank_deutschkurse.html

(geprüft: 29.01.2013)

² vgl. Englisch «You must not.» = „Du darfst nicht.“

³ <http://www.fide-info.ch/de/haeufigefragen>

Bibliographie

Integrationsförderung der Stadt Zürich. *Datenbank Deutschkurse*. [on-line] Available (29.01.2013): http://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/stadtentwicklung/integrationsfoerderung/deutschkurse/datenbank_deutschkurse.html

Demmig, S. (2010). Binnendifferenzierung. In Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. *fide* – Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen (<http://www.fide-info.ch>)

Lenz, P., Andrey, S. & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: Bundesamt für Migration BFM.

Siebert-Ott, G. (2010). Zweitsprache. In Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Raffaella Pepe

arbeitet im Bereich DaZ-Kursleitung, Ausbildung der Auszubildenden und Bildungsmanagement. Sie ist *fide*-Expertin und Autorin des Rahmenprofils für Sprachkursleitende im Integrationsbereich.

Unterrichten mit Szenarien: „Aus der Praxis“

Margrit Hagenow-Caprez | Bellinzona

Come illustrare e promuovere un nuovo approccio didattico – nel caso specifico, quello basato sugli “scenari” – senza potersi riferire a materiali didattici già pronti per l’uso? In questo articolo l’autrice descrive com’è stata affrontata la questione nel progetto *fide*, che propone una serie di “diari d’aula” a carattere illustrativo per i possibili procedimenti didattici. In questo modo vengono forniti degli spunti concreti agli insegnanti sia per la loro pratica sia per la riflessione sulle esperienze di classe.

Kern von «*fide* / *Deutsch, Französisch, Italienisch in der Schweiz*» sind die so genannten Szenarien, d.h. Beschreibungen, wie in der Schweiz wichtige Vorgänge im Alltag ablaufen – ein Handy-Abo lösen, das Kind in einer Kindertagesstätte anmelden, zur Apotheke gehen, eine Versicherung abschliessen etc. – und welche kommunikativen Aufgaben die handelnden Personen dabei zu bewältigen haben. (s. auch Artikel Müller/Wertenschlag in diesem Heft)

Es leuchtet ein, dass ein Sprachunterricht, der auf die kommunikative Bewältigung dieser Situationen abzielt, sowohl den Bedürfnissen der Migrantinnen und Migranten als auch denen der Aufnahmegesellschaft entspricht: Die neu zugezogene Bevölkerung soll lernen können, wie man sich im Schweizer Alltag bewegt und wie man in Schlüsselsituationen mit der einheimischen Bevölkerung oder mit Fachpersonen kommuniziert.

Wie aber schlägt man die Brücke zwischen einer Sammlung von solchen häufigen Alltagssituationen und ihren Ablaufbeschreibungen – den rund 100 *fide*-Szenarien – und dem Unterricht? Und wie vermittelt man den Lehrpersonen die Leitgedanken und das „Handwerk“ der Szenario-Didaktik?

Lernen in Szenarien

Beim Lernen mit Szenarien sind alle Lernaktivitäten auf das Bewältigen von Handlungssituationen im Alltag ausgerichtet. Szenarien haben immer ein klares Handlungsziel, auf das eine mehr oder weniger lange Reihe von Handlungsschritten hinführt. Der Aufbau von Ressourcen,

sprachlicher und nicht-sprachlicher Art, im Unterricht dient dem Erreichen dieses Handlungsziels.

Szenarien haben aber keine festen Lerninhalte und keine vorbestimmten sprachlichen Lernziele, und sie lassen sich nicht a priori einem GER-Niveau zuordnen. Das Anspruchsniveau ergibt sich aus den vorhandenen Vorkenntnissen der Lernenden, und die spezifischen Lernziele und Lerninhalte sollen zusammen mit den Kursteilnehmenden bestimmt werden, nachdem diese sich mit dem Handlungsablauf bekannt gemacht haben und einschätzen konnten, was sie zum Bewältigen der Situation und zum Erreichen des Handlungsziels benötigen.

Diese für *fide* charakteristische starke Lernerorientierung bedeutet, dass die spezifischen Lerninhalte im Prinzip jedes Mal neu bestimmt werden und die strukturierende Rolle eines Lehrmittels in der Unterrichtsplanung wegfällt. Ebenso gibt es zu *fide* keine „passenden“ vorproduzierten Lernunterlagen, etwa in der Form von Arbeitsblättern zu den einzelnen Szenarien.

Innovationen im Sprachunterricht

In den letzten Jahrzehnten hielten neue didaktische Ansätze im Sprachunterricht – insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung – in der Regel mit den Lehrbüchern Einzug in den Unterricht. So fingen beispielsweise Ende der 70er Jahre die Bücher an, Anweisungen zu den Lernaktivitäten zu geben, und zwar nicht nur in Bezug darauf, **was** mit einem Text oder einer Übung zu tun war, sondern auch dazu, **wie** man vorzugehen hatte (*Üben Sie den Dialog zu zweit*, oder *Vergleichen Sie die Lösungen in der Kursgruppe*) mit dem Ziel, die Interaktionsformen im Unterricht zu variieren. Im Laufe der 80er Jahre wurden die geschriebenen und gesprochenen Texte nach und nach authentischer, die Grammatik trat mehr in den Hintergrund, die Lernaktivitäten

Die Berichte „Aus der Praxis“ können zu einer Art Referenzleistungen für die Kursleitenden werden, welche sie zur Reflexion über ihre eigene Unterrichtspraxis anregen, sie in ihrem Tun bestätigen oder sie dazu anregen, Neues auszuprobieren.

wurden kommunikativer, und mit dem „Lernen zu lernen“ erhielt auch die Reflexion über die Lernprozesse einen Platz im Unterricht. Die heutigen Lehrmittel sind in der Regel alltagsnah in der Auswahl der Themen, gut strukturiert und abwechslungsreich, sie nehmen Bezug auf den GER und sie bieten vielfältige sinnvolle Übungs- und Kommunikationsanlässe. Neben den Lernermaterialien, welche die Art des Unterrichts schon stark prägen können, verfügen die Lehrwerke über einen Leitfaden für Kursleitende, welcher das Vorgehen und den Einsatz der Materialien erklärt, zusätzliche Arbeitsmaterialien anbietet und weitere Anregungen für die Unterrichtsgestaltung gibt.

Da es aber für *fide* keine eigentlichen Unterrichtsmaterialien gibt, fällt dieser „Kommunikationskanal“ mit den Lehrpersonen weg... Auch eine „Gebrauchsanleitung“ zu den einzelnen Szenarien würde dem Grundgedanken der Ko-Konstruktion des Lernprozesses durch die Lehrperson und die spezifische Lerngruppe zuwiderlaufen.

Aus diesen Überlegungen heraus war es klar, dass es für *fide* keine „Praxisanleitungen“ in einer präskriptiven Form geben würde. Trotzdem war das Bedürfnis da, den *fide*-Ansatz praktisch darzustellen, und zu zeigen, wie der Unterricht mit Szenarien funktionieren kann.

„Aus der Praxis“

Bei den Anregungen für den Unterricht nach den *fide*-Prinzipien sollte die in hohem Masse von einer konkreten Teilnehmergruppe und dem Unterrichtskontext abhängige Arbeit mit den Szenarien in exemplarischer Weise illustriert werden. Und so entstanden die rund 50 Berichte „Aus der Praxis“, in der ein Kursleiter oder eine Kursleiterin erzählt, wie er oder sie bei der Arbeit mit einem Szenario vorgegangen ist, welche Fragen und Herausforderungen dabei entstanden sind und welche Lösungen gefunden wurden. Die Kursleitenden schildern ihre Planungsüberlegungen, berichten wie sie im Unterricht konkret gearbeitet haben, was die Reaktionen der Teilnehmenden waren, wie die Lernerfolge waren, und sie reflektieren manchmal auch ihren Unterricht und überlegen sich alternative Vorgehensweisen zu nicht so gelungenen Aktivitäten.

Jeweils zwei Berichte beziehen sich auf dasselbe Szenario, um praktisch aufzuzeigen, wie die Unterrichtsinhalte und die Vorgehensweisen je nach Niveau, Zusammensetzung und Zielen der Kursgruppe stark variieren können. Den in der Ich-Form gehaltenen Erzählungen der Lehrpersonen vorangestellt ist jeweils eine kurze Darstellung der Kursgruppe und des Kurskontextes, in welchem sich das Geschehen situiert.

Die Berichte „Aus der Praxis“ sind semi-authentisch, d.h. den Hintergrund bilden Erlebnisse und Erfahrungen mit Kursgruppen, die so oder in ähnlicher Form real existiert haben, auch wenn die konkreten Unterrichtssequenzen sich nicht direkt in dieser Form abgespielt haben.

Die *fide*-Unterrichtsprinzipien „praktisch“

In den Berichten „Aus der Praxis“ werden die dem *fide*-System zugrunde liegenden Unterrichtsprinzipien (s. Lenz *et al.*, 2009) praktisch umgesetzt, jeweils angepasst an den Lernkontext und den Lehrstil der Unterrichtsperson.

Bei jedem Bericht wird anfangs aufgezeigt, wie es dazu kam, dass ein Szenario ausgewählt oder vorgeschlagen wurde: Ausgangspunkt konnte ein Pausengespräch sein, ein von einem Kursteilnehmenden mitgebrachtes Dokument oder ein geäußertes Bedürfnis. Manchmal schlug die Kursleitung ein bestimmtes Szenario vor. Oft führte ein Szenario zu einem andern: vom Szenario *Zum Kinderarzt gehen* zu *Das Kind vom Unterricht abmelden*, und von da aus vielleicht weiter zu *An einem Elterngespräch teilnehmen* oder zu *Sich vom Deutschkurs abmelden*.

„Eine Teilnehmerin hatte in der letzten Woche in der Pause erklärt, dass ihr ausländischer Führerausweis hier nur noch wenige Monate gültig sei. Man müsse innerhalb eines Jahres den schweizerischen Führerschein beantragen. Sie hätte ziemlich Angst vor der Prüfung. Das hat dann andere TN etwas beunruhigt, weil sie auch schon bald ein Jahr hier sind. Ein anderer TN hatte seinen Führerausweis bereits umschreiben lassen und erzählte, dass er keine Kontrollfahrt machen musste. Daraufhin haben wir beschlossen, der Sache im Deutschkurs nachzugehen, damit alle wissen, wie die Regeln sind.“

(Szenario *Den ausländischen Führerschein umschreiben lassen*, Abendkurs, A2)

Bei der Szenario-Methodik wird die Einstiegs- und Planungsphase oft als schwierig empfunden – wegen der noch geringen Sprachkenntnisse der Teilnehmenden, oder aufgrund ihrer Erwartungen an die Lehrperson und der mangelnden Erfahrung der Teilnehmenden beim Mitgestalten des Unterrichtsprozesses. In den Berichten „Aus der Praxis“ wird dieser Phase deshalb recht viel Raum gewährt. Es wird jeweils recht genau beschrieben, wie der Einstieg gestaltet wur-

de, wie der Ablauf des Szenarios visualisiert wurde und wie zusammen mit der Lerngruppe die Ziele festgesetzt wurden – je nach Niveau und Charakteristiken der Gruppe mit mehr oder weniger Anleitung durch die Lehrperson.

„Wir hatten nur 2 Kursabende für das Szenario vorgesehen, deshalb mussten wir Schwerpunkte setzen. Wir haben die Situation zuerst einmal durchgespielt, d.h. uns vorgestellt, die eigenen Kinder oder Nachbarkinder vom Hort oder vom Kindergarten abzuholen: Wen trifft man da, und worüber redet man in der Situation? Auf dem Lernzielblatt haben die TN vor allem Mit anderen Eltern über die Kinder reden und Mit anderen Eltern etwas planen aufgeschrieben. Für einige war auch Dialekt verstehen ein wichtiger Punkt.

Wir haben uns darauf geeinigt, uns am ersten Abend auf Über die Kinder reden zu konzentrieren und am zweiten Abend auf das Planen von gemeinsamen Aktivitäten. Ich würde jeweils auch einige Ausdrücke auf Dialekt einbringen.“

(Szenario Das Kind vom Hort oder von der Krippe abholen, Abendkurs, A2)

Auch während der weiteren Arbeit mit dem Szenario wird versucht zu schildern, wie der Dialog mit den Lernenden über Bedürfnisse, Ziele und Lernerfolge aufrechterhalten wird und wie dieser Dialog den Unterrichtsverlauf direkt oder indirekt mitprägt.

Das Arbeiten mit Szenarien lehnt sich methodisch stark an das *Task based learning* an. In den Berichten „Aus der Praxis“ werden Prinzipien dieses Vorgehens illustriert: Es werden Informationen recherchiert, Ressourcen aufgebaut, Produkte erarbeitet in der Form von mündlichen oder schriftlichen Texten, die Produkte werden verbessert und schliesslich wird Bilanz gezogen und wichtige Resultate des Lernprozesses werden festgehalten und dokumentiert.

Dabei wird auch gezeigt, wie systematisch an den Sprachstrukturen und am Wortschatz gearbeitet wird, immer in Verbindung mit den realen

Kommunikationsanlässen des Szenarios und unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse und der globalen Lernziele der Kursgruppe.

„Die Aufgaben waren auf der kommunikativen Ebene relativ einfach für die Kursgruppe, aber ich habe betont, dass so kurze und relativ einfache Texte eigentlich keine Fehler haben dürften, und dass sie die Texte mehrmals kontrollieren sollten.

Das Kontrollieren von Texten üben wir regelmässig, und die TN wissen langsam, was ich meine: einen Text mehrmals durchgehen und bei jedem Mal jeweils einen Punkt anschauen, z.B.

Stimmen die du/Sie-Formen?

Sind die Nomen, und nur die Nomen, gross geschrieben?

Haben die Perfekt-Formen Hilfsverb und Partizip?

Etc.“

(Szenario Das Kind vom Unterricht abmelden, heterogene Kursgruppe, B1)

Dass die Kursziele bei der Handlungsfähigkeit im schweizerischen Alltag liegen und nicht nur beim Erlernen von sprachlichen Elementen, zeigt sich u.a. im Einbezug des Computers oder von allgemeinen „Kulturtechniken“ im Unterricht, insbesondere bei schulungsgewohnten Lerngruppen.

„Bei den Überlegungen, wohin die Reise gehen sollte, habe ich gemerkt, dass die TN mit Karten nicht viel anfangen konnten... Ich habe deshalb vorgeschlagen, auch das Lesen von Karten und Plänen als Lernziel aufzunehmen und damit anzufangen. Die TN waren damit einverstanden.

Es war für die TN gar nicht so einfach, die Realität und den Plan oder die Karte zusammenzubekommen. Angefangen habe ich mit



einem Plan unserer Gemeinde: Wir sind mit dem Plan in der Gegend herumgegangen, haben Strassenschilder gelesen und die Strassen dann auf dem Plan gesucht und langsam auch die Symbolwelt der Karten erschlossen.“

(Szenario *Mit dem Zug reisen*, Kleingruppe mit schulungsgewohnten Frauen, A1)

Ein weiterer Schwerpunkt der Berichte „Aus der Praxis“ liegt bei der Abschlussphase der Arbeit mit einem Szenario, d.h. bei der Evaluation und Dokumentation der Lernresultate. Auf diesen Schritt wird insbesondere bei schulungsgewohnten Teilnehmergruppen eingegangen.

„Weil wir kein eigentliches Lehrmittel haben, lege ich Wert darauf, dass die TN die Arbeitsblätter, Texte, Lernergebnisse etc. jeweils in einem Ordner ablegen. Wir nennen diesen Ordner Arbeitsdossier. Immer wenn wir ein Thema anfangen, schauen wir, ob es zu einem der bereits bestehenden Register mit den fide-Handlungsfeldern gehört, und wenn nicht, eröffnen wir ein neues Register und legen das entsprechende Register-Deckblatt in das Dossier ein.“

(Szenario *An einem Elternabend teilnehmen*, Gruppe mit schulungsgewohnten Frauen, A2)

Nicht immer läuft alles optimal bei den Berichten „Aus der Praxis“; manchmal sieht die Kursleitung rück-

blickend auch Punkte, die sie bei einer neuerlichen Bearbeitung des Szenarios anders gestalten würde.

„Die Rückmeldungen ergaben mehrheitlich einen sehr zufriedenen Eindruck; am besten kamen die Aktivitäten an, bei denen die Teilnehmenden in Rollenspielen sprechen konnten. Die kritischen Feedbacks, die ich mitnehme: Für einige Teilnehmende haben wir die Film-szenen zu oft angeschaut; die verschiedenen Fragestellungen waren zu schwierig; die Selbstbeurteilung wurde mehrmals einerseits als langweilig und andererseits als schwierig beurteilt. Was den letzten Punkt betrifft, bin ich völlig einverstanden; ich hätte der Selbstbeurteilung einen klaren Zweck geben müssen, nicht einfach das Blatt verteilen...“

(Szenario *Sich bei den Nachbarn vorstellen*, heterogene Kursgruppe, A2)

Praxisberichte als „Referenzleistungen“

Lehrpersonen haben in der Regel einen *modus vivendi* mit den existierenden Rahmenbedingungen gefunden und fühlen sich mit den verwendeten Lehrmitteln und den selbst produzierten ergänzenden Materialien gut gerüstet, um den Unterricht gemäss den eigenen Grundüberzeugungen in Bezug auf Lernen und Lehren optimal zu gestalten. Neuen Ansätzen begegnen sie oft mit einer gesunden Skepsis, aber auch mit der Bereitschaft, innovative Methoden auszuprobieren und zu übernehmen, wenn sie sehen, dass und wie sie „funktionieren“.

Die Berichte „Aus der Praxis“ zeigen auf, wie der *fide*-Ansatz der Szenarien-Didaktik in der Praxis funktionieren kann, ohne den Anspruch, dass die beschriebenen Vorgehensweisen die einzig angebrachten wären. Die Einblicke in „fremde“ Kurse soll die Kursleitenden dazu animieren, Stellung zu beziehen: „Dieses Vorgehen könnte ich in der Kursgruppe X ebenfalls versuchen.“ „Diese Aktivität funktioniert bei meiner Gruppe nicht, aber ich könnte es so machen.“ „Das wäre eine Möglichkeit, aber ich habe noch eine bessere Idee.“ Etc.

In diesem Sinne können die Berichte „Aus der Praxis“ zu einer Art Referenzleistungen für die Kursleitenden werden, welche sie zur Reflexion über ihre eigene Unterrichtspraxis anregen, sie in ihrem Tun bestätigen oder sie dazu anregen, Neues auszuprobieren.

Literatur

Lenz, P. & Andrey, S. & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*, Bern: Bundesamt für Migration.

fide – **Das Konzept** (2012). Bundesamt für Migration [Hg.], Bern. (Bezugsquelle: www.bundespublikationen.admin.ch, Artikelnummer 420.003.d)

fide – **Der Praxisleitfaden** (2012). Bundesamt für Migration [Hg.], Bern. (Bezugsquelle: www.bundespublikationen.admin.ch, Artikelnummer 420.006.d)

Für 24 der über 100 *fide*-Szenarien stehen auf dem Webportal Materialien in der Form von Planungs- und Evaluationsinstrumenten zur Verfügung. Teil dieser szenarienspezifischen Unterlagen sind die Berichte „Aus der Praxis“. Die kurzen Texte in diesem Beitrag sind Ausschnitte aus diesen Praxisberichten. Die vollständigen Texte sind auf www.fide-info.ch zugänglich. Zwei zusätzliche Berichte „Aus der Praxis“ befinden sich in der didaktischen Beilage dieses Heftes.

Margrit Hagenow-Caprez

ist Mitinhaberin der Firma IDEA sagl in Contone. Im Rahmen des *fide*-Projekts war sie verantwortlich für die Erstellung der Instrumente für die Unterrichtsplanung und Evaluation, insbesondere auch für die Berichte „Aus der Praxis“.

A cognitive perspective on pre-service and in-service language teaching

Hugo Santiago Sanchez | Bath, UK

Este artículo reseña una selección de estudios en el campo de la cognición del profesor de idiomas desde dos perspectivas principales: las prácticas de enseñanza de idiomas de profesores en formación y de profesores en servicio. La primera sección examina la manera en que las experiencias de aprendizaje de idiomas previas a la formación docente dan forma a las creencias y conocimientos sobre la enseñanza de idiomas de los profesores en formación. También investiga el impacto de los programas de formación docente en el desarrollo de estos constructos. La segunda sección analiza los constructos cognitivos y las prácticas en el aula de los profesores de idiomas en servicio con relación a su conocimiento del contenido y a la interacción entre estos constructos, la experiencia y el contexto. Esta reseña destaca los resultados empíricos de los estudios que tienen implicancias para la formación y el desarrollo de docentes de idiomas.

Introduction

Language teacher cognition has recently been defined as the networks of *beliefs, knowledge, and thoughts* which language teachers hold about all aspects of their profession and which they draw upon in their work (Borg, 2006).

Interest in language teacher cognition research stretches back to the mid-1990s. The emergence of this tradition represented a conceptual and methodological shift in language teaching research. Firstly, it meant that second language acquisition studies, with their focus on learners and learning outcomes, ceased to be the predominant source of data about language teaching. Secondly, research on teaching had previously been dominated by a behaviourist and normative model which focused on how teachers' observable behaviours and actions were correlated with learning outcomes. Teacher cognition research thus emerged to provide a more holistic and comprehensive approach to the study of teaching by catering for both the public and private domains of teaching (i.e. its observable as well as its unobservable mental dimension) (*Ibid.*).

The purpose of this article is to review this now established tradition of research from the perspectives of pre-service and in-service teaching. I will also highlight the implications of language

teacher cognition research in these areas for language teacher education and development.

1. Language teacher cognition in pre-service teaching

A substantial amount of research has been conducted on pre-service teachers in second or foreign language (L2) education. This section will focus on teachers' prior language learning experiences (PLLEs) and on the impact of teacher education on the development of their pre-training beliefs.

1.1 Prior language learning experiences

This area has attracted considerable interest in language teacher cognition research. This dates back to 1975, when Lortie introduced the notion of 'apprenticeship of observation' to refer to the way in which teachers' prior experiences as learners shape their beliefs about education. These pre-training beliefs filter the information to which trainees are introduced in teacher training courses (Tillema, 1994). They help inexperienced teachers make sense of classroom information and also determine their teaching profiles and classroom practices (Lortie, 1975). However, these beliefs are recognised as being resistant to change (Pajares, 1992).

Pre-service teachers are believed to bring with them both positive and negative images of teaching, from which they create stereotypes of good and bad instruction respectively. Johnson (1994) found that student teachers' images from PLLEs exerted a profound impact on their beliefs about L2 teachers and L2 teaching. The trainees in her study held strong images of their L2 educators and their classroom practices. Johnson also found that images, especially negative ones, sometimes contrasted markedly with the trainees' self-perceptions as L2 teachers and their own instructional practices. Conflicting images emerged,

therefore, between the type of teaching they wanted to provide and the teaching methodologies that they had observed in their PLLEs. Though they were aware of the inadequacies of some of the images emerging from PLLEs, these pre-service teachers were often unable to teach according to their projected image of teaching. Consequently, they ended up acting out prior images of L2 instruction.

Further evidence indicates that teachers tend to replicate the teaching methods and strategies which they found effective or positive as L2 learners and to reject those which they associated with negative experiences (Numrich, 1996). Borg, M. (2005) found that the formation of the pre-course beliefs of the student teacher in her study had been influenced mostly by her negative early school experiences. An example of this is the trainee's belief in an anti-didactic, student-centred teaching methodology. This was formed as a reaction to her experience in teacher-centred classrooms, which had been characterised by boring teacher-fronted lecturing. However, as observed in Johnson (1994), the rejection of prior teaching practices does not automatically result in the development of alternative practices, since teachers might slip back into behaviours which they had previously rejected. Despite her stated beliefs, the student teacher in Borg, M. (2005) resorted to the default teaching models provided by her prior school experiences. Thus, she tended to lecture the learners and to provide negative feedback on their responses.

The impact of PLLEs on teachers' practices has also been observed in relation to the subject matter knowledge which they acquire during these experiences. The nature of this knowledge and the perception which teachers have of it seem to play a key role in determining the focus of their teaching practices and the L2 approach and instructional techniques which they

adopt. Andrews (1999) and Reeves (2009) found that both the *implicit* and the *explicit* nature of the linguistic knowledge that teachers had developed via PLLEs influenced their attitudes and approaches towards the teaching of language and their decisions to adopt or avoid certain instructional strategies. Borg (1999) claims that this type of decision does not only depend exclusively on teachers' knowledge of and confidence in the linguistic aspect in question, but also on the type of experience, *positive* or *negative*, with which teachers associate the development of such knowledge. He found that the positive or negative character of his three participants' grammar-based PLLEs had influenced their decision to promote the use of grammatical terminology in their classes.

1.2 The impact of teacher education on pre-training beliefs

Pre-training beliefs being resistant to change, it is not surprising that teacher education courses have been observed to exert little or no impact on the development of such beliefs. Warford & Reeves (2003) offer an example in their study of pre-service L2 teachers' preconceptions of teaching. Although two of them praised the communicative teaching approaches to which they were introduced in their teacher

education programmes, they could not envision themselves teaching in that way. Instead, they held to the grammar-based teaching models which they had observed in their PLLEs.

Different reasons have been suggested to explain why teacher education has little influence on the growth of pre-training beliefs. Firstly, explanations may be found in the very nature of such beliefs and in the uses to which pre-service teachers put them. Prior beliefs are formed early in their minds and reinforced over a long period of time (Pajares, 1992). Moreover, although PLLEs create beliefs and knowledge which represent a one-sided student's view of teaching, teacher trainees tend to use these experiences as if they were prototypical and generalisable. Thus, on entry to teacher training, they often question the validity of new teaching philosophies instead of testing their own lay beliefs (Holt-Reynolds, 1992). Secondly, studies point to the nature and content of teacher education courses. In Hayes (2005) none of the three Sri Lankan teacher educators studied had found the content of their own teacher training programmes particularly useful. They all criticised the theoretical



character of the courses. One of them specifically highlighted the poor models provided, which did not help trainees to see theory applied in practice. Finally, teacher education may fail to alter pre-training beliefs when the latter are, in some way, reinforced by the general educational system. Richards & Pennington (1998) found that teachers abandoned the communicative principles and practices promoted in their training courses and, instead, reverted to the norms of the Hong Kong teaching tradition (teacher-centred, textbook-based and exam-oriented, with L1 used to supplement L2 instruction). This teaching behaviour was reinforced by other school members who expected them to preserve the status quo of the teaching context.

However, this pessimistic view of the stability of prior beliefs and of teacher training programmes as exerting little influence on their development has been challenged by some studies (e.g. Cabaroglu & Roberts, 2000; Mattheoudakis, 2007). Sendan & Roberts (1998) criticise this view for being “over-simplistic” (1998: 230) and for focusing only on “the content and not the structure of student teacher thinking” (*Ibid*: 233). Exploring the development of a student teacher’s personal theories about effective teaching, they observe that, although the contents of theories remain relatively stable, there are notable changes in their structure (e.g. the incorporation of new constructs and the reorganisation of the existing structure to accommodate refinements). These findings suggest that studies exploring the impact of teacher education on the development of pre-training beliefs remain incomplete unless they involve an examination of both the content and structure of such beliefs at different stages of the training programme.

It has been suggested that, unless teacher education acknowledges the power of pre-training beliefs and encourages trainees to reflect upon their validity, it does little to help pre-service teachers outgrow their existing rationales and develop more professional conceptualisations of teaching (Holt-Reynolds, 1992). In Bailey et al. (1996), seven MA students (teachers-in-training) wrote and analysed their language learning autobiographies with the purpose of examining their PLLEs and the potential impact which these experiences might have on their teaching philosophy and practice. They found that the autobiography task helped them to articulate their teaching beliefs

and discover the rationale behind them, to interpret theory in the light of their own language learning experiences, to define their values and consider the implications of these in their future teaching decisions, and to become reflective practitioners. However, an awareness-raising task such as this does not guarantee that teachers will not revert, perhaps unconsciously, to the models that they witnessed in their PLLEs. Analysis of the true impact of PLLEs on student teachers’ practices and the development of their own teaching theories suggests that, in addition to reflecting upon their schooling experiences, trainees must engage in teaching practice and subsequent introspective work.

In line with this, Farrell (1999) examined the PLLEs of 5 pre-service teachers through a reflective assignment. But, in addition, trainees were presented with alternative approaches to language teaching (in this case grammar teaching) and were given the opportunity to try out one of the options in class. He found that, after practice, they all held less extreme positions and recognised that no single grammar teaching approach was effective for all teaching situations.

Pre-service teacher education programmes in some countries such as Switzerland (primary and secondary levels) and Argentina (undergraduate L2 teacher training) include teaching practice along with self-evaluation and reflection tasks. Research in these contexts should be encouraged to provide insights into the role of post-hoc self-assessment and reflective practice on the development of pre-training beliefs.

PLLEs no doubt play a pivotal role in teachers’ lives since they influence their subsequent cognitive development and their engagement with professional education. Therefore, teacher education must incorporate PLLEs if they expect to help pre-service teachers to develop their pre-training knowledge and beliefs and to move beyond their apprenticeship of observation. Teacher learning must involve the interaction between students’ past and present. In other words, trainees must be enabled to understand, appreciate, and incorporate new theory in the light of their prior experiences.

2. Language teacher cognition in in-service L2 teaching

Borg (2006) argues that the conceptual shift which language teacher cognition represents in L2 teaching research is most evident in studies where teacher cognitions are explored with direct reference to actual teaching practices. This section will examine in-service L2 teachers’ cognitions and practices in relation to their subject matter knowledge, one of the key components of the knowledge base of teaching (Shulman, 1987), and the interplay between cognitions and interactive factors. The review here will focus largely on studies in grammar teaching, since this is the curricular domain which has attracted the most attention in language teacher cognition research and has, therefore, been explored from multiple perspectives. The findings and issues discussed are, however, relevant to other subject areas.

2.1 Subject matter knowledge

One of the cognitive constructs most widely studied in language teacher cognition research is teachers' content or subject matter knowledge. This cognition comprises teachers' knowledge of the facts, concepts, and organizing principles of a discipline (Grossman *et al.*, 1989).

The first attempts to examine teachers' knowledge about language (KAL) were mostly test-based studies (e.g. Bloor, 1986; Andrews; 1994). They found inadequacies in teachers' KAL and suggested the need for them to develop their declarative KAL. The relevance of a sound KAL was also voiced by Grossman *et al.*, who argued that "knowledge, or lack of knowledge, of the content can affect how teachers critique textbooks, how they select material to teach, how they structure their courses, and how they conduct instruction" (1989: 28). Thus, most subsequent studies focused not only on measuring teachers' KAL but also on examining its impact upon classroom practices.

Andrews' extensive work on teacher language awareness has shed light on the influence of KAL on pedagogical practice. Andrews (2007) claims that, within each individual teacher, the factors influencing the operation of KAL (e.g. contextual, attitudinal, and professional) combine and interact in different ways, and that this combination and interaction are not stable and may well differ from class to class, especially attitudinal and contextual factors. The influence of teachers' KAL upon their classroom performance is mainly about their ability to transform the output from the learners, materials, and teacher into input suitable for learning. Of importance is also their ability to perform in 'real time' and to use metalanguage to support learning. For instance, inadequacies in the KAL of one of the teachers in Andrews (1999) had resulted in her failure to filter some evident deficiencies in the materials and in her inability to formulate clear explanations. In contrast, another teacher who showed a solid KAL and confidence in it made strategic use of the learners' contributions as a major source of input into his grammar teaching and effectively filtered the input provided by the materials.

The study of teachers' KAL has involved, apart from its declarative dimension, teachers' *perceptions* of this knowledge and its impact on pedagogical practice. Borg (2001: 27) found that teachers' self-perceived knowledge about grammar influenced "the extent to which teachers teach grammar", "their willingness to engage in

spontaneous grammar work", "the manner in which they respond to students' questions about grammar", "the extent to which they promote class discussion about grammar", and "the way they react when their explanations are questioned". In addition, Sanchez (2012: 12) observed an impact on "the use of the learners' L1 in grammar instruction", "the extent to which teachers rely on printed materials", and "the extent to which they acknowledge (implicitly or explicitly) the categorical validity of their explanations". This suggests that efforts to support the development of in-service teachers' KAL should aim not only to respond to the 'gaps' in their KAL but also to enable them to develop a realistic awareness of their KAL and its pedagogical implications, as well as a positive attitude towards their KAL and its continuing development.

Teachers' attitudes towards and knowledge about grammar are further explored in Borg, S. (2005)'s study of two L2 teachers. Borg found that the development of and attitudes towards their KAL and its impact on their grammar teaching practices had been highly influenced by their educational biographies and professional experience. For instance, one of the participants adopted strategies which she had found effective for the development of her own KAL (e.g. the explicit analysis of grammar items) or which she derived from her own classroom experience (e.g. independent discovery learning). In contrast, the other teacher had negative memories of the grammar-based lessons he had attended at secondary school. Furthermore, he had had few opportunities to reflect upon and develop his KAL in his professional career. This had resulted in a distinct lack of confidence in his KAL and limitations in his instructional repertoire for grammar work. In his lessons grammar work was, therefore, minimised and always planned. These



Teachers should explore the multiplicity of factors influencing their teaching to gain a deeper understanding of L2 teaching and L2 teacher roles and, thus, take more informed decisions.

findings indicate that teacher development courses should aim to raise teachers' awareness of their prior L2 learning and teaching experiences and their impact on their pedagogical practices. A combined focus on KAL and methodology in in-service training courses may allow teachers to develop "a qualitatively richer and pedagogically more informed sense of their KAL and of its roles in their teaching" (*Ibid*: 339).

2.2 Interplay between teacher cognitions and interactive factors

Various efforts have been made to categorize the knowledge base of teaching (e.g. Shulman, 1986). The emerging categories were questioned in subsequent studies on teacher knowledge because, though analytically useful, "in reality these categories are melded together in complex and indeed inextricable ways" (Johnston & Goettsch, 2000: 461).

Exploring the pedagogical systems of an experienced and qualified EFL teacher, Borg (1998a) found that the teacher's beliefs, knowledge, theories, assumptions, and attitudes about teaching, learning, the subject matter, the students, and himself interacted in complex ways to give shape to his instructional decisions. Borg also observed that these decisions were influenced by the teacher's real-time perception of the context of instruction (e.g. learners' expectations) and his educational and professional experiences. Moreover, the data showed that the teacher's pedagogical systems were more profoundly influenced by his initial teacher training than by his pre-training beliefs. This evidence appears to contradict the claims discussed above about the limited impact of formal teacher education. A further

interesting finding of this study is the formative effect of in-service training on the development of the teacher's pedagogical systems. Enabling the teacher to review his previous L2 learning and teaching experiences helped him to redefine his beliefs about grammar teaching. This suggests that in-service training is more likely to have a lasting impact when it addresses teachers' existing beliefs.

Reference was also made above to the influence of a variety of factors (contextual, attitudinal, and professional) on the operation of teachers' KAL in lesson preparation and classroom practices (Andrews, 2007). In the same vein, Borg (1998b: 159), focusing on teachers' "explicit talk about grammar", found that the role which metatalk plays in teachers' work is shaped by interacting methodological, psychological, and experiential factors. Influences included the teachers' previous classroom experience of effective practices and of students' preferences and expectations, their beliefs about particular methodological orientations, their awareness of their own L2 learning strategies, their PLLEs, and their knowledge of the subject matter. Likewise, the influence of experiential (in particular, the teachers' PLLEs), cognitive (their self-perceived knowledge about grammar), and contextual (the prospect of a high-stakes university entrance exam) factors are reported in Pahissa & Tragant (2009). The body of work on teachers' cognitions and practices discussed here shows that cognition, experience, and context interact in complex and dynamic ways to define teachers' instructional decisions and practices. Thus, any study of cognition and practice which does not attend to experience and context will result in partial characterizations of teachers and teaching.

Conclusion

In concluding this paper, I would like to highlight three main suggestions which the studies reviewed here collectively make for L2 teachers and L2 teacher education and development:

1. Teachers hold beliefs (derived from both their educational and professional experiences) which are resistant to change and which exert a powerful impact on their teaching practices. To facilitate the development of these beliefs and allow for desired forms of impact, teachers should examine their existing beliefs regularly and reflect upon their validity in the light of their current teaching objectives and career goals.
2. Teachers' subject matter knowledge and perception of it have been observed to highly influence their teaching decisions and actions. Teachers should assess this knowledge in relevant instructional contexts to develop a realistic awareness of it and its pedagogical implications and, therefore, of the importance of its continuing development.
3. Evidence has been provided about the complex and dynamic interaction of cognition, experience, and context in teachers' pedagogical practices. Teachers should explore the multiplicity of factors influencing their teaching to gain a deeper understanding of L2 teaching and L2 teacher roles and, thus, take more informed decisions.

Altogether, the above will enable teachers to develop an extended and honest conceptualization of second or foreign language teaching.

Acknowledgements

I should like to thank Trevor Grimshaw and three members of *Babylonia* editorial team for their very careful and helpful reading of the draft of this paper.

References

- Andrews, S. (1994). The grammatical knowledge/awareness of native-speaker EFL teachers: What the trainers say. In M. Bygate et al. (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (pp. 69–89), London: Prentice Hall International.
- Andrews, S. (1999). Why do L2 teachers need to ‘know about language’? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, 13 (3), 161–177.
- Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. et al. (1996). The language learner’s autobiography: Examining the “apprenticeship of observation”. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 11–29). New York: Cambridge University Press.
- Bloor, T. (1986). What do language students know about grammar? *British Journal of Language Teaching*, 24, 157–160.
- Borg, M. (2005). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *TESL-EJ*, 9 (2), 1–30.
- Borg, S. (1998a). Teachers’ pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 9–38.
- Borg, S. (1998b). Data-based teacher development. *ELT Journal*, 52 (4), 273–81.
- Borg, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers’ practices and cognitions. *Applied Linguistics*, 20 (1), 95–126.
- Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55 (1), 21–29.
- Borg, S. (2005). Experience, knowledge about language and classroom practice in teaching grammar. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 325–340). New York, Springer.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Cabaroglu, N. & Roberts, J. (2000). Development in student teachers’ pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System*, 28 (3), 387–402.
- Farrell, T. S. C. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service teachers’ beliefs on grammar teaching. *RELC Journal*, 30 (2), 1–17.
- Grossman, P. L. et al. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23–36). Oxford: Pergamon.
- Hayes, D. (2005). Exploring the lives of non-native speaking English educators in Sri Lanka. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (2), 169–194.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 325–349.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439–452.
- Johnston, B. & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *The Canadian Modern Language Review*, 56 (3), 437–468.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education* 23, 1272–1288.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30 (1), 131–153.
- Pahissa, I. & Tragant, E. (2009). Grammar and the non-native secondary school teacher in Catalonia. *Language Awareness*, 18 (1), 47–60.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Reeves, J. (2009). A sociocultural perspective on ESOL teachers’ linguistic knowledge for teaching. *Linguistics and Education*, 20 (2), 109–125.
- Richards, J. C. & Pennington, M. (1998). The first year of teaching. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond Training* (pp. 173–190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanchez, H. S. (2012). The impact of self-perceived subject matter knowledge on pedagogical decisions in EFL grammar teaching practices. *Language Awareness, OnlineFirst*.
- Sendan, F. & Roberts, J. (1998). Orhan: A case study in the development of a student teacher’s personal theories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4, 229–244.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Tillema, H. H. (1994). Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (6), 601–615.
- Warford, M. & Reeves, J. (2003). Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (1), 47–65.

Hugo Santiago Sanchez

is a lecturer in Education (TESOL) at the Department of Education, University of Bath. He holds a PhD in English language teaching and applied linguistics from the University of Warwick, UK. His main research interests include teacher and student cognition, teacher education and development, teacher research, and language awareness. His current research projects involve the study of teacher and student cognition in higher education in relation to feedback provision.

Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères?

Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant-e-s¹

Susanne Wokusch | Lausanne

Die Erziehungswissenschaften interessieren sich wieder verstärkt für den Einfluss der Lehrperson auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler. In diesem Zusammenhang geht dieser Aufsatz zunächst auf neuere Arbeiten zur Unterrichtsqualität und den Merkmalen guten Unterrichts allgemein ein; in einem zweiten Schritt schlägt er eine Synthese von Merkmalen guten Unterrichts von Fremdsprachen und ihren Kulturen vor.

Wie aber sehen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer die Frage der Unterrichtsqualität? Gibt es Konvergenzen oder Divergenzen in Bezug auf die wissenschaftlichen Arbeiten? Im Rahmen einer Studie an der PH des Kantons Waadt über Unterrichtspraktiken und Konzeptionen von (zukünftigen) Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern haben wir ebenfalls die Frage der Merkmale guten Fremdsprachenunterrichts angesprochen. Die in einer Tabelle zusammengefassten Aussagen der Teilnehmenden dienen als Ausgangspunkt für den Vergleich der wissenschaftlichen Konzeptionen und der persönlichen Auffassungen der acht Informantinnen und Informanten. Selbst wenn die analysierten Gesprächsausschnitte kein vollständiges Bild ergeben, zeigt sich doch eine Übereinstimmung der Konzeptionen der Lehrpersonen mit den aus der Literatur erarbeiteten Merkmalen. Die reale Unterrichtspraxis kann allerdings anders aussehen: für die befragten Lehrpersonen können konkrete Arbeitsbedingungen die Realisierung guten Unterrichts erschweren...

La question posée en titre intrigue par sa complexité: il y a les élèves, leur âge, leurs caractéristiques, la taille de la classe, le moyen d'enseignement, le moment de l'année, de la semaine ou du jour, les enjeux pour les élèves, l'ambiance dans la classe et dans l'école, l'équipement de la salle de classe ... – et le «facteur enseignant» avec son impact sur les apprentissages, que l'on a redécouvert après des années où l'enseignement était «centré sur l'apprenant-e». Dans ce qui suit, nous retracerons, dans un premier temps, cette nouvelle orientation générale (non sans un regard critique) avant de situer notre intérêt pour les conceptions des enseignant-e-s de langue en lien avec un projet de recherche en cours à la HEP du canton de Vaud. Dans un deuxième temps, nous présenterons une synthèse de caractéristiques d'un bon enseignement de langue, élaborée à partir de sources théoriques diverses. Puis, cette liste de caractéristiques nous servira à situer les

conceptions de huit enseignantes et enseignants vaudois recueillies lors d'entretiens de recherche. Finalement, nous nous intéresserons au degré de convergence ou de divergence entre les conceptions théoriques et les conceptions de nos informatrices et informateurs.

Introduction: intérêt renouvelé pour les enseignant-e-s et leurs pratiques

Pour caricaturer un peu, de nos jours, on peut avoir l'impression que, pour garantir un bon enseignement, l'enseignant-e n'a qu'à adopter les démarches préconisées actuellement: actionnelles, basées sur le contenu, éveil au langage. Cette impression est renforcée par le courant du *evidence* ou *research-based teaching* qui préconise la mise en oeuvre de démarches d'enseignement dont l'efficacité a été vérifiée empiriquement². Mais est-ce qu'une démarche efficace ou une combinaison de démarches efficaces et approuvées sont garantes de la qualité de l'enseignement? Est-ce qu'un enseignement efficace est automatiquement un enseignement qui est «bon»? Et, dit encore autrement, est-ce qu'on peut «prescrire» un bon enseignement? Peut-on dissocier la notion de «bon enseignement» de celle de «bon enseignant-e»? Et finalement, y aurait-il une recette universelle?

C'est ce que l'on pourrait être tenté de croire en lisant les publications de l'Australien John Hattie (2009, 2012) introduisant la notion de *visible learning*. La notion d'apprentissage «visible» fait référence à des effets mesurables au-dessus d'un certain seuil que Hattie a calculé en ré-analysant et en unifiant les résultats de plus de 800 études sur des aspects et démarches aussi divers que les devoirs, l'apprentissage coopératif, la création de cartes conceptuelles ou encore l'enseignement de stratégies. Les listes de démarches, stratégies et techniques classées selon leur degré d'effet (*effect*

size) pourraient inciter à sélectionner les “mieux cotées” et les prescrire. Mais ce serait oublier que c’est l’enseignant-e qui doit orchestrer l’enseignement en tenant compte de sa classe et des nombreux autres facteurs d’influence³. Cependant, même si son approche a été critiquée du point de vue méthodologique⁴ (Higgins & Simpson, 2011), le grand mérite des travaux de Hattie nous semble être le fait de replacer l’enseignant-e et sa façon d’enseigner au centre de l’intérêt et de reconnaître qu’il ou elle joue un rôle clé pour le succès des élèves dans leurs apprentissages. Dans le contexte européen, Helmke (2010) conçoit l’enseignement selon un modèle d’offre et d’utilisation; selon ce modèle, l’enseignant-e, avec ses compétences et ses qualités personnelles, est en grande partie responsable de l’offre que son enseignement fait à l’élève.

Sur la base de ces quelques éléments, on peut constater que le bon enseignement est un phénomène situé, dépendant de nombreux facteurs de contexte. Cela signifie alors que la qualité de l’enseignement ne peut pas être définie de manière absolue mais est liée à un contexte, une situation, un public (cf. Bailey, 2011).

Pour une institution de formation, l’intérêt pour les caractéristiques d’un «bon enseignement» et de «bon-ne-s enseignant-e-s» est une évidence. Dans le contexte de la formation des enseignant-e-s de langue, nous suivons K. Johnson (2009) qui suggère la reconnaissance des savoirs d’expérience des enseignant-e-s comme légitimes et préconise leur intégration dans les connaissances de base de la formation (*knowledge base of L2 teacher education*). Dans ce sens, l’on ne peut pas aborder la question de la qualité de l’enseignement sans prendre en compte l’avis de ses actrices et acteurs.

De plus, dans la perspective de la professionnalisation du métier, les ensei-

gnant-e-s ne peuvent pas être considérés-e-s comme simples exécutants-e-s de prescriptions. Cela soulève la question de leurs conceptions d’un «bon enseignement de langue». Est-ce qu’elles convergent avec celles identifiées comme pertinentes par les didacticiennes et didacticiens? S’il y avait des divergences, où se situent-elles? L’étude des conceptions des enseignant-e-s de langue – *language teacher cognition* (cf. Borg, 2003) – constitue dès lors pour nous un intérêt de recherche de premier ordre, pour adapter l’offre de formation le mieux possible aux réalités du contexte et du public concernés.

La prise d’informations auprès des enseignant-e-s devrait donc nous permettre de mieux appréhender la réalité de l’enseignement des langues au quotidien, avec ses contraintes et des moyens d’enseignement (en tout cas en Suisse romande) qui ne facilitent souvent pas l’implémentation des approches actuelles préconisées et demandent un grand investissement de la part des enseignant-e-s pour les adapter. En effet, une enquête conduite sur mandat de la CIIP (Wokusch, Lys, Bissegger-Revoz, 2010) montrait que les enseignant-e-s interrogés (345 personnes de toute la Suisse Romande sauf le Jura) réservaient un bon accueil à des séquences (tâche, activité basée sur un contenu, activité interculturelle, activité d’intercompréhension, projet d’échange ou de contact) soumises à leur évaluation; mais la mise en oeuvre dans leur enseignement restait assez faible par rapport au taux d’acceptation. Ce constat d’un écart important nous a conduites à nous intéresser aux conceptions des enseignant-e-s par rapport à leur pratique de l’enseignement. Entre fin 2011 et début 2012, nous avons réalisé une série de huit entretiens semi-dirigés avec quatre futures enseignantes du secondaire I (trois d’allemand, une d’anglais), deux enseignantes également praticiennes-formatrices (une pour l’allemand, une pour l’anglais), un enseignant en em-

ploi sans formation spécifique à l’enseignement (allemand), et un enseignant en formation en emploi (anglais)⁵. Lors de ces entretiens, nous avons demandé à nos informatrices et informateurs quelles étaient leurs conceptions d’un bon enseignement et quels principes et valeurs les guidaient dans leur planification de l’enseignement. Dans cette démarche, nous avons volontairement laissé de côté les prescriptions plus ou moins explicites des démarches actuellement préconisées auxquelles par ailleurs nous souscrivons – mais pas de manière dogmatique.

Dans ce qui suit, nous allons d’abord présenter une synthèse de caractéristiques d’un enseignement de qualité résultant de travaux de recherche ou théoriques avant de nous tourner vers les conceptions de nos informatrices et informateurs afin de découvrir dans quelle mesure les conceptions scientifiques et subjectives de la qualité de l’enseignement convergent ou non.

Caractéristiques d’un bon enseignement/d’un-e bon-ne enseignant-e de langue – synthèse de quelques travaux

Dans la littérature spécifique à l’enseignement des langues, on trouve différentes manières d’aborder la question de la qualité dans l’enseignement. Ainsi, Bell (2005) a développé un questionnaire demandant à des enseignant-e-s d’identifier des comportements et attitudes jugés efficaces. L’étude allemande DESI (DESI-Konsortium, 2006) comprend un volet d’observations vidéo qui a permis de dégager des caractéristiques de l’enseignement de l’anglais pouvant être mises en lien avec de bonnes performances des élèves dans certaines compétences.

Cette étude quantitative repose sur la notion d'efficacité de l'enseignement; quelques éléments concernant la qualité de l'enseignement y ont été identifiés par Lohmann (2007). On peut également élaborer des caractéristiques à partir de travaux de recherche en didactique et dans ses disciplines de référence (*research-based teaching*) et, finalement, sélectionner des démarches dont l'efficacité est avérée (*evidence-based teaching*). Néanmoins, tous ces procédés ne conduiront qu'à une vision décontextualisée d'un enseignement de qualité; leur pertinence doit être vérifiée par rapport à la culture d'enseignement locale concernée.

Concernant leurs caractéristiques générales, pour Hattie (2012), les bon-ne-s enseignant-e-s se préoccupent en tout premier lieu de l'impact de leur enseignement sur les apprentissages des élèves et ont une excellente maîtrise des contenus disciplinaires; ils/elles sont conscient-e-s du fonctionnement des élèves, de leurs connaissances et compétences, pour pouvoir leur donner un feedback constructif. Ils/elles déterminent les objectifs et critères de réussite pour leurs élèves pour les conduire vers la prochaine étape d'apprentissage, en adaptant leurs démarches d'enseignement à la situation concrète. Si nous considérons le rôle clé de l'enseignant-e pour les apprentissages des élèves, la qualité de l'enseignement paraît indissociable des caractéristiques de l'enseignant-e. Dans la même idée, Borg (2006) a trouvé qu'il n'était pas évident pour ses informatrices et informateurs de distinguer entre caractéristiques de l'enseignant-e et caractéristiques de l'enseignement; nous avons pu confirmer cela puisque nos informatrices et informateurs ont également tendance à assimiler l'enseignement et la personne qui le dispense. Dans ce qui suit, nous renonçons donc à différencier ces deux éléments.

Pour élaborer une liste synthétique de critères de qualité de l'enseignement, nous nous basons sur les travaux de Helmke (2010) et Hattie (2009 et 2012); pour ce qui est de l'enseignement des langues, nous avons pris en compte les spécificités dégagées par Borg (2006) et nous avons intégré le travail de synthèse de l'étude DESI de Lohmann (2007). Nous nous sommes également appuyée sur les principes d'enseignement élaborés par Ellis (2005), Brown (2007) et Dörnyei (2009)

ainsi que sur l'expérience d'enseignement et de formation de l'auteur. Nous présentons ici une synthèse en 13 points, non commentée et certainement à la fois incomplète et perfectible, ayant néanmoins le mérite d'exister comme liste martyr. Nous présentons ces critères en nous référant tant aux caractéristiques, attitudes et comportements de l'enseignant-e qu'à des caractéristiques de l'enseignement des langues. Nous avons regroupé ces 13 critères comme suit:

- **Présence et rôle de la langue-culture**

1. L'enseignant-e a une maîtrise de la langue enseignée lui permettant d'être à l'aise et de communiquer spontanément en classe, par ex. pour faire face à des imprévus. L'enseignant-e montre par ses attitudes qu'il/elle est engagé-e dans l'apprentissage de la langue-culture avec ses élèves.
2. L'enseignement est enrichi de documents authentiques et propose de nombreuses possibilités de contact avec la langue-culture enseignée. La dimension interculturelle et culturelle est régulièrement présente.
3. La langue enseignée est le moyen de communication principal de l'enseignement; la langue de scolarisation est utilisée si nécessaire. Lors des échanges avec les élèves, l'enseignant-e veille à maintenir l'interaction au-delà du simple schéma «question de l'enseignant-e – réponse de l'élève» pour favoriser un apprentissage en situation de communication.

- **Droit à l'erreur**

4. Tant l'enseignant-e que les élèves ont le droit de faire des erreurs; les erreurs sont considérées comme naturelles et incontournables. Pour un meilleur apprentissage, l'enseignant-e donne l'opportunité aux élèves de s'auto-corriger (et peut montrer l'exemple).

- **Enseignement/apprentissage et rôle des élèves**

5. L'enseignant-e suit les processus d'apprentissage de ses élèves et connaît les forces et les faiblesses de chacun-e; dans toute la mesure du possible, il/elle intègre cette dimension dans sa préparation afin de soutenir les élèves par des mesures de différenciation.
6. L'enseignement est conçu en fonction du plan d'études mais il est adapté aux élèves, en fonction de leurs rythmes, capacités, intérêts. Quand il/elle sollicite des élèves, l'enseignant-e laisse suffisamment de temps de réflexion avant d'intervenir.
7. Au niveau des thématiques et contenus abordés, les intérêts des élèves sont pris en compte.
8. Les élèves sont en activité pendant la plus grande partie de la leçon et ont régulièrement des opportunités d'utiliser la langue en production; l'enseignant-e planifie et guide les activités mais les élèves disposent d'une marge de manœuvre pour effectuer leur travail de manière autonome.

- **Types d'activités et structuration des leçons**

9. L'enseignement présente des opportunités d'apprentissage implicite et explicite; le travail des formes de la langue ne se limite pas à la grammaire mais comprend également des aspects textuels et socio-culturels.

10. Il y a suffisamment d'opportunités pour entraîner, consolider et stabiliser les apprentissages afin d'automatiser certains éléments.
11. Les leçons sont structurées de manière claire et cohérente; les élèves savent à quels moments ils/elles sont censé-e-s faire quoi et savent aussi pourquoi.

- **Gestion de la classe et climat de classe**

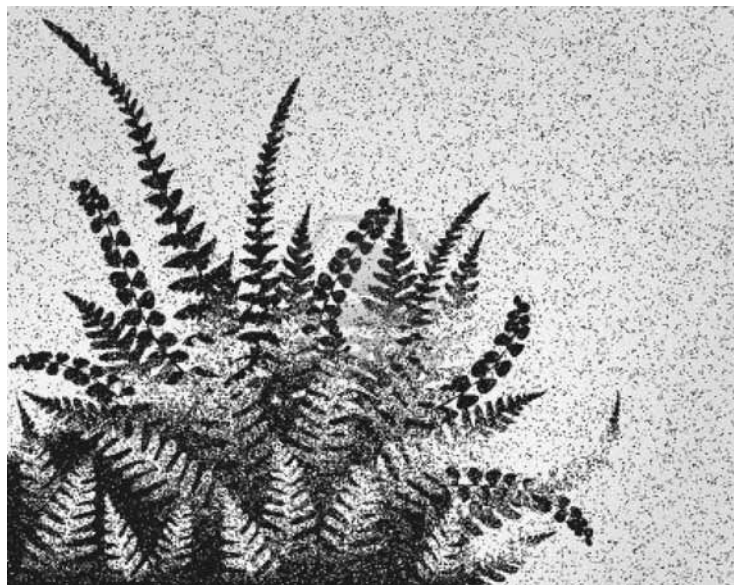
12. La gestion de classe est basée sur des règles claires afin de permettre une utilisation optimale du temps pour l'apprentissage.
13. Le climat de classe est basé sur la confiance; l'ambiance est détendue et l'humour a sa place.

Cette synthèse élaborée, nous nous tournons vers les conceptions des huit (futures) enseignantes et enseignants ayant participé aux entretiens de recherche sur leurs pratiques.

Bon enseignement des langues étrangères: ce que des enseignant-e-s en pensent

Nous avons posé la question suivante à nos huit informatrices et informateurs «*Qu'est-ce pour vous un bon enseignement des langues? Pouvez-vous décrire des éléments importants?*» Afin de ne pas mettre en danger la personne de l'informatrice ou de l'informateur, nous avons proposé d'adopter un point de vue plutôt extérieur et ouvrant également sur les conditions et contextes d'enseignement (horaire, infrastructure, collaboration). Comme nous pressentions la difficulté de répondre spontanément à cette question, quelques relances étaient prévues: démarches privilégiées, présence de la langue-culture, rôle de la collaboration, conditions à remplir pour que l'enseignement soit efficace.

Cette question servant aussi à introduire la dimension de la qualité de l'enseignement des langues dans l'entretien de manière générale, d'autres éléments parsèment les entretiens, tels que les principes et valeurs guidant l'enseignement. Pour des raisons de place et de simplicité, seules les réponses dans le contexte de la question explicitement posée sont prises en compte ici, même si l'image qu'elles donnent sera in-



complète. En effet, comme nos informatrices et informateurs n'ont pas pu préparer leur réponse, il fallait s'attendre à ne voir évoqués que des éléments venant à l'esprit spontanément et dont on peut supposer qu'ils correspondent à des préoccupations importantes. Précisons que l'absence d'une dimension dans ces réponses-là ne signifie en rien qu'elle n'est pas pertinente aux yeux de nos interlocutrices et interlocuteurs.

Le tableau ci-dessous présente les informatrices et informateurs (à qui nous avons donné des noms fictifs) et les thématiques évoquées, sans différencier entre les langues enseignées (allemand ou anglais). Le terme «*plurilingue*» se réfère à une utilisation de langues différentes dans la vie de tous les jours. La catégorisation a été effectuée de manière inductive. Voici en bref le profil de nos informatrices et informateurs:

- Mme Briq, enseignante expérimentée;
- Mme Sola, enseignante en formation «*tardive*», stage en responsabilité, quelques années d'expérience, plurilingue;
- Mme Carbo, enseignante expérimentée;
- M. Nifu, enseignant en formation «*tardive*», quelques années d'expérience, activité professionnelle préalable hors enseignement;
- Mme Malt, enseignante en formation, stage en responsabilité, 1^{ère} année d'enseignement en responsabilité;
- M. Oclès, enseignant expérimenté, sans formation spécifique pour l'enseignement; il enseigne également des disciplines non-linguistiques. La langue enseignée est une langue de famille;
- Mme Karash, enseignante en formation, stage en responsabilité, quelques années d'expérience; a grandi avec une langue de la migration comme langue première; plurilingue;
- Mme Liber, enseignante en formation, stage accompagné, en 2^e année d'enseignement stage accompagné; a quitté l'enseignement après sa formation.

Informatrice ou informateur → ↓ Thématique	Mme Briq enseignante expérimentée	Mime Sola en formation «tardive» expérimentée	Mime Carbo enseignante expérimentée	M. Nifu en formation «tardive» expérimentée	Mme Malt en formation	M. Oclès sans formation, expérimenté	Mme Karash en formation expérimentée	Mme Liber en formation stage accompagné
Langue d'enseignement		Parler le plus possible dans la langue			Droit à l'erreur	Enseignant à l'aise dans la langue, pas peur des erreurs	«un peu de tout»	
Dimension langagière	Faire acquérir un vocabulaire pour pouvoir «juste se débrouiller»	Equilibre entre communication et formes		Les élèves doivent «travailler, améliorer, récrire, faire mieux»				Travail de grammaire oui, si équilibré avec communication; tolérance envers les erreurs
Dimension culturelle	Sensibiliser à la culture du pays	Apporter des éléments liés à la culture				Doc. authentiques (TV, vidéo), aussi extrascolaires; aller chaque année dans le pays/la région		
Activités, compétences, contenu, démarches	S'assurer que les élèves sachent bien lire			Etre pragmatique, concret, faire des activités ayant du sens pour les élèves; sélectionner démarches en fonction des élèves	Activités dans les diverses compétences; l'élève doit être actif en tout cas 80% durant la leçon	Apprentissage en mouvement, Eléments immersifs dans d'autres disciplines; Eléments ludiques, saynètes, théâtre	«un peu de tout» mais l'apprentissage en interaction est prioritaire	«Insister sur l'oral»; faire participer les élèves; faire travailler les élèves en autonomie (p.ex. pour préparer des présentations)
Efficacité				Enseignement doit être efficace, les élèves doivent apprendre				
Structuration, clarté					Enseignement structuré, objectifs clairs pour l'élève			
Dimension affective, relationnelle, motivation	Savoir motiver les élèves		Donner l'impression que ça passe vite; les élèves doivent avoir du plaisir	Avoir du plaisir mais aussi travailler				Respect mutuel entre élèves et enseignant
Collaboration			Collaborer avec les collègues				Primordial pour le bien-être et pour bien enseigner	
Contraintes	«on pense d'abord au programme avant de penser aux choses ... culturelles et langagières»	Essayer de faire ce que l'on est censé faire mais il est bon d'intégrer autre chose	Obligation: privilégier l'expression orale, imposer du vocabulaire, avoir quelques structures				Pas assez de temps pour l'interaction à cause du programme	
Infrastructures et matériel	Petits groupes pour l'oral (difficulté d'organisation)				Matériel didactique attractif (esthétique)		I-Pad pour les élèves en lieu et place des manuels	Equipement pour média; petits groupes

Dans la perspective de la professionnalisation du métier, les enseignant-e-s ne peuvent pas être considéré-e-s comme simples exécutant-e-s de prescriptions. Cela soulève la question de leurs conceptions sur un «bon enseignement de langue».

Comme on peut le constater, les catégories obtenues pour les conceptions des informatrices et informateurs correspondent partiellement aux critères de qualité présentés ci-dessus. En regroupant les critères liés à la langue et la culture (1 à 3), on voit que des éléments ayant trait à l'utilisation de la langue sont évoqués par les trois informatrices et informateurs utilisant d'autres langues dans la vie de tous les jours; deux parmi eux évoquent la dimension culturelle. Pour les trois, des démarches proches d'un apprentissage en situation naturelle semblent faire partie d'un bon enseignement: parler le plus possible dans la langue, apporter des éléments liés à la culture; documents authentiques, apprentissage en mouvement, éléments immersifs, apprentissage en interaction. La dimension de l'aisance est mentionnée par un seul enseignant. Nous attribuons cette préoccupation à l'expérience d'apprentissage et d'utilisation des langues de ces enseignant-e-s. Le droit à l'erreur (critère 4) est relevé par deux enseignantes en formation. Pour ce qui est de l'adaptation de l'enseignement aux élèves (critères 5 à 7), elle se trouve explicitement abordée chez l'enseignant expérimenté en formation «tardive». La complémentarité entre les formes d'apprentissage implicite et explicite (critère 8) est mentionnée trois fois, dont deux fois explicitement et une fois de manière plus voilée. L'activité des élèves (critère 9) est au premier plan pour une des enseignantes en formation qui préconise une activité d'au moins 80% durant la leçon; la participation des élèves et le travail en autonomie sont également importants pour une enseignante en formation et un enseignant expérimenté qui évoque l'apprentissage en mouvement. Pour une enseignante en formation, plurilingue, c'est la participation dans l'interaction qui est prioritaire. La nécessité de l'entraînement

et de la consolidation (critère 10) se retrouve chez l'enseignant en formation «tardive» («travailler, améliorer, récrire, faire mieux»); la structuration et la clarté (critère 11) sont importantes pour une enseignante en formation. Des aspects liés à la gestion de classe et au climat de travail (critères 12 et 13), finalement, sont relevés par quatre enseignant-e-s (motivation, plaisir, respect mutuel).

En dehors des 13 critères retenus dans notre synthèse, la dimension de l'efficacité de l'enseignement est évoquée par le seul informateur disposant d'un parcours professionnel hors enseignement; cette position pourrait être expliquée par des facteurs biographiques, à savoir l'expérience de la nécessité de compétences opérationnelles.

Pour la moitié de nos informatrices et informateurs, les contraintes contextuelles de leur enseignement (en premier lieu le programme, le temps à disposition et la taille des classes) font obstacle à la mise en œuvre de leur conception d'un bon enseignement.

La collaboration est importante pour deux personnes et la question du matériel d'enseignement, également en lien avec les MITIC, est mentionné par trois informatrices.

Dans leurs réponses, nous n'avons pas constaté de différences notables entre enseignant-e-s en formation et en fonction, entre novices et expert-e-s. Il est vrai que nous ne nous attendions pas à en trouver beaucoup; en effet, nous pensons que la longue expérience d'apprentissage dans un contexte d'enseignement précis conduit à la perpétuation des conceptions des enseignant-e-s au-delà des générations (cf. Beacco, 2007).

L'analyse comparative des éléments évoqués spontanément par nos informatrices et informateurs donne un tableau nuancé puisque les critères de qualité sont bien présents, répartis sur les différentes réponses; nous constatons une convergence partielle pour les individus avec les critères de qualité synthétiques; nous n'avons pas constaté de divergence. Il est évident qu'il ne serait pas réaliste de s'attendre à retrouver l'ensemble des critères dans les données analysées.

Conclusions

Notre incursion dans la question complexe de la qualité de l'enseignement des langues nous a permis d'identifier quelques ingrédients importants à nos yeux, à partir d'une sélection de travaux scientifiques, théoriques et empiriques. Quant à nos huit informatrices et informateurs, enseignant l'allemand ou l'anglais dans l'école obligatoire du canton de Vaud, nous avons identifié quelques préoccupations au sujet de questions très concrètes (taille des classes, matériel), ainsi que la nécessité de respecter le «programme»⁶. Ces éléments semblent être considérés comme des obstacles importants; le fait qu'ils soient également évoqués par les enseignant-e-s expérimenté-e-s nous indique qu'il s'agit de problèmes non négligeables qu'il convient d'analyser de manière approfondie pour permettre aux enseignant-e-s de mieux les gérer. Mais dans l'ensemble, nous avons trouvé des convergences importantes avec notre point de vue de didacticienne, concrétisé sous forme de 13 critères, certes provisoires et incomplets. Nous considérons cela comme un signe très encourageant par rapport à une base de travail commune

avec les collègues du terrain. Nous voyons également une confirmation de la nécessité de donner la parole aux enseignantes et enseignants de langue pour voir leur quotidien à travers leurs yeux (*visible learning* pour nous!) et pouvoir les aider à développer ou consolider le meilleur enseignement possible dans un contexte donné.

Pour l'avenir, nous pensons que de telles listes de critères de qualité peuvent servir de base de discussion avec les différents partenaires des formatrices et formateurs dans les Hautes Ecoles pédagogiques. Elles pourraient même servir de point de départ à une charte de qualité, à l'image des associations professionnelles américaines qui proposent des qualifications supplémentaires à leurs membres. Mais pour le moment, nous continuerons à écouter attentivement les enseignantes et enseignants de langue pour mieux comprendre leurs pratiques d'enseignement et pour concevoir une «bonne formation» en didactique pour que nos élèves apprennent les langues-cultures étrangères à l'école de manière efficace et avec plaisir.

Notes

¹ Je remercie Irene Lys pour sa relecture intensive et ses précieux conseils et Ingo Thonhauser et Jean-François de Pietro pour leur relecture constructive.

² Notons qu'il faudrait soigneusement vérifier les conditions et le contexte de ces validations empiriques avant de les «appliquer» à un nouveau contexte.

³ Nous renvoyons ici à Goigoux (2007) qui illustre la multifinalité du travail de l'enseignant-e.

⁴ L'auteure reconnaît en toute humilité qu'elle ne dispose pas des compétences nécessaires pour évaluer ces aspects.

⁵ Enquête réalisée avec Daniela Zappatore et Irene Lys, HEP Vaud.

⁶ Selon nos informations, le «programme» est souvent élaboré dans les établissements ou arrondissements à partir du plan d'études et constitue une prescription interne forte puisqu'il est perçu comme garantissant la comparabilité de l'enseignement et, partant, des apprentissages.

Bibliographie

Bailey, K. M. (2011). Issues in Language Teacher Evaluation. In Michael H. Long & Catherine J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 706-725). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

Bell, T. R. (2005). Behaviors and Attitudes of Effective Foreign Language Teachers: Results of a Questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-270

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31

Brown, H. D. (5e édition 2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman.

DESI-Konsortium, Klieme, Eckhard et al. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ellis, R. (2005). *Instructed Second language Acquisition - A Literature Review*. Auckland: Auckland UniServices Limited. URL: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5163> (15 février 2013)

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1(3), 47-69.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge (Kindle Edition)

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London & New York: Routledge.

Helmke, A. (2e édition 2010). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Higgins, S. & Simpson, A. (2011). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. By John A.C. Hattie. *British Journal of Educational Studies*, 59(2), 197-201

Johnson, K. E. (2009). Trends in Second Language Teacher Education. In Anne Burns & Jack C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 20-29). Cambridge: Cambridge University Press.

Lohmann, Ch. (2007). *Der Englischunterricht und die deutschen Schulen. Zusammenfassung und Interpretation der wichtigsten Ergebnisse aus der DESI-Studie*. URL: http://www.the-english-academy.de/fileadmin/content_tea/pdf/Lohmann_DESI-Zusammenf_TEA_180107.pdf (15 février 2013)

Wokusch, S., Lys, I. (coll.) & Bissegger-Revaz, C. (coll.) (2010). *Mandat de recensement de pratiques allant dans le sens d'une didactique intégrative des langues étrangères. Rapport à l'intention du Groupe de référence pour l'enseignement des langues (GREL) de la CIIP: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin*. Non publié; le rapport peut être obtenu auprès de l'auteure.

Susanne Wokusch

est professeure en didactique des langues et cultures étrangères à la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.

„Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre“

Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion

Julia Putsche | Strasbourg

Dans cet article, nous analysons les premiers résultats d'une étude dans le domaine de la *Teacher Cognition* chez des professeurs stagiaires de langue vivante. Ils enseignent le français du côté allemand de la région frontalière franco-allemande (Alsace, Pays de Bade, Palatinat) et l'allemand du côté français. La contribution a pour sujet une étude de cas qui montre comment la proximité géographique de la frontière et l'auto-perception professionnelle sont perçues dans ce contexte géographique spécifique.

Die Forderung nach Lehrerinnen und Lehrern, die die Nachbarsprache in einer Grenzregion unterrichten und sich in ihrem Selbstverständnis nicht nur als Sprach-, sondern auch als Kulturmittler verstehen (Raasch, 2002), ist weder neu noch überraschend.

Grenzregionen stellen besondere geografische Räume im europäischen Gefüge dar, welche aus soziolinguistischer und soziodidaktischer Sicht besondere Lehr- und Lernsituationen generieren (vgl. Rasch, 2002: 14; Putsche, 2011a: 330; Putsche, 2011b: 201) und somit eine spezifische didaktische Situation darstellen. Unterschiedliche Studien, die sich mit Schülerinnen und Schülern in solchen Kontexten befassen, betonen denn auch, dass der fremdsprachliche Unterricht nicht nur phonetische, lexikalische, morphosyntaktische Grundkenntnisse etc. vermitteln sollte, sondern darüber hinaus kulturelle und landeskundliche Aspekte beinhalten soll, die sich jedoch noch einmal spezifisch vom allgemein handlungsorientierten Ansatz für den Fremdsprachenunterricht unterscheiden. In Grenzregionen kommt nämlich die zusätzliche Forderung nach einer Förderung der „Grenzkompetenz“ von Lernenden hinzu (Raasch, 2008), was die Unterrichtenden vor besondere Aufgaben stellt. Deshalb haben wir in einer Untersuchung zu den Spracheinstellungen von sehr jungen Fremdsprachenlernerinnen und -lernern gegenüber der Nachbarsprache in der deutsch-französischen Grenzregion eine Erweiterung der Forschungsperspektive ins Auge gefasst und vorgeschlagen, das Rollenverständnis oder Selbstbild der Lehrpersonen, die die Nachbarsprache in Grenzregionen unterrichten, in

den Blick zu nehmen (Putsche, 2011a). In einem aktuell laufenden Forschungsprojekt untersuchen wir nun die Vorstellungen, Einstellungen und das berufliche Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern in Ausbildung (Referendare) in der Pfalz (D), in Baden (D) und im Elsass (F), die die jeweilige Nachbarsprache unterrichten.

Forschungsfragen

Die hierbei relevanten Forschungsfragen lauten:

- Wie nehmen die jungen Lehrkräfte die Grenz-nähe im Alltag und im Berufsleben wahr?
- Wie beurteilen sie ihre Aufgabe im Fremdsprachenunterricht?
- Wie stehen sie zur Forderung einer „Grenzdidaktik“, also einer Fremdsprachendidaktik, welche speziell für Grenzregionen moduliert wäre?

In einem ersten Teil unseres Artikels¹ werden wir auf die theoretischen und methodologischen Grundlagen des Forschungsprojekts eingehen, um im Anschluss erste Resultate und einen ersten Zwischenblick auf weitere Forschungsergebnisse vorzustellen.

Teacher cognition

Borg (2003: 82) beschreibt *teacher cognition* als „Beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives about teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities, self“ und erklärt das Forschungsfeld wie folgt:

Teacher cognition research is concerned with understanding what teachers think, know and believe. [...] In other words, teachers were not robots who simply implemented, in an unthinking manner, curricula designed by others; rather

teachers exerted agency in the classroom – they made decisions, both before and while teaching and these decisions thus became a new focus for educational researchers. The questions being addressed now were not simply “what do teachers do?” but also “what do they think?”, “what decisions do they make?” and “why?”. (2009: 1)

In einer Studie mit einem entsprechend angelegten Forschungsdesign richten wir unser Augenmerk also nicht auf die Unterrichtspraxis (“what teachers do”), sondern wir wollen herausfinden, wie sich die Lehrenden in ihrer Rolle als Sprach- und Kulturvermittler sehen (“what they think and what decisions they make”). Es geht im vorliegenden Projekt um die Einstellungen und Überzeugungen, die das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden prägen (und somit in einem weiteren Schritt ihr berufliches Handeln, welches von Ersterem beeinflusst wird).

Die Befragten sind junge Lehrpersonen, die noch im letzten Teil ihrer Ausbildung stecken (Referendariat). Diese Zielgruppe interessiert uns besonders, weil sie noch ganz am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn steht und noch kein über Jahre hinweg gefestigtes berufliches Selbstverständnis ausgebildet hat. Als junge Erwachsene in einem Alter von Mitte zwanzig bis Anfang dreißig gehören ausserdem alle Teilnehmenden der Generation Erasmus an, was bedeutet, dass für viele ein Studienaufenthalt von mindestens einem Semester auf mindestens einer Universität des europäischen Auslandes eine nahezu selbstverständliche Angelegenheit war. Sie stellen somit eine homogene Untersuchungsgruppe dar, welche mit der europäischen Einigung groß geworden ist.

Grenzdidaktik und Grenzkompetenz

An dieser Stelle erscheint es uns unumgänglich, die auf Raasch (2000, 2005a, 2008) zurückgehenden Begriffe der *Grenzdidaktik* und *Grenzkompetenz* und die damit verbundenen theoretischen Modelle kurz zu erläutern. Die spezifischen Kompetenzen von Menschen, welche in der Grenzregion leben, lassen sich in einem fünf-

stufigen Modell erklären, welches Kuri (2008) zusammenfassend wie folgt darstellt:

Tabelle 1: 5-Stufen-Modell nach Raasch (zitiert nach Kuri, 2008: 20)

	Kompetenz	Wissenschaftliche Disziplin, welche mit diesem Kompetenzbereich in Verbindung steht
1. Stufe	landeskundliche Kompetenz	Kulturwissenschaften
2. Stufe	kontrastiv-landeskundliche Kompetenz	Vergleichende Kulturwissenschaften
3. Stufe	Empathie-Kompetenz	Individualpsychologie
4. Stufe	interkulturelle Kompetenz	Politikwissenschaft
5. Stufe	intra-kulturelle Kompetenz	Sozialpsychologie

Für den fremdsprachlichen Unterricht erscheinen vor allem die ersten drei Stufen von großer Relevanz. Diese haben laut Raasch folgenden Inhalt:

1. Stufe

Im Fremdsprachenunterricht werden Kenntnisse über das Land der Zielsprache vermittelt: über seine Bewohner, die Geschichte, Kultur, Geographie, über soziale Merkmale [...]

2. Stufe

Um diese Informationen richtig verstehen zu können, ist es, wie jeder weiß, nötig, sie mit Informationen über das eigene Land vergleichen zu können. [...] Diese Informationen über das eigene Land aber haben, von Ausnahmen abgesehen, keinen Platz in den fremdsprachlichen Lehrwerken. Man kann noch weitergehen: Die Ausbildung der Lehrkräfte enthält nur in Ausnahmefällen derartige Informationsangebote; [...]

3. Stufe

In einem Fremdsprachenunterricht, der handlungsorientiert gestaltet werden soll und wo Handlungskompetenz gelehrt werden soll, muss über das Lehren und Lernen von Informationen hinaus die Verwendung dieser Kenntnisse zum Ausgleich unterschiedlicher Vorstellungen, Lebensverhältnisse und Wertesysteme zwischen (fremder und eigener Kultur) führen. Die Einübung dieses notwendigen Aushandelns sollte bereits im Unterricht geschehen, setzt aber voraus, dass Fremd- und Eigenkultur authentisch vertreten werden [...] Ziel muss sein, einen anderen Standpunkt neben dem eigenen zu respektieren, Verständnis für ein anderes Wertesystem zu haben, sich auf einen anderen Standpunkt stellen zu können und ihn vertretbar zu finden, kurzum: Empathie aufzubringen. Dies kann man lernen, und dies kann man auch lehren, wenn man es gelernt hat (Raasch, 2008: 31).

Grenzkompetenz ist demnach eine erlernbare Kompetenz, die stufen- und schrittweise erworben werden kann und sich mit voranschreitendem Spracherwerb ausbauen lässt. Was unser Untersuchungsobjekt

betrifft, so interessieren wir uns vor allem für die Progression von der ersten zur dritten Stufe. Diese ist in unseren Augen unabdingbar und nicht anders als in dieser Reihenfolge vorstellbar. Da unsere Studienteilnehmenden im gymnasialen Schulbereich tätig sind, ist es für sie auf jeden Fall realistisch, ihre Lernenden mindestens bis zur dritten Stufe der Grenzkompetenz zu führen. In einem anderen von uns durchgeführten Forschungsprojekt (Putsche, 2011a) mit Grundschülerinnen und Grundschülern im Alter zwischen sechs und sieben Jahren konnten wir bereits Fertigkeiten der Stufen 1 und 2 feststellen; es ist deshalb davon auszugehen, dass Stufe 3 in einer weiterführenden Schulform wie dem Gymnasium realistisch erreichbar wäre. Den Begriff der Grenzdidaktik wiederum gilt es – wie bereits erwähnt – vom allgemein handlungsorientierten Ansatz für den Fremdsprachenunterricht abzugrenzen, um klar zu erkennen, worin die Spezifität einer Grenzdidaktik liegt. Raasch (2002: 19) nennt Elemente einer solchen Didaktik, wie sie im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts CICERO³ formuliert wurden:

- apprentissage bilingue/biculturel/multiculturel
- didactisation des médias de la langue du voisin
- enseignement précoce de la langue du voisin
- langue du voisin en tant que véhicule de l'enseignement
- échanges et rencontres scolaires dans le primaire et le secondaire
- matériel d'enseignement spécifique à vocation régionale
- thématization du voisin
- développement commun et transfrontalier du matériel d'apprentissage/d'enseignement
- promotion de profils spécifiques grâce à l'autonomie des écoles
- formation permanente et continue du personnel enseignant dans la perspective du transfrontalier (Raasch, 2002: 19).

Das Spezifische des grenzdidaktischen Ansatzes bestünde hier beispielsweise in der gemeinsamen Ausbildung der Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer in der Grenzregion (ein Punkt, der aus unserer Sicht einen entscheidenden Stellenwert hat), in der Entwicklung von



Lehr- und Lernmaterialien, welche auf beiden Seiten der Grenze gleichermaßen genutzt werden könnten (also kein gesondertes Material für jedes Land, sondern EIN Produkt für beide Länder) oder regional orientiertes Unterrichtsmaterial, welches die Besonderheiten einer Grenzregion explizit einbezieht. Hierzu ist positiv zu vermerken, dass in der von uns untersuchten Grenzregion viele der genannten Punkte bereits zum Unterrichtsalltag gehören und auf beiden Seiten der Grenze realisiert wurden (an dieser Stelle sei zum Beispiel der bilinguale Unterricht genannt, in welchem die Fremdsprache als Vehikel oder Instrument genutzt wird, um Inhalte eines anderen Fachs zu vermitteln oder das frühe Fremdsprachenlernen, welches bereits in Kindergärten und Grundschulen einsetzt).

Von einer eigentlichen Grenzdidaktik kann jedoch auch hier noch nicht gesprochen werden, da die zitierten Punkte zwar für das positive Zusammenleben in der Grenzregion förderlich sind, aber keine konkreten didaktischen und methodischen Vorschläge zur Umsetzung enthalten. Wir haben es einerseits mit Materialien zu tun, die im Unterricht verwendet werden können, als „Werkzeug“ für den Unterricht, wir können auch verschiedene bildungspolitische Elemente ausmachen, wie etwa die Förderung bilingualen Unterrichts, aber die Perspektive einer Didaktik im umfassenden Sinne fehlt vorläufig.

Methodologisches Vorgehen

Um die Interviewpartner auf unser Projekt aufmerksam zu machen, haben wir die Studienseminare Landau (Pfalz) und Freiburg (Baden) sowie die *Inspection Académique* für das Fach Deutsch in Strasbourg kontaktiert und den jeweiligen Fachausbildern unser Projekt vorgestellt. Auf diesem Weg konnten die in unsere Zielgruppe passenden Lehrpersonen unseren Informationsbrief erhalten, um sich anschließend für oder gegen eine Teilnahme zu entscheiden. Die Datenerhebung geschieht mittels halb-offener Interviews, die in der jeweiligen Landessprache mit den Lehrerinnen und Lehrern geführt und von einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet werden, um später transkribiert zu werden. Dabei orientieren wir uns an den Gütekriterien für qualitative Forschung von Flick, von Kardorff

Grenzen bieten ganz besondere Chancen und Werte für den fremdsprachlichen Unterricht – sie sind noch nicht völlig ausgeschöpft.

und Steinke (2009: 24). Qualitative Interviewstudien verfolgen bekanntlich das Ziel, die Äusserungen des Gegenübers möglichst präzise zu verstehen und zu analysieren. Dies im Gegensatz zur Erhebung mittels geschlossener Kategorien, welche im Vorfeld klar definiert und nach der Datenerhebung quantitativ ausgewertet werden. Gemäss Aden, Briane und Cane (2006: 13) kann das Interview als Erhebungsinstrument für soziale Repräsentationen bei Fremdsprachenlernenden von grosser Bedeutung sein. Mehr als es zum Beispiel in einem Fragebogendesign möglich wäre, kann der Interviewer individuell und vor allem sofort auf Äusserungen eingehen, kann nachhaken und Zusatzfragen stellen. Einstellungen und Repräsentationen können durch die mündliche Befragung häufig erstmals bewusst gemacht und reflektiert werden. Die Befragung von Lernenden kann auf diese Weise eine zentrale Rolle bei der Thematisierung des „Anderen“ im fremdsprachlichen Unterricht (zum Beispiel kulturelle Unterschiede) einnehmen. Gleichermaßen eignet sich das Interview aber auch als Instrument, um Überzeugungen, Einstellungen etc. von Lehrpersonen zu erheben und auch hier einen Reflexionsprozess in Gang zu bringen.

Interviewauszüge und erste Ergebnisse

Im Folgenden möchten wir anhand einiger Interviewauszüge erste Resultate und Überlegungen zu den eingangs aufgeführten Forschungsfragen vorstellen.

Wahrnehmung der Grenznahe

Die Wahrnehmung der Grenznahe ist – gemäss aktuellem Stand der Studie – individuell unterschiedlich und hängt eng damit zusammen, welche identitären Konstrukte bei den Lehrerinnen und Lehrern hierzu vorliegen. Damit beziehen wir uns auch auf die Frage nach der Durchlässigkeit einer Grenze, das Selbstverständnis, mit welchem diese Grenzregion von den Bewohnern individuell wahrgenommen wird (gemeinsame Identität über die Grenze hinaus oder gerade wegen der Grenze eine Abgrenzung zur anderen Kultur).

Y a-t-il perméabilité ou imperméabilité, recombinaison ou séparation? Observe-t-on une identité propre caractérisée par des pratiques plurielles? (Gajo, 2005: 42)

Es erscheint uns wichtig, mit individuellen Auffassungen zu arbeiten, weshalb wir den Begriff des identitären Konstrukts für die Wahrnehmung der Grenznahe wählen. „Identitäres Konstrukt“ bedeutet dann die Art und Weise, wie jede einzelne Person sich die Grenznahe nach ihren persönlichen Vorstellungen „erschafft“ und welchen Platz sie ihr im Alltag einräumt.

-
- L Mhm (::) also in Landau (:) würde ich meinen (::), dass das einem jetzt nicht großartig (:) auffällt (:), dass es eine Art Grenzgebiet jetzt so ist, (:) wenn ich jetzt vergleiche zu Halle,
-
- I Mhm?
-
- L Dann auf jeden Fall schon. Aber also (:)ok, ich muss anders sagen, meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre, (:) in einer Grenzregion zu leben, dass es sich viel mehr bedingt, oder da viel mehr Austausch oder wie auch immer ist, das nehme ich jetzt aber gar nicht so wahr.
-
- I Mhm, mhm
-
- L Sozusagen. Ich weiß nicht, wie's für jemanden ist, der generell hier ist, aber ähm, es ist nicht extrem auffällig jetzt, würde ich sagen, klar man ist schnell in Wissembourg oder generell im Elsass, aber (:) dass man jetzt Franzosen zum Beispiel hört auf Straßen, dass da, dass das vorrangig da ist, empfinde ich nicht so
-
- I Mhm, und im, und in ihrem Beruf, also in der Schule? Spielt, also nehmen Sie da die Grenznahe -
-
- L Ja, da ist es auf jeden Fall, einfach auch weil da teilweise schon Muttersprachler im Unterricht sind oder auch im Kollegium (:) also da ist es auf jeden Fall schon viel stärker da
-

Im vorliegenden Auszug berichtet die Lehrkraft von ihrer persönlichen Wahrnehmung, dem Konstrukt zur Grenzregion. Die junge Lehrerin kommt ursprünglich nicht aus der Grenzregion, sondern aus Halle, welches im Osten Deutschlands liegt. Für sie ist zum Beispiel in der Stadt Landau nicht explizit zu bemerken, dass es sich um eine grenznahe Stadt handelt. Die ursprüngliche Vorstellung von der Grenznahe war jedoch eine andere („dass es sich viel mehr bedingt, oder da viel mehr Austausch ist...“). Der Unterschied zur Herkunftsregion wird natürlich hervorgehoben, aber besonders bemerkenswerte Dinge, die die Südpfalz als Grenzregion ausmachen könnten, werden anscheinend nicht beobachtet. Es ist interessant festzustellen, dass die Lehrerin zunächst von wenig expliziten Dingen spricht, wenn sie die Grenznahe beschreiben möchte. Sie bleibt in ihren Aussagen zunächst vage, wahrscheinlich auch, weil ihr zunächst keine konkreten Elemente einfallen. Als Beispiele führt sie anschließend aber konkrete Dinge auf, wie das Hören der französischen Sprache in der Fußgängerzone oder die tatsächliche geografische Nähe zu Wissembourg im Elsass. Auch was die Grenznahe in der Schule, also am Arbeitsplatz betrifft, wird mit „greifbaren“ Argumenten erklärt. Ja, diese ist „näher“,

„präsenter“, weil sowohl im Lehrerkollegium als auch in der Schülerschaft französische Erstsprachler vorhanden seien. Die vielen Sprechpausen zu Beginn der Redesequenz zeigen das Zögern und die Überlegung bei der Analyse der Situation. Wir interpretieren dies so, dass eine Frage nach der Bemerkbarkeit der Grenznahe nicht einfach zu beantworten ist. Wie „misst“ man diese Grenznahe im Alltag? welche Parameter helfen dabei? Auf welche persönlichen Wahrnehmungen kann die interviewte Person zurückgreifen, um diese Frage zu beantworten? Wichtig ist auch die persönliche Distanzierung zur Situation: „Ich weiß nicht, wie’s für jemanden ist, der generell hier ist, aber ähm, es ist nicht extrem auffällig jetzt, würde ich sagen“. Die Sequenz zeigt das Einräumen einer möglichen „falschen“ Aussage, da die Interviewte sich als Neuzuzügerin in ihrer Einschätzung der Situation (noch) unsicher ist.

Aufgabe im Französischunterricht

-
- I Mhm. Wie ist das denn eine Fremdsprache zu unterrichten, die nur wenige Kilometer entfernt gesprochen wird? Also im Prinzip ist ja das Zielland nur wenige Kilometer entfernt
-
- L (::) Mmm, man kann auf jeden Fall (::) da muss ich mal kurz überlegen?
-
- I Ja
-
- L Klar, es bietet sich natürlich viel stärker an, reale Bezugspunkte zu finden, ähm, sich direkt, Orte anzusehen, ins andere Land zu fahren, was aber immer im außerschulischen Bereich liegt
-
- I Ok
-
- L Sozusagen. Innerhalb würde ich jetzt nicht sagen, dass es sich extrem bemerkbar macht, oder (::) ja (::) obwohl wenn man jetzt dieses centre culturel nimmt, oder verschiedene Veranstaltungen in Nachbarorten, Wissembourg, dann bietet sich auf jeden Fall viel mehr an, das zu ergänzen, dadurch mehr zu beleben, das auf jeden Fall
-



Auch dieser Interviewausschnitt zeigt den „neuen“, vielleicht auch „überraschenden“ Charakter der Frage. Interessant ist, dass die Lehrkraft der Grenznahe zunächst keine entscheidende Bedeutung für den eigentlichen Unterricht beimisst. Nach einigem Zögern kommt sie aber doch zum Schluss, dass die Grenznahe eine Bereicherung für den fremdsprachlichen Unterricht darstellen kann, indem sie Lernerfahrungen ausserhalb des Klassenzimmers ermöglicht, wie sie in anderen Regionen nicht zur Verfügung stehen. Entscheidend bleibt aber der Zusatzcharakter dieser Möglichkeiten für den Unterricht.

„Grenzdidaktik“

-
- L Na das wurde ja schon angesprochen, na das er auf jeden Fall viel mehr zum Beispiel Austausch organisieren kann und man auch im Centre culturel von Wissembourg Veranstaltungen wahrnehmen kann, ähm, oder man guckt sich ne Bäckerei wie auch immer einfach an und ähm das Problem, oder, weiß nicht, ob es ein Problem ist, aber die schönen Dinge funktionieren meist außerschulisch, ja, das ist oft, das ist einfach schade, dass man das in der Hinsicht eben das nicht kombinieren kann, ähm, aber an sich sind ja Möglichkeiten da
-

Die Frage zur Grenzdidaktik als solche ist für die Lehrerin schwierig zu beantworten. Sie nennt die Möglichkeiten von Ausflügen und das Kennenlernen „authentischer“ Situationen in Frankreich als mögliche Elemente einer Grenzdidaktik. Diese sind jedoch in ihren Augen etwas, was im außerschulischen Bereich stattfindet somit ein Problem in der Durchführung aufwirft.

Ein erstes Fazit

Mit der hier kurz vorgestellten Fallstudie möchten wir zunächst unterstreichen, dass Überzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen zunächst ganz individuell angelegte Konstrukte sind, die von vielen Faktoren abhängen. In unserem Beispiel zeigt sich, dass die Herkunft der Befragten und die Vorstellung der Grenzregion im Vorhinein eine wichtige Rolle spielen.

Der Ausschnitt zeigt auch, dass bereits die Fragestellung als solche eine Reflexion über die Situation anstößt, welche möglicherweise Auswirkungen auf die zukünftige Einstellung oder Wahrnehmung der Lehrerin haben kann.

Was uns als Fremdsprachendidaktiker an dieser Stelle der noch laufenden Studie wichtig erscheint, ist die Konfrontation und die Bewusstmachung der besonderen geografischen und sprachlichen Situation, in welcher die Lehrpersonen sich befinden. Uns liegt eine berufliche Reflexion über die Rolle der Lehrperson in Grenzregionen sehr am Herzen. Wir schließen uns in diesem Punkt der Aussage Raaschs an (2001:61), der unterstreicht, dass Grenzen ganz besondere Chancen und Werte für den fremdsprachlichen Unterricht bieten und diese noch nicht völlig ausgeschöpft sind.

Anmerkungen

¹ Es handelt sich hierbei um einen „Werkstattbericht“, da die Datenerhebung zum Forschungsprojekt noch nicht komplett abgeschlossen ist. Die qualitative Erhebung und Darstellung hat hier zum Ziel, zu verstehen und zu erklären und fungiert nicht, wie es in einem quantitativ ausgelegten Forschungsansatz eher der Fall wäre, als Hypothesenüberprüfung.

² Wir ergänzen die tabellarische Darstellung um eine Titelzeile; die jeweiligen Kompetenzbereiche können ursprünglich unterschiedlichen Fachwissenschaften zugeordnet werden, es geht im Modell jedoch nicht darum, die Lehrenden in diesen Fachwissenschaften aus- oder weiterzubilden.

³ CICERO ist ein vom Europarat und dem ECML (European Centre for Modern Languages) gefördertes Projekt zur Unterstützung des Erlernens der Nachbarsprachen in den Grenzregionen Europas.

Bibliographie

- Aden, J., Briane, C. & Cain A. (2006). Introductions. In Cain, Albane & Zarate, Geneviève (Hrsg.), *L'entretien: ses apports à la didactique des langues* (pp. 13–14). Paris: le manuscrit.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do³. *Language Teaching* 36. 81–109.
- Borg, S. (2009). Introducing language teacher cognition. Online-Publikation [03.01.2013]. Abrufbar unter: <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2009). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: rowohlt.
- Gajo, L. (2005). Le discours sur le bilinguisme autour de la frontière linguistique en Suisse. Représentations de frontières et frontières de représentations. *Synergies France* n°4. 37–45.
- Halink, R., Raasch, A., Schmitz-Schwaborn, G. & Schwarz, U. (CICERO) (2003). *Neighbouring languages in border regions/La langue du voisin en région frontalière*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe/ECML (European Centre for Modern Languages).
- Kuri, S. (2008). *Sprachenlehren und Sprachenlernen in Grenzregionen. Die Chancen des europäischen Mehrsprachigkeitskonzepts am Beispiel der Region Friaul-Julisch Venetien-Kärnten-Slowenien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Putsche, J. (2011a). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: Peter Lang.
- Putsche, J. (2011b). Grenznah – ganz nah? Subjektive Theorien von Grundschülerinnen und Grundschülern zu Frankreich und Franzosen in der deutschen Grenzstadt Kehl. In Linsenmann, Andreas & Ludwig, Bernard (2011), *Frontières et réconciliation. Grenzen und Aussöhnung* (pp. 201–216). Brüssel: Peter Lang.
- Raasch, A. (2000). Mehrsprachigkeit – und was wir in Europa dafür tun (können). In Königs, Frank (Hrsg.), *Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik* (pp. 146–158). Tübingen: Narr.
- Raasch, A. (2001). Grenz-Werte. Durch Sprachen zum Nachbarn. In Bredella, Lothar & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium zum 70. Geburtstag von Herbert Christ* (pp. 50–61). Tübingen: Narr.
- Raasch, A. (2002). *L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques/Direction de l'éducation scolaire, extra scolaire et de l'enseignement supérieur/DGIV: Conseil de l'Europe.
- Raasch, A. (2005). Grenzkompetenz – ein Weg nach Europa. Wissenschaften von der Sprache und Kontextwissenschaften im Gespräch. In Denk, Rudolf (Hrsg.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit* (pp. 119–129). Herbolzheim: Centaurus.
- Raasch, A. (2008). Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln. In Windmüller, Florence (Hrsg.), *Synergies Pays germanophones n°1. L'enseignement bi-plurilingue: Education, compétences, stratégies d'apprentissage* (pp. 21–40). Avinon: Berlin.

Julia Putsche

ist Maître de Conférences an der Université de Strasbourg. Sie lehrt im Bereich der Sprachdidaktik (DaF, FLE) und der Psycholinguistik (Spracherwerb, Sprachen lernen). Sie ist Mitglied der Forschungseinheit LiLPa (Linguistique, Langue & Parole; équipe Didactique des langues). Ihre Forschungsinteressen konzentrieren sich aktuell auf den Fremdsprachenunterricht in Grenzregionen unter sozioididaktischen Aspekten (Spracheinstellungen, Teacher cognition).

Convinzioni e atteggiamenti verso l'apprendimento delle lingue: insegnanti e studenti a confronto

Luciano Mariani | Milano

Research has consistently proved that teachers' and learners' beliefs and attitudes towards languages and cultures, language learning and teaching, and themselves as learners and teachers affect both parties' intentions, decisions and behaviour in the classroom. Such perceptions are rarely verbalised and socialised, with important consequences both for the processes and for the products of language curricula. This paper reports on some results of a survey carried out in upper secondary schools in Northern Italy on a few vital issues in language learning, including aptitude, the roles of teachers and learners, the impact of plurilingualism and the process of self-assessment. The survey used a multiple-choice questionnaire, which both teachers and their students answered *in the same format*.

The data was used, in the first place, by teachers with their students, as a starting point to reflect on the points of convergence and divergence of their relative beliefs and attitudes, but also provided statistical results of the opinions of a sample of teachers and learners, with important implications for methodologies and teaching practices in the classroom.

1. Introduzione

La ricerca in linguistica applicata¹ ha chiaramente dimostrato che ciò che pensano gli studenti e gli insegnanti della natura di una lingua (materna e seconda o straniera), delle culture, delle modalità di apprendimento e insegnamento, e di se stessi in quanto discenti o docenti, esercita una profonda influenza sulle loro intenzioni, decisioni e comportamenti.

Le convinzioni si formano sulla base di tutte le precedenti esperienze di vita, studio e lavoro di ogni individuo: Richards (1994) le definisce come "... gli atteggiamenti, i valori, le teorie e le supposizioni riguardo all'insegnamento e all'apprendimento che gli insegnanti si costruiscono nel tempo e che portano con sé in classe." In particolare, le convinzioni degli insegnanti sono certamente influenzate, in primo luogo, dalle loro esperienze come studenti, dalle esperienze di formazione iniziale e in servizio (ma solo se queste sono state coerenti ed hanno costituito oggetto di riflessione e di consapevolezza), da tutte le precedenti esperienze di tirocinio e di insegnamento e dai fattori di contesto in cui ci si trova a lavorare. Le *convinzioni* sono il contenuto *cognitivo* su cui si

appoggiano le risposte affettive alla base degli *atteggiamenti*: infatti, esse danno origine a disposizioni *emotive* positive o negative (piacere o dispiacere, accettazione o rifiuto) e a interpretazioni e giudizi *valutativi* (di accordo o disaccordo, di approvazione o rifiuto), che in tal modo contribuiscono ad influenzare le intenzioni, le decisioni e i comportamenti.

La relazione tra convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti e quelle dei loro studenti è stata raramente indagata. Eppure, spesso, convinzioni conflittuali tra insegnanti e studenti portano a malintesi e mancate convergenze su obiettivi, metodologie e modalità di valutazione. Il fatto che questi aspetti rimangano il più delle volte impliciti e spesso inconsapevoli, e che raramente siano portati alla consapevolezza, verbalizzati e socializzati costituisce un ostacolo non indifferente nella gestione di questo "lato nascosto della competenza".

2. Un esempio di indagine

2.1 Finalità e partecipanti

Come esempio di rilevazione delle differenze esistenti tra le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti e quelli degli studenti, riportiamo i risultati di un'indagine condotta negli anni 2009-2010 in licei (classici, scientifici e linguistici) di cittadine medie del Nord Italia. Gli scopi di questa indagine, che faceva parte di un più vasto progetto di ricerca², erano principalmente due:

- raccogliere un campione di dati che permettesse di disporre di un quadro statistico, sia pure limitato, sottolineando in particolare l'importanza delle convergenze e delle divergenze tra insegnanti e studenti su alcuni aspetti specifici;
- permettere agli insegnanti delle singole classi coinvolte di utilizzare i dati raccolti come punto di partenza per eventuali interventi pedagogici con i loro studenti.

Né una maggioranza di studenti né una maggioranza di insegnanti scelgono come priorità aspetti metacognitivi, il che apre interessanti interrogativi su quanto effettivamente sia percepita la necessità di approcci che promuovano il saper apprendere e l'imparare a imparare.

Hanno partecipato a questo sondaggio 426 studenti il cui curriculum di studi comprende una o più lingue straniere (inglese, francese, tedesco e spagnolo) nei cinque anni in cui si articola il loro corso di studi (età compresa tra 14 e 19 anni). Poiché non è stato possibile coinvolgere tutti i relativi insegnanti di lingue, il numero di insegnanti effettivamente partecipanti si è limitato a 10.

2.2 Metodo e strumenti

E' stato utilizzato un questionario di dieci domande a risposta multipla, in italiano, in cui occorre scegliere per ogni quesito una sola risposta. Il questionario era centrato su dieci aspetti ritenuti di particolare attualità e rilevanza per l'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere e a scuola:

- il ruolo e il peso dell'*attitudine* nell'apprendimento delle lingue;
- i *ruoli* dell'insegnante e dello studente nell'apprendimento a scuola;
- la funzione del *plurilinguismo*, cioè dello studio contemporaneo di più lingue;
- l'utilità dello studio *individuale* o *di gruppo*;
- il rapporto tra *correttezza linguistica* e *scioltezza comunicativa*;
- il significato degli *errori* e il loro *trattamento* da parte dell'insegnante;
- l'opportunità e il valore dell'*autovalutazione*.

Il questionario è stato compilato *nella stessa identica forma* da insegnanti e studenti, per ridurre al minimo le possibili discrepanze di interpretazione e per facilitare il più possibile il confronto delle risposte. Insegnanti e studenti lo hanno compilato indipendentemente gli uni dagli altri; inoltre, l'insegnante lo ha compilato *prima* di visionare le risposte degli studenti. L'elaborazione dei dati è stata effettuata dall'insegnante stesso o dal ricercatore, che ha messo poi a disposizione una serie di indicazioni su come effettuare la restituzione dei dati alla classe (si veda il successivo punto 2.4).

2.3 Risultati e riflessioni sul quadro statistico

Per motivi di spazio, riportiamo qui di seguito soltanto i risultati di alcune domande, scelti tra i più significativi. Nelle tabelle le colonne %INS e %SS si riferiscono rispettivamente alle percentuali di insegnanti e di studenti che hanno scelto

quella risposta. E' importante ricordare che i dati relativi agli studenti costituiscono la *media* dei punteggi relativi alle cinque classi in cui si articola il corso, e riflettono dunque la media delle opinioni di studenti la cui età varia da 14 a 19 anni.

Pensi che per imparare bene una lingua straniera si debba "essere portati"?	% %	
	INS	SS
a. Sì, è indispensabile avere un'attitudine particolare	0	4
b. Sì, chi ha un'attitudine ottiene risultati migliori di chi non ce l'ha	10	16
c. Sì, ma altri fattori (per esempio, l'impegno o la motivazione) sono ugualmente importanti	60	70
d. No, chiunque può imparare bene una lingua straniera	30	10

Insegnanti e studenti sembrano concordare sul fatto che l'attitudine all'apprendimento linguistico esista ma il suo effetto sia temperato da altri fattori ugualmente importanti. Tuttavia, un 20% di studenti ritiene che si debba essere "portati per le lingue", almeno per ottenere risultati migliori, mentre per gli insegnanti sono più inclini a pensare che chiunque possa imparare bene una lingua straniera.

Che ruolo dovrebbe avere l'insegnante? (scelta di un massimo di tre risposte)	% %	
	INS	SS
a. Decidere i materiali e le attività che devono svolgere gli studenti	20	9
b. Insegnare grammatica, vocabolario e pronuncia	20	50
c. Correggere gli errori	0	33
d. Valutare i risultati degli studenti	0	3
e. Fornire un buon modello della lingua straniera	50	71
f. Creare interesse e favorire la partecipazione in classe	80	70
g. Stimolare gli studenti ad usare la lingua straniera il più possibile	60	62
h. Insegnare un metodo di studio	40	8
i. Aiutare gli studenti ad identificare e risolvere eventuali problemi	30	22

Di fronte ad una gamma così ampia di possibili ruoli era inevitabile aspettarsi risposte anche molto differenziate (a questa domanda, e a quella successiva, era possibile fornire un massimo di tre risposte). Si noti in primo luogo che i ruoli sono elencati in un ordine che parte dalle posizioni più "tradizionali" (come il decidere materiali e attività, insegnare gli aspetti più strettamente linguistici, correggere gli errori) a posizioni che riflettono approcci più centrati sullo studente, sui "processi" più che sui "prodotti" dell'apprendimento e quindi sugli aspetti *metacognitivi* (come l'insegnare un metodo di studio e aiutare gli studenti ad identificare i loro problemi).

In questo senso gli studenti sembrano aspettarsi dall'insegnante l'espletamento di ruoli che potremmo definire più "tradizionali" (si vedano le differenze rispetto all'insegnare grammatica, vocabolario e pronuncia, al correggere gli errori, al fornire un buon modello della lingua straniera), mentre attribuiscono minore importanza ad aspetti più "processuali", in particolare in relazione all'insegnamento di un metodo di studio. Accanto a queste divergenze, rileviamo anche una relativa convergenza sui ruoli come fornire un buon modello della lingua straniera, creare interesse e favorire la partecipazione in classe e stimolare gli studenti ad usare la lingua straniera il più possibile, in quanto sono i ruoli principali identificati sia dagli studenti sia dagli insegnanti (anche se con percentuali leggermente diverse). Un'altra convergenza risiede nel fatto che né una maggioranza di studenti né una maggioranza di insegnanti scelgono come priorità aspetti metacognitivi, il che apre interessanti interrogativi su quanto effettivamente sia percepita la necessità di approcci che promuovano il saper apprendere e l'imparare a imparare. E' poi intrigante il valore quasi nullo attribuito da insegnanti e studenti nei riguardi dell'aspetto valutativo dei risultati (ma su questo punto occorre soffermarsi anche sulle domanda finale, centrata sull'autovalutazione).



Che ruolo dovrebbe avere lo studente? (scelta di un massimo di tre risposte)	% %	
	INS	SS
a. Seguire costantemente le indicazioni degli insegnanti	0	13
b. Fare molta pratica con le strutture, i vocaboli, la pronuncia	30	40
c. Studiare con regolarità e impegno	50	56
d. Prestare attenzione in classe	20	67
e. Partecipare attivamente alle lezioni	60	46
f. Cercare di usare la lingua straniera il più possibile	70	52
g. Valutare i propri risultati	0	2
h. Sfruttare i propri punti di forza e cercare di migliorare gli aspetti in cui si è più deboli	0	38
i. Diventare consapevole delle proprie preferenze circa i modi di imparare, scoprendo così man mano le strategie per sé più efficaci	70	23

Anche in questo caso l'ordine in cui sono elencati i ruoli segue lo stesso criterio adottato per la domanda precedente. Se l'impegno nello studio è considerato alla stessa stregua da insegnanti e studenti (ma con valori non particolarmente elevati, attorno al 50%), le divergenze più notevoli riguardano il maggior valore attribuito dagli studenti al prestare attenzione in classe e il maggior valore attribuito dagli insegnanti al cercare di usare la lingua straniera il più possibile. Ma il dato che fa più riflettere è forse quello, ancora una volta, che coinvolge le attività metacognitive: colpisce la discrepanza tra la scelta h) e la scelta i), che sostanzialmente riguardano la presa di coscienza dei propri processi di apprendimento. La scelta h) è ignorata da tutti gli insegnanti mentre è presa in considerazione dal 38% degli studenti; al contrario, la scelta i) (che, almeno in linea di principio, dovrebbe integrarsi agevolmente con la precedente) riscuote un grande accordo tra gli insegnanti (70%) ma un basso accordo tra gli studenti (23%). Ancora una volta, la scelta relativa alla valutazione è praticamente ignorata da tutti. Questi risultati, in parte contraddittori, invitano ad una riflessione e discussione più profonde non solo sulle effettive pratiche didattiche, ma soprattutto sugli obiettivi perseguiti in modo *esplicito* e in modo *implicito* negli insegnamenti linguistici.

Pensi che studiare più lingue contemporaneamente aiuti oppure ostacoli l'apprendimento?	% %	
	INS	SS
a. Ostacola – ogni lingua è diversa, ha le sue caratteristiche	0	24
b. Non ha nessuna influenza	0	36
c. Aiuta – è più facile per chi conosce una lingua impararne un'altra	100	40

Mentre il dato relativo agli insegnanti poteva essere dato quasi per scontato, colpisce la distribuzione delle convinzioni degli studenti, per il 24% dei quali lo studio contemporaneo di più lingue ha un valore negativo, mentre il 36% lo valuta in modo neutro. Si tratta di dati molto significativi, da non dimenticare nel momento in cui gli insegnanti (e i sistemi formativi in generale) sono impegnati nella promozione del plurilinguismo e dello sviluppo di competenze linguistico-comunicative differenziate in più di una lingua straniera o seconda. Questi dati confermano che è indispensabile lavorare con gli studenti su una visione *in positivo* di una *competenza trasversale plurilingue*, tanto auspicata in sede europea quanto ancora poco considerata, dentro e fuori dalla scuola.

Pensi che una persona possa capire da sola se e quanto ha imparato?	% %	
	INS	SS
a. No, la valutazione spetta solo all'insegnante	0	3
b. No, quello che conta sono i risultati delle verifiche e degli esami	0	1
c. Sì, però per avere una conferma bisogna confrontare il proprio giudizio con quello di altri (dell'insegnante, dei compagni ...)	100	77
d. Sì, basta riflettere sui propri risultati man mano che procede il lavoro	0	19

Anche in questa domanda emerge la necessità di un confronto con l'esterno, scartando completamente le ipotesi più "restrittive" della valutazione come appannaggio esclusivo dell'insegnante e come somma dei risultati di verifiche ed esami; nel contempo, è bassa la percentuale di studenti che ritengono sufficiente una riflessione personale e individuale. La posizione maggioritaria degli studenti (77%), che accettano sostanzialmente l'idea che l'autovalutazione sia possibile, anche se supportata dal confronto con giudizi "altri", è tuttavia in contraddizione formale, almeno sulla base di questi dati, con le risposte fornite alla domanda g) sui loro ruoli ("uno dei ruoli dello studente è valutare i propri risultati" è stata una scelta praticamente ignorata). Allo stesso modo, la posizione netta degli insegnanti (100%) sembra contraddire la loro risposta alla domanda d) sui loro ruoli ("uno dei ruoli dell'insegnante è valutare i risultati degli studenti" è stata una scelta totalmente ignorata). Si può solo ipotizzare che la parola e il concetto stesso di "valutazione", così densi di significati e di implicazioni pedagogiche e didattiche, non siano stati identificati e/o correlati in modo chiaro nelle domande di cui si compone il questionario.

2.4 Utilizzo dei dati in situazione di "indagine-intervento"

Si è detto che una seconda finalità di questa indagine era di fornire a ciascun insegnante partecipante una "fotografia" delle convinzioni e atteggiamenti di una o più classi, confrontandola nello stesso tempo con la propria personale configurazione di convinzioni. In altre parole, si trattava di far emergere questa *dimensione nascosta* del curriculum, in modo da riconoscerne la rilevanza rispetto alle intenzioni, alle decisioni (scelte) e ai comportamenti delle due parti in causa, e di aumentare dunque il livello di consapevolezza di entrambe.

Il minimo che prevedeva l'iniziativa era la restituzione dei dati agli studenti, cui sarebbero potute seguire ulteriori fasi di lavoro. Oltre che globalmente, i dati potevano essere riportati o ripresentati in occasioni particolari, che si prestano ad una discussione più contestualizzata e a interventi didattici più mirati: ad es. una discussione sugli errori al termine di una verifica scritta o orale; sull'autovalutazione al termine di un modulo o unità; sul rapporto correttezza/scioltezza in occasione di un'attività di simulazione, gioco di ruoli o presentazione orale; sul ruolo del plurilinguismo se si verifica la possibilità di un coordinamento con colleghi che insegnano L1 o altre L2.

Si riportano qui di seguito alcuni esempi di domande e stimoli al confronto proposti dal ricercatore, e che gli insegnanti potevano fare oggetto di riflessione e discussione in via preliminare, per poi eventualmente adattare o modificarle prima di utilizzarle con gli studenti.

Attitudine

- far notare che l'attitudine linguistica non è unica e indivisibile, ma si compone di vari aspetti: la discriminazione fonetica (importante per la pronuncia), la memoria (importante per il lessico) e la capacità di sistematizzare (importante per la grammatica): dunque gli individui sono portatori di differenze, di punti di forza e di debolezza;
- che esempi possono portare gli studenti di aspetti in cui riescono meglio o peggio (es. lessico, grammatica, pronuncia, abilità linguistiche ...)?
- questo può aprire la strada a un discorso più generale sulle differenze individuali (stili di apprendimento, intelligenze multiple ...).

Alcuni ruoli di insegnante e studenti

- che significato hanno "attenzione" e "partecipazione" nella classe di lingue? Sono sinonimi o hanno implicazioni diverse?
- in quale rapporto sta il ruolo dell'insegnante come fonte di un buon *modello* della lingua e come *istruttore* degli aspetti formali (grammatica, lessico, pronuncia), rispetto al ruolo di *facilitatore* del lavoro degli studenti
 - nell'identificare e risolvere problemi?
 - nell'attivare un metodo di studio?
 - nell'aiutare a sfruttare i propri punti di forza controbilanciando gli aspetti di criticità?
- che senso hanno questi termini per gli studenti? Quali sono le loro passate esperienze al riguardo?

Ruolo del plurilinguismo nell'apprendimento

- in quali modi studiare più lingue contemporaneamente può essere una risorsa?
- perché si ritiene che, al contrario, possa essere un ostacolo?
- che esempi si possono trovare di possibile trasferimento (di conoscenze, ma anche di abilità) da una lingua all'altra (*compresa la madrelingua*)?

Autovalutazione

- cosa vuol dire autovalutarsi? Perché è importante?
- che cosa implica (es. obiettivi chiari, criteri conosciuti in partenza ...)?

- con quali strumenti concreti si potrebbe condurre? Partendo da quali abilità o da quali attività?

2.5 Ipotesi di lavoro successive

Poiché, per diversi motivi, si è stati costretti ad interrompere l'iniziativa dopo l'elaborazione dei dati, non è possibile al momento fornire una documentazione delle azioni effettivamente intraprese dagli insegnanti in seguito ai risultati dell'indagine. E' tuttavia prevista una ripresa dell'iniziativa stessa, che prevede di raccogliere informazioni sui modi specifici in cui i dati sono stati riportati alla classe e/o utilizzati per interventi didattici, come pure sulle ragioni o gli ostacoli che lo hanno impedito. Anche le risposte negative, infatti, possono gettare luce sui fattori personali e contestuali che condizionano il rapporto tra convinzioni e atteggiamenti, da una parte, e le scelte, decisioni e comportamenti didattici, dall'altra.

Per ulteriori iniziative, il processo riflessivo presentato in questa indagine permette diverse possibilità di intervento (individuale o a gruppi, tra studenti o insegnanti, su un aspetto particolare o sulle convinzioni in generale) grazie alle quali le convinzioni vengono condivise e discusse allo scopo di far emergere aspettative, problemi e suggerimenti operativi per eventuali cambiamenti negoziati tra studenti e insegnanti delle pratiche effettive di classe.

3. Alcune cautele conclusive

Poiché un sondaggio costituisce solo una fonte di informazioni, è utile, come si è appena detto, correlare i risultati con dati provenienti da altre fonti e da circostanze diverse. E' anche molto interessante monitorare l'andamento delle convinzioni e degli atteggiamenti riproponendo il sondaggio (o una sua parte) a distanza di qualche mese, alla fine dell'anno scolastico o all'inizio di quello successivo.

In ogni caso occorre esercitare la massima prudenza nell'interpretare i dati e

nel farne discendere conseguenze. Molti fattori, tra cui i contesti effettivi di lavoro, sono sempre all'opera contemporaneamente nel determinare le scelte e i comportamenti individuali, per cui è pericoloso, sia predire meccanicamente i comportamenti sulla base delle convinzioni manifestate, sia, al contrario, interpretare in modo diretto i comportamenti come spie di convinzioni sottostanti. Né si deve dimenticare la natura *evolutiva* delle convinzioni, specialmente negli studenti in età adolescenziale.

Infine, occorre ricordare che non si può (né sarebbe auspicabile) agire sulle convinzioni e sugli atteggiamenti *direttamente*: si tratta di dimensioni profonde e nascoste che si evolvono solo come risultato di *più esperienze significative* ripetute nel tempo e fatte oggetto di *riflessione esplicita*. Tuttavia, una maggiore consapevolezza di queste dimensioni favorisce certamente la comunicazione e la mediazione in classe, nel senso di rendere le decisioni e le scelte di insegnanti e studenti più trasparenti e condivise.

Note

¹ Si vedano ad esempio Barcelos, 2000; Bernat & Gvozdenko, 2005; Gabillon, 2005; Huang, 2006; Mercer, 2008. Sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti si vedano anche Woods, 1996 e Borg, 2003. In ambito italiano (ma da un punto di vista pedagogico più generale) si segnalano Cantoia, 2007 e Pérez-Tello, 2005.

² Per i risultati complessivi di questa ricerca si vedano Mariani, 2011, 2012a e 2012b e il sito dell'Autore www.learningpaths.org/convinzioni

Bibliografia

Barcelos, A.M. (2000). *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Tuscaloosa: University of Alabama.

Bernat E. & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL-EJ*, 9 (1), 1-21.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.

Cantoia M. (2007). *Imparare: in che senso? Esplorare le concezioni dell'apprendimento*. Roma: Carocci.

Gabillon, Z. (2005). L2 Learner's Beliefs: An Overview. *Journal of Language and Learning*, 3 (2), 233-260.

Huang, Z. (2006). Learner Beliefs of Language Learning Revisited. *Sino-US English Teaching*, 3 (3), 62-67.

Mariani, L. (2011). Imparare le lingue straniere a scuola: Una ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti. *Lingua e Nuova Didattica*, XL (5), 23-33.

Mariani L. (2012a). Researching high school students' beliefs about language learning. In A. Nava & L. Pedrazzini, *Learning and teaching English: Insights from research* (pp 307-331). Monza (Milano): Polimetrica.

Mariani, L. (2012b). Il lato nascosto della competenza: Le convinzioni e gli atteggiamenti negli apprendimenti linguistici. *Lingua e Nuova Didattica*, XLI (5), 116-126.

Mercer, S. (2008). Learner Self-beliefs. *English Language Teaching Journal*, 62 (2), 182-183.

Pérez-Tello, S. et al. (2005). *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*. Roma: Carocci.

Richards, J. (1994). The Sources of Language Teachers' Instructional Decisions. *Perspectives*, XX (2), 5-22.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: University Press.

Luciano Mariani

è formatore, autore di materiali didattici e consulente pedagogico. Le sue aree di ricerca comprendono le abilità di studio, gli stili e le strategie di apprendimento e di insegnamento, l'autonomia del discente, la motivazione e l'educazione interculturale. E' autore di materiali trasversali come *Study Skills through English, Strategie per Imparare, Portfolio* (Zanichelli, Bologna) e *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici* (Carocci, Roma), e gestisce un sito bilingue (inglese-italiano) (www.learningpaths.org).

Lehrerweiterbildung – massgeschneidert und passgenau

Nadja Badr | Zürich

Formarsi e progredire continuamente, questo i docenti del secondo ciclo del secondario lo vogliono e lo devono fare da sempre. Ciò che un tempo era però una faccenda personale – a seconda del tempo e della voglia di seguire uno dei corsi a disposizione –, assume un nuovo volto sotto la spinta delle attuali esigenze di professionalizzazione. I docenti approfittano di molteplici offerte di formazione continua per attualizzare il loro sapere e le loro competenze attinenti alla materia, alla pedagogia, alla didattica e alla psicologia. A fianco dei corsi tradizionali, effettuati centralmente e seguiti da persone di varie regioni, varie scuole e vari livelli scolastici, vengono proposti sempre più spesso corsi di formazione per un'intera scuola o un intero corpo docente miranti al progresso tanto personale quanto istituzionale. E questi corsi hanno luogo sul posto e vengono adattati alle esigenze situative e contestuali della scuola e dei docenti. Si tratta di corsi di formazione flessibili, dinamici e adattabili che, essendo fatti su misura e a pannello, consentono di praticare intense occasioni di apprendimento e possibilità di sperimentazione. Due esempi illustrano questa moderna forma di formazione di docenti e indicano le condizioni di riuscita nonché le eventuali pietre di inciampo da evitare.

Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II

Es mangelt nicht an Weiterbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer. Wer sich z.B. auf der Internet-Plattform ‚Webpalette‘ (www.webpalette.ch) einen Überblick verschafft, findet eine Fülle unterschiedlichster Angebote, so zum Beispiel einen eintägigen Kurs zu den Fliessgewässern und deren Bioindikation für Lehrpersonen der Biologie und Chemie, einen einwöchigen Intensiv-Rätoromanischkurs, einen Kurs in Rope Skipping oder die Tagung „Gesundheit x Qualität = Sek II“. Die meisten Angebote richten sich primär an Fachlehrerinnen und Fachlehrer, ein paar wenige sind Schulleiterinnen und Schulleitern vorbehalten. Üblicherweise werden die Kursangebote nach Fächern oder nach Zielgruppen (Lehrpersonen, Mitglieder der Schulleitung) gegliedert. Sinnvoller erschien es mir hingegen, zumindest diejenigen Angebote, die sich an Lehrpersonen richten, aus der Perspektive der beruflichen Aufgaben zu betrachten. Zu solchen berufsbezogenen Kernaufgaben gehören nebst der stetigen Vertiefung und Aktualisierung

des eigenen fachlichen sowie fachdidaktischen Wissens und Könnens insbesondere die Anregung und Unterstützung von Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler. Das Befördern von Lernprozessen darf als die wichtigste Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet werden. Diese hochkomplexe Aufgabe umfasst die Fähigkeit, curriculare Vorgaben zu überblicken, geeignete Inhalte begründet auszuwählen und den Unterricht lernförderlich zu gestalten. Lernförderlicher Unterricht zeichnet sich gemäss Hatties umfangreicher Metastudie (2009 und 2012) unter anderem aus durch effektive Klassenführung, herausfordernde Lernziele, Arbeit mit Lösungsbeispielen, direkte und klare Instruktion, formative Beurteilung sowie ein gutes Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern. Ebenfalls zentral sind Erziehungs-, Beratungs- und diagnostische Kompetenz, also die Fähigkeit, Lernleistungen zu analysieren und zu beurteilen. Ergänzend zu diesen unterrichtsbezogenen Aspekten braucht es die Kenntnis von Strategien zur Erhaltung und Förderung der eigenen psychischen Gesundheit sowie die Auseinandersetzung bezüglich der Mitwirkung an der Schulentwicklung, denn die Partizipation von Lehrpersonen an Schulentwicklungsprozessen ist sowohl Bedingung als auch Motor von institutionellen Entwicklungen und Qualitätssicherungen (vgl. Rahm & Schröck, 2004; Brägger & Posse, 2007).

Diese sieben Aufgabenbereiche können durch Weiterbildung vertieft werden. Auf der Angebotsseite agieren üblicherweise Personen mit explizitem Fach- und/oder Praxiswissen und bilden zumeist einzelne Personen in zentralen und klassischen Kursformaten und zuweilen ganze Schuleinheiten dezentral und somit vor Ort weiter. Letztgenannte Weiterbildungsangebote, die sich an eine gesamte Schuleinheit richten, halte ich für besonders vielversprechend: Unterrichts-

Lehrerweiterbildung – massgeschneidert und passgenau

Massgeschneidert: Vertreterinnen und Vertreter der Schule und Schulleitung bereiten die Weiterbildung gemeinsam mit der Lehrerbildnerin/dem Lehrerbildner vor.

Passgenau: Das Weiterbildungsangebot berücksichtigt die kontextuellen Rahmenbedingungen sowie die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter explizit und fokussiert auf schul- und unterrichtsrelevante Themen.

Einstieg: Das Kollegium wird in einem Referat von 30–45' über das Weiterbildungsthema und -angebot informiert. Die Teilnahme ist freiwillig. Interessierte Lehrpersonen melden sich an. Im Bedarfsfall werden die teilnehmenden Lehrpersonen entlastet, so zum Beispiel mit ein bis zwei Semesterstunden.

Flexibilität: Das Weiterbildungsangebot ist so flexibel, dass prozessbedingte Anpassungen vorgenommen werden können. Das Kollegium wird regelmässig über den Projektstand, Wünsche und Ideen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer informiert. Es besteht die Möglichkeit, zu einem späteren Zeitpunkt in die Weiterbildung einzusteigen oder sich an einzelnen Teilprojekten zu beteiligen.

Ressourcen: Grössere Weiterbildungsvorhaben brauchen genügend Zeit, eine entsprechend sorgfältige Planung und ausreichend personelle sowie finanzielle Ressourcen.

Verankerung: Die Weiterbildung ist so angelegt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Fähigkeit erwerben, das „Thema zu hüten“. Die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ziehen sich allmählich zurück.

und Schulgestaltung sowie die Bewältigung der beruflichen Kernaufgaben dürfen keinesfalls als rein individuelle Aufgabe von Lehrpersonen aufgefasst werden. Brägger & Posse (2007, S. 69ff) legen ausführliche, gut begründete und praxistaugliche Überlegungen und Hinweise zur Zusammenarbeit an Schulen vor und begründen dies mit der Erfahrung, dass Lehrerinnen und Lehrer voneinander, miteinander und füreinander lernen können, wenn sie gemeinsam vorbereiten, unterrichten und reflektieren (vgl. Altrichter & Posch, 2006; Helmke 2003). Damit dies gelingt, brauchen Lehrerinnen und Lehrer zunächst Gelegenheiten zur gemeinsamen Unterrichts- und Schulgestaltung. Ob in Jahrgangsteams, mit Fachschaften oder im Teamteaching – gegenseitige Unterstützung und vor allem die Zusammenarbeit bei der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung erhöhen die Professionalität und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Hattie, 2009, 2012). Darüber hinaus bedürfen die Lehrerinnen und Lehrer der Bereitschaft, offen und wertschätzend mit ihren Kolleginnen und Kollegen umzugehen und sich auch auf Veränderungsprozesse einzulassen. Initiiert werden solche Zusammenarbeits- und Austauschformen durch Weiterbildungen, die an der Schule dem ge-

samten Kollegium vorgestellt werden und an deren Vertiefungsangeboten sich interessierte Personen aus freien Stücken beteiligen können. Voraussetzung für deren Gelingen wie auch für nachhaltige (Veränderungs-)Prozesse ist die nicht nur einmalige oder punktuelle, sondern vielmehr langfristige und mit ausreichenden zeitlichen Gefässen angelegte Planung des spezifischen, ja gar massgeschneiderten Weiterbildungsangebotes. Idealerweise umfasst ein solches Angebot mehrere Bezüge zu den relevanten Aufgaben von Lehrpersonen und ermöglicht sowohl einen intensiven Austausch innerhalb des Kollegiums als auch zwischen Lehrpersonen und Fachexpertinnen und -experten. Die Aussicht, dass Lehrpersonen erfolgversprechende und -reiche Praxen tatsächlich in ihre Klassenzimmer tragen, erproben und beibehalten, steigt markant, indem unterrichts- und schulbezogene Fragen, Anliegen, Prozesse und Veränderungen von mehreren Beteiligten thematisiert, beleuchtet, reflektiert und handlungsbezogen bearbeitet werden.

Es stellt sich somit die Frage, wie solche adaptiven Weiterbildungen, die nachhaltige Austausch- und Entwicklungsprozesse ermöglichen, konzipiert werden sollen. Gerne berichte ich von zwei ganz unterschiedlichen Projekten, die ich in Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen mehrfach erprobt und durchgeführt habe. Das eine Weiterbildungsangebot fokussiert auf dialogischen Unterricht, während das andere die Gesundheit der Lehrpersonen ins Zentrum stellt.

Beispiel I: Unterrichtsentwicklung mit Dialogischem Lernen

Die Weiterbildung zum „Dialogischen Lernen“¹¹ richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die an Maturitätsschulen unterrichten und ist im Kontext einer eher konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung und somit in Hinblick auf eine schülerorientierte und fachbezogene Förderung zu verstehen. Sie ermöglicht den Lehrerinnen und Lehrern während eines Semesters, ihren Unterricht mit einigen einfachen Instrumenten (s. Kasten S. 77) grundlegend zu dynamisieren, indem sie ihr fachliches Angebot von den Schülerinnen und Schülern intensiv und zu einem hohen Anteil schriftlich nutzen lassen.

Die Partizipation von Lehrpersonen an Schulentwicklungsprozessen ist sowohl Bedingung als auch Motor von institutionellen Entwicklungen.

Instrumente des Dialogischen Lernens

Ausgehend von einer *Kernidee* initiiert die Lehrerin/der Lehrer eine fachliche Auseinandersetzung, indem sie das biografisch und/oder curricular begründete Herausforderungspotenzial eines fachlichen Inhaltes bündelt und in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt.

Eine Kernidee aus meinem Pädagogikunterricht lautet beispielsweise: „Zwei Dinge sollen Eltern ihren Kindern geben: Wurzeln und Flügel“. Mit dieser Kernidee eröffne ich das Unterrichtsquartal, das in die Grundlagen der Pädagogik einführt.

Mit einem schriftlichen *Auftrag* initiiert die Lehrerin/der Lehrer eine intensive Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit einem fachlichen Gegenstand. Dieser Auftrag zielt auf die motivational-emotionale wie auch auf die kognitive Aktivierung und schafft vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten.

Ein entsprechender *Auftrag*, den ich meinen Schülerinnen und Schülern im Pädagogikunterricht stelle, fordert auf, herauszufinden, was wirklich wichtig sei in der Erziehung. Neben der Auseinandersetzung mit Erziehungszielen, -stilen und -massnahmen forschen die Schülerinnen und Schüler alleine oder zu zweit an dieser Leitfrage. Bezüglich ihrer Literaturrecherchen, des methodischen Vorgehens und der Erstellung ihres Projektberichts erhalten sie von mir Hinweise, indem ich ihnen gelungene Beispiele zeige und konkrete Instruktionen erteile. Zudem beraten sie sich gegenseitig in Kleingruppen.

Im *Lernjournal* halten die Schülerinnen und Schüler fest, was sie denken und fühlen im Umgang mit einem mathematischen Problem, beim Verfassen eines Textes oder beim Schreiben eines Dialoges in einer Fremdsprache. Diese schriftlichen Einträge werden von der Lehrperson und/oder von den Mitlernenden gelesen und mit Rückmeldungen versehen.

Die *Rückmeldungen* beziehen sich auf Passagen im Lernjournal, die besonders gelungen sind und machen explizit, welche erfolgversprechenden Vorgehensweisen weiterverfolgt werden sollen bzw. können. Zudem werden die Einträge der Schülerinnen und Schüler bewertet.

Zunächst wird das gesamte Kollegium über die Projektziele, das Dialogische Lernen sowie über die Form der Mit- und Zusammenarbeit informiert. Interessierte Lehrerinnen und Lehrer melden sich an und erarbeiten unter Beratung und Begleitung erfahrener Expertinnen und Experten sowie ihrer Kolleginnen und Kollegen Materialien für einen dialogisch konzipierten Unterricht in ihrer Projektklasse. Während der Erprobung dieser Unterrichtsform finden im Abstand von wenigen Wochen mehrere Treffen statt, bei denen die Erfahrungen besprochen, Probleme diskutiert und Erfolgsfaktoren ausgetauscht werden².

Ein bedeutsamer Gelingensfaktor ist die Entlastung der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer. Ihr Engagement wird mit einer Semesterstunde entschädigt. Zudem bewähren sich die regelmässigen Treffen und das Angebot, sich bei Fragen oder Schwierigkeiten mit den Expertinnen und Experten auszutauschen. Ein Einstieg und Anschluss weiterer Kolleginnen und Kollegen ist erwünscht und wird nach ersten Erfahrungen und Präsentationen laufender Unterrichtsprojekte ermöglicht.

Die Evaluation dieses Vorgehens an einem Deutschschweizer Gymnasium macht deutlich, dass die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer das Weiterbildungsangebot überwiegend gut akzeptiert haben. Sie schätzten es sehr, dass die Weiterbildung an ihrer Schule und über einen längeren Zeitraum stattfand. Zudem vermerkten sie es als positiv, dass sie ihre spezifischen, situativen und fachlichen Anliegen stets einbringen konnten und auch Beratung von den Kolleginnen und Kollegen erhielten (vgl. Badr, 2007).

Beispiel II: Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern

Dieses Weiterbildungsangebot richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und zielt auf den Erhalt bzw. Aufbau eines gesunden Arbeitsverhaltens und -erlebens. Dazu gehören Engagement für guten Unterricht, sichtbare Erfolge, positive Emotionen und Widerstandskraft (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Thematisiert werden zum Einen sinnvolle Bewältigungsstrategien zur Verminderung des Belastungserlebens und zum Anderen effiziente Varianten erfolgversprechender Unterrichtsgestaltung.

Interessierte Schulen ermöglichen ihrem Kollegium, ausgehend von einer Befragung zur Arbeitszufriedenheit und dem Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer, konkrete Massnahmen zu entwickeln, zu implementieren und zu verankern.

In einem ersten Schritt werden dem Kollegium in einem Referat gezielte Informationen über Belastungen des Lehrberufs sowie Merkmale psychischer Gesundheit vorgestellt. Parallel dazu erhalten die Schulleitung sowie die (bereits vor-

handenen oder zu bildenden) Gesundheitskommissionen unterstützende Hinweise zu ihren Bemühungen um die Förderung und Erhaltung der Gesundheit an ihrer Schule. In einem zweiten Schritt konzipieren die Vertreterinnen und Vertreter dieser Gremien gemeinsam mit den Fachexpertinnen und -experten ein ein- bis mehrtägiges Weiterbildungsprojekt für das Kollegium. Im Zentrum steht die Stärkung vorhandener und möglicher Gesundheitsressourcen. Weiter ermöglicht ein spezifisches Kursangebot jenen Lehrpersonen, die ihren Beruf als stark belastend erfahren, die vertiefte Auseinandersetzung mit ihren beruflichen Gestaltungsmustern und beleuchtet typische und konkrete Schwierigkeiten im schulischen Berufsalltag. Ein besonderes Augenmerk wird der Identifikation von Stressoren sowie möglichen Strategien zur Verminderung stressauslösender Einstellungen, Erfahrungen und Situationen gewidmet. Ebenfalls thematisiert werden Gestaltungsvarianten zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines vielfältigen, variablen und effizienten Unterrichts, in dem sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler gesund, gerne und gut arbeiten (s. Kasten).

Gesundheitsressourcen-Training

Dieses Kursangebot richtet sich an Kleingruppen von ca. acht Personen, die starke berufliche Belastung erleben. Die insgesamt fünf Trainingseinheiten dauern zweieinhalb Stunden und finden im Abstand von drei bis vier Wochen an der Schule statt. Diese Abfolge ermöglicht die Erprobung einzelner Bewältigungsstrategien und den allmählichen Aufbau nachhaltiger Gesundheitsressourcen.

Trainingsprogramm

1. Die Fülle des Lehrerlebens: Stressoren identifizieren und mildern
2. Achtung Verbrennungsgefahr! Passende Interventionen für sich selber finden
3. Gesund, gut und gerne unterrichten: Sich den Beruf zu dem machen, den man gerne ausübt
4. Immer mit der Ruhe! Positiv mit sich und andern umgehen
5. Support vor Ort: Gesundheitsfördernde Massnahmen an der Schule

Auch dieses Weiterbildungsangebot wird dem gesamten Kollegium vorgestellt und findet vor Ort statt. Die Teilnahme an der Befragung, die Mitarbeit bzw. die Nutzung einzelner Angebote ist freiwillig. Den Rückmeldungen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ist zu entnehmen, dass sie in ihrem beruflichen Alltag vermehrt gesundheitsorientierte Verhaltensweisen zeigen und insbesondere den Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen und die daraus resultierende gegenseitige Unterstützung sehr positiv erleben.

Gemeinsamkeit als Gelingensbedingung

Interessierte Lehrerinnen und Lehrer könn(t)en sowohl das Dialogische Lernen als auch Aspekte zur Förderung der Lehrergesundheit in einem klassischen, zentral angebotenen Kurs lernen und vertiefen. Dennoch gibt es drei gute Gründe, diese beiden (sowie viele andere)



Weiterbildungsangebote vor Ort und für das ganze Kollegium durchzuführen:

- Gemeinsame Schwerpunktthemen wirken dynamisierend, da mehrere Personen mitdenken und mitwirken. Indem Lehrerinnen und Lehrer, Mitglieder spezifischer Kommissionen, Schulleiterinnen und -leiter und je nach Möglichkeit auch Schülerinnen und Schüler mitarbeiten, werden die Wünsche, Anliegen, Voraussetzungen und Bedenken vieler am schulischen Leben und Arbeiten beteiligten Personen und Interessengruppen einbezogen. Dies steigert die Akzeptanz eines Themas bzw. eines Entwicklungsvorhabens.
- Indem nicht einzelne Personen die eine oder andere Innovation erproben, sondern mehrere Beteiligte gemeinsam explorieren und sich austauschen, verbessert sich die Wahrnehmung sozialer Eingebundenheit. Zu erfahren, welche Probleme (auch) bei anderen auftreten, wie diese gelöst werden können und welche erfolgreichen Strategien und Projekten andere kennen und nutzen, gehört kaum zum Alltagserleben von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe II. Endlich Einblick zu erhalten ins Wirken und Schaffen und Erleben der Kolleginnen und Kollegen fördert das Verständnis für sich wie für andere – und gefährdet das eigene, autonome Handeln keineswegs.
- Die situative Passung des Weiterbildungsangebots nutzt die vor Ort vorhandenen Strukturen und Ressourcen, macht bereits vorhandene Stärken und Qualitäten sichtbar und regt spezifische, massgeschneiderte Entwicklungen und Veränderungen an. Dies stärkt einzelne Personen, das Team wie auch die Schule.

Damit dies gelingt, dürfen weder Lehrerinnen und Lehrer noch Schulleiterinnen und Schulleiter belehrt oder bestimmte vorgegebene starre Konzepte implementiert werden. Es geht vielmehr darum, dass das Kollegium gemeinsam und während einer längeren Phase ein Schwerpunktthema bearbeitet und ausgehend von den vorhandenen und veränder- wie erweiterbaren Strukturen und Ressourcen eine für einzelne Personen, für ausgewählte Fachschaften oder Gruppen oder gar für einen grösseren Teil der beteiligten Personen passende und produktive Veränderung und Entwicklung gestalten und erfahren können. Ermöglicht wird dies durch bewährte Zusammenarbeitsformen, bei denen Kleingruppen zusammenarbeiten, sich austauschen und unterstützen und gegebenenfalls vom Team oder von den begleitenden Expertinnen und Experten beraten werden. Bewährt haben sich zum Beispiel Unterrichtsentwicklungsteams (vgl. Brägger & Posse, 2007) oder KESS-Gruppen (vgl. Sieland & Heyse, 2010).

Damit bedeutende Schwerpunktthemen und Innovationen nicht einfach versanden, ist eine langfristige Planung notwendig: Gute Projekte brauchen Zeit und benötigen ausreichend personale, finanzielle und zeitliche Ressourcen. Und um der Beliebtheit von Reformen und Projekten sowie der Überforderung von allzu vielen Veränderungs- und Entwicklungsvorhaben proaktiv zu begegnen, ist es ratsam, sich auf wenige und wichtige Themen und Projekte zu konzentrieren und die beteiligten Personen mitwirken bzw. mitgestalten zu lassen und somit deren situative Voraussetzungen und Wünsche aktiv einzubinden. Daraus folgt, dass entsprechende Weiterbil-

dungen wohl dem ganzen Kollegium angeboten werden und dennoch jede Lehrerin und jeder Lehrer selbst bestimmen kann, ob und in welcher Form sie bzw. er mitwirken möchte. Auch ein späterer Einstieg soll möglich sein, indem mehrere unterschiedliche Angebote zu unterschiedlichen Zeitpunkten bereitgestellt werden und/oder indem die beteiligten und im Schwerpunktthema erfahrenen Lehrpersonen Zusammenarbeits- und Begleitformen anbieten.

Anmerkungen

¹ Das Dialogische Lernen wird von Ruf & Gallin (2003) umfassend und mit zahlreichen Unterrichtsbeispielen sowie von Ruf & Badr (2002) in Kürze vorgestellt.

² Eine detaillierte Beschreibung dieses Unterrichtsentwicklungsprojektes sowie weiterer Varianten zur Schulung zum Dialogischen Lernen findet sich in Badr, 2009.

Literatur

Altrichter, H. & Posch, P. (2006). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung*. (4. überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Badr, N. (2007). *Das Dialogische Lernmodell. Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation im gymnasialen Unterricht*. München: Meidenbauer.

Badr, N. (2009). Gemeinsam, konkret und einfach anfangen, dialogisch zu unterrichten. In K. Maag Merki (Hrsg.). *Kooperation und Netzwerkbildung* (pp. 53–65). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES. Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 1: Wege zur guten Schule*. Bern: hep.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für die Pädagogik*, 39, 223–238.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten und verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

LCH, Dachverband Schweizerischer Lehrerinnen und Lehrer (2008). *LCH-Berufsleitbild LCH-Standesregeln*. Verfügbar unter www.lch.ch; abgerufen am 24.01.2013.

Rahm, S. & Schröck, N. (2004). Mitwirkung an der Schulentwicklung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (pp. 489–501). Kempten: Klinkhardt.

Ruf, U. & Gallin, P. (2003). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Band 1 und 2. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Ruf, U. & Badr, N. (2002). Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln. Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. In R. Voss (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht* (pp. 66–84). Neuwied: Luchterhand.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

Sieland, B. & Heyse, H. (2010). *Verhalten ändern – im Team geht's besser. Die KESS-Methode: Handbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nadja Badr

Fachdidaktikerin für Pädagogik & Psychologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Gesundheitsressourcen-Moderatorin an der Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen sowie Mittelschullehrerin am Gymnasium Unterstrass.

Viaggiatori di nuvole

Giuseppe Lupo

Giuseppe Lupo ha lasciato la Lucania, dov'è nato nel 1963, a diciotto anni e si è trasferito a Milano per studiare presso l'Università Cattolica. Qui si è laureato e adesso insegna Letteratura italiana contemporanea, però mantiene un legame con la sua terra d'origine. Per questo ha deciso di raccontarla nei suoi romanzi, ambientati in luoghi inesistenti. Tutti i suoi romanzi, che hanno ricevuto numerosi premi in Italia e all'estero – fra cui il Premio Selezione Campiello con “L'ultima sposa di Palmira” – sono editi da Marsilio.



Il nuovo romanzo, da cui è tratto il seguente brano, si intitola “Viaggiatori di nuvole” (Marsilio) e narra una vicenda onirica e visionaria. È l'autunno del 1499 quando il giovane Zosimo Aleppo, stampatore d'origine ebraica, lascia Venezia. Scopo del viaggio è trovare le pergamene che un misterioso ragazzo, da tutti chiamato chierico Pettiroso, si porta dietro nelle bisacce. Corrono tante voci sul conto di queste carte: profezie, rivelazioni, memorie. La meta è Milano, ma Zosimo ci arriva tardi: il ragazzo è fuggito. Lo cerca a Mantova, in Francia, nelle terre intorno a Napoli; gira per città e campagne, cammina dentro le nebbie e nella neve, s'innamora di una donna che ha la pelle color d'ambra e gli occhi di una gatta, conosce cavalieri, spioni, uomini del clero e di malaffare; si finge pittore, poeta, soldato mercenario pur di ottenere notizie. E la sua missione finisce per diventare una scommessa con la sorte.

È da poco passato mezzogiorno e su Venezia soffia la tramontana. Le porte cigolano, si rompono i vetri, ai moli si spezzano le corde e le barche urtano contro le banchine. Il calendario segna la data del 18 ottobre 1499. Non si è mai visto un vento così forte, dicono gli indovini di Cannaregio. Finora il tempo si è mantenuto mite, sulle altane dei palazzi le donne uscivano a godersi il sole e a sbiondare i capelli, l'acqua è rimasta per settimane a dondolare nei canali. Adesso si farà crespata e torbida, forse inonderà le strade e le alghe finiranno per aggrapparsi ai pali degli imbarcaderi.

Nella stamperia di Erasmo Van Graan i fogli volano per aria e i torchi devono fermarsi perché entra polvere. Van Graan ha già sprangato le finestre e si avvicina al bancone. È in cerca di Zosimo Aleppo che ha le mani imbrattate di inchiostro. Non dice niente, solo gli fa cenno di seguirlo in uno stanzone con gli scudi alle pareti e i divani di stoffe fiamminghe, la camera di rappresentanza, l'unica sempre in ordine, dove riceve i segretari delle famiglie ricche e contratta il costo della carta.

«Xe gionto lo tiempo de mietterte in gropa a lo caballo» gli annuncia.

Van Graan veste braghe da manovale mentre stampa i libri, ha gli zigomi color vinaccio, estate e inverno, e gli occhi sono di un cielo senza tempeste. Viene dalle Fiandre, si porta addosso il profumo della sua terra piena d'acqua e, quando fa il misterioso, acciglia lo sguardo, tossisce per l'imbarazzo, recita un proverbio che mescola parole di molti popoli: «Se a casa arriba lo vento, kakà pistèua a omnibus tormiento».

Che lingua ingarbugliata parla quest'uomo. Zosimo capisce e non capisce. Cosa sia *kakà pistèua* non è mai riuscito a spiegarselo, forse è una bestemmia, forse uno scongiuro. Nemmeno ha chiaro perché il padrone quel giorno usa fare le boccacce di un mutolo che per miracolo ha riacquistato la voce. Però si pulisce le mani e gli va dietro, calpesta piano piano le sue orme. Sa che quando Van Graan si comporta a quel modo una stagione di meraviglie o di guai sta per bussare alle porte.

«Ha venido da Milano un omo de sienza» spiega Van Graan e lo fa in un groviglio di fiato e sospiri che mette soggezione solo a sentirlo. Il forestiero si chiama Lionardo, gli ha srotolato sotto gli occhi disegni di bombarde e macchine da guerra, tavole anatomiche di braccia e clavicole senza vita, fazzoletti di cartapeccora ornati di tordi e colombi. «Filio de lo demonio»

aggiunge, ma quasi si pente di aver detto troppo. Poi, con l'urgenza di chi vuole liberarsi da un peso che ha sullo stomaco, strappa le lenti dal naso e si mette a parlare di un chierico che nasconde in bisaccia un fascio di carte importanti, un libro di invenzioni o un catalogo di sogni, chissà che altro, da cui non si separa nemmeno quando dorme. Non si conosce il nome, lo chiamano Pettiroso ed è stato visto in uno dei magnifici palazzi di Milano, però non è sicuro che viva ancora in quelle stanze perché in città è passata la guerra e Ludovico il Moro si è dato alla fuga.

«Tiene lo naso a beco de civeta, le orecie de cirasa».

Sono state queste le ultime parole di messer Lionardo e Van Graan le ha imparate a memoria: naso a becco di civetta, orecchie color ciliegia. Le pronuncia sottovoce, per paura che la faccenda finisca nelle mani di altre stamperie e per lui sfumerebbe un affare. A Venezia lo conoscono tutti, sanno che è un topo di cantine, infila il naso nei sottoscala abbandonati, si finge cieco in cerca di reliquie pur di visitare i conventi a caccia di manoscritti e i torchi della sua bottega cigolano anche dopo il tramonto, quando è ora di mettere mano a libri che strozzerebbero l'intestino dei vescovi.

Van Graan non aggiunge altro. Messer Lionardo è stato avaro di informazioni con lui, andava di fretta, doveva partire per la Francia. Se Zosimo sarà bravo a portargli i fogli del chierico Pettiroso belli e pronti per i torchi, gli mancheranno i sacchi dove mettere il denaro. È la prima volta che arriva a tanta confidenza e Zosimo guarda preoccupato: se fosse il destino a tendergli un tranello? Quanti sono i veneziani partiti a caccia di avventure e finiti a marcire in fondo alle galere?

Objet enseigné par la médiation d'un texte littéraire: un exemple en classe de FLE

Marie-Aline Hornung | Genève

In der Arbeit mit literarischen Texten stand in den vergangenen Jahrzehnten in zunehmenden Mass die Rolle des Lesers im Mittelpunkt und damit ein Zugang, der den Bezug der Leser zum Text als Interpretation und (Re)-konstruktion des Gemeintem formuliert. Wie steht es um den Unterricht des Französischen als Fremdsprache in diesem Bereich? Was wird hier über die Sprachkompetenz in der Fremdsprache hinaus zum Gegenstand des Unterrichts?

Die Autorin beschreibt in diesem Artikel die Analyse von Unterrichtseinheiten auf der Basis eines literarischen Textes, *Marins d'eau douce* von G. de Pourtalès, im Bereich Französisch als Fremdsprache und problematisiert die verschiedenen Niveaus der Reflexion und ihrer Formulierung im Rahmen der didaktischen Aktivitäten zu diesem Text. Auf diese Weise treten die verschiedenen Arten der Auseinandersetzung mit literarischen Texten in der Klasse ebenso zutage wie die jene Bereiche, die in der Beschäftigung mit Literatur zum Thema des Unterricht werden.

1. Introduction

Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, la lecture est essentiellement considérée comme un moyen pour apprendre la langue; par conséquent, le texte, quel qu'il soit, est au service de l'apprentissage de la langue. Pourtant, en FLE, l'usage du texte littéraire comme «prétexte» pour développer des compétences en français a souvent été critiqué, parfois à juste titre: selon les enseignants et certains chercheurs, une telle approche est réductrice car elle ne tient pas compte de la spécificité du littéraire par rapport aux textes non littéraires (Albert & Souchon, 2000: 9).

Ce reproche, qui relève peut-être de la sacralisation inconsciente, est certainement révélateur du poids des représentations sociales liées à cet objet culturel particulier qu'est la littérature: celle-ci aurait une valeur autre (esthétique, existentielle, philosophique...), une valeur supérieure aux textes non littéraires et ne saurait donc se contenter d'être uniquement utilitaire. Cette situation a donné lieu, dans le domaine du FLE, à une série de propositions concernant des moyens d'enseignement adaptés spécifiquement à l'objet littéraire. Même si elles ne sont pas toutes identiques, elles visent toutes à «favoriser l'établissement de

la relation texte-apprenant» (*Ibid.* p. 52), en évitant d'orienter la lecture par des questions sur le texte, en demandant aux étudiants de verbaliser leur rapport au texte, de dire comment ils sont entrés en relation avec le texte. Ce rapport entre le texte et le lecteur donnerait lieu à une «prise de parole fortement motivée engageant toute la personne dans ses choix les plus individuels» (*Ibid.* 53-56). Ces recommandations ne sont pas nouvelles. Dans les années 70 déjà, Henri Besse préconisait lui aussi de mettre l'accent sur la relation texte-apprenant: «Chaque élève essaie d'exprimer ce que le poème lui dit, comment il lui parle, ce qu'il a éveillé en lui en tant qu'objet poétique et non en tant qu'œuvre de Claudel, Desnos ou Jacob» (Besse, 1974: 70). Dans le même ordre d'idée, plus tard, Amor Séoud militait pour une logique d'appropriation du texte par le lecteur: «Ainsi le rapport au texte compte plus que le texte lui-même, l'histoire du lecteur plus que celle de l'écrivain, ou de la littérature» (Séoud, 1997: 128).

Les travaux des chercheurs œuvrant dans le domaine du français langue maternelle qui ont, selon nous, le mieux théorisé cette notion de «rapport au texte» et le lien entre processus d'élaboration du sens et expérience du sujet-lecteur (Jouve, 1993; Dufays, 1994; Tauveron, 1999; Hébert, 2004; Picard, 2003; Rouxel, 2006) ont peu filtré dans le domaine du FLE.

Selon ses promoteurs, cette démarche favorisant la relation lecteur-texte susciterait un mode de lecture plus adapté à la littérature et ouvrirait la voie à l'interprétation, puisque c'est le lecteur, à partir de ses hypothèses, de son itinéraire de lecture, qui construit le sens du texte.

Pour cette contribution, nous voudrions mettre cette opinion à l'épreuve de l'empirie et mieux comprendre quel est l'objet effectivement enseigné lorsque ce mode de lecture est proposé en classe de langue.

2. Cadre théorique

L'analyse que nous proposons ci-dessous s'inscrit dans un travail de thèse en cours dont la problématique générale concerne la construction et la transformation des objets enseignés par la médiation du texte littéraire en classe de français langue étrangère ou seconde. Autrement dit, quels sont les savoirs et savoir-faire langagiers construits dans l'interaction didactique par l'intermédiaire du texte littéraire? Cette recherche se fonde sur l'analyse de cours de langue filmés à l'École de langue et de civilisation françaises de l'Université de Genève.

L'expression «objet enseigné» désigne l'objet d'enseignement tel qu'il est effectivement enseigné, tel qu'il se concrétise dans l'interaction en classe. Par là, on veut marquer le fait que cet objet est le produit d'une transformation profonde qui engage son sens, ce que ne dit pas l'expression «objet d'enseignement». Si on se réfère à la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985: 37), l'objet enseigné se situe au niveau de la transposition didactique interne (ou de niveau 2) «qui se réalise à l'intérieur du système didactique (c'est-à-dire au sein de la classe, dans les interactions entre le maître et ses élèves)» (Reuter *et al.*, 2010: 227). Selon cette théorie, l'objet enseigné est le «pendant» de l'objet à enseigner (qui est, lui, le résultat d'une transposition didactique externe (ou de niveau 1)).

Notre travail de recherche se situe donc dans une problématique de transposition didactique et a pour référence les travaux, essentiellement en FLM, qui s'intéressent à la façon dont les objets à enseigner sont effectivement enseignés en classe (Canelas-Trévisi, Moro, Schneuwly & Thévenaz, 1999: 145; Schneuwly & Dolz, 2009).

Le point de départ de notre recherche concerne la spécificité disciplinaire de la didactique de la littérature par rapport à celle de la langue (plus précisément: la spécificité des moyens d'enseignements du littéraire à un public de non francophones et la spécificité du littéraire pour ce public). Pour cerner cette spécificité d'un peu plus près, nous avons choisi d'observer ce qui s'enseigne effectivement quand un-e enseignant-e fait lire, fait étudier un texte littéraire à des apprenant-e-s allophones dans un cours de langue. Nous faisons l'hypothèse que dans une situation d'enseignement et d'apprentissage de la langue, à l'école, à l'université... où on lit pour apprendre cette langue, le texte entre en tension avec plusieurs visées puisqu'il est à la fois objet d'étude et

support d'enseignement. Même si une fable de La Fontaine constitue l'objet d'étude principal d'un cours (elle est lue, analysée, interprétée en classe), elle est aussi support d'enseignement pour l'exercice de la paraphrase, pour l'activation/l'apprentissage du vocabulaire, pour des échanges interculturels ou encore pour l'étude de l'argumentation.

3. Cadre méthodologique

Pour cette recherche, constituée d'un dispositif semi-expérimental de type longitudinal mis en place pendant toute une année académique, deux enseignantes ont accepté d'être filmées avec leur classe. Quatre textes leur ont été imposés par la chercheuse. Il s'agissait de trois textes littéraires¹ et d'un article de journal² (pour observer le contraste entre des démarches d'enseignement conçues pour la lecture de textes littéraires et des démarches d'enseignement élaborées pour la lecture d'un texte non littéraire). L'enseignante était totalement libre d'exploiter ces textes comme elle le voulait et pendant le nombre de séances d'enseignement qu'elle voulait.

Les données filmées (14 heures au total) ont été transcrites puis restituées sous la forme d'un synopsis, c'est-à-dire d'un résumé narrativisé du cours. Le synopsis, outil méthodologique conçu pour «étudier l'évolution de l'objet enseigné dans le cadre des pratiques de classe» (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006: 1)³, nous permet de reconstituer la logique dans laquelle les objets d'enseignement ont été élaborés dans l'interaction didactique. Grâce au synopsis, une double comparaison est rendue possible. En effet, il nous permet, d'une part, de comparer les dispositifs didactiques mis en place par l'enseignante pour la lecture des quatre textes. Il nous donne, d'autre part, la possibilité de comparer les dispositifs élaborés par les deux enseignantes filmées.

Les premiers résultats ont déjà révélé des différences significatives entre les deux enseignantes, l'une utilisant le texte comme objet d'étude principal, l'autre l'utilisant plutôt comme «prétexte». D'une enseignante à l'autre, les 4 textes du dispositif de recherche ne sont pas soumis au même traitement et les objets d'enseignement relatifs à ces textes ne sont pas les mêmes.

Pour le présent article, nous avons sélectionné une leçon de 90 minutes donnée par une des deux enseignantes filmées. Nous commencerons par une analyse de la macrostructure de la leçon qui donne à voir la démarche d'enseignement adoptée par l'enseignante et les mouvements de l'objet d'enseignement. Puis nous procéderons à une étude plus détaillée d'un extrait de 3 minutes environ où nous analyserons les régulations locales, formes interactives, sur le vif, non pré-méditées, entre l'enseignante et les étudiants à propos de l'objet d'enseignement. «Ces formes interactives contribuent à la construction de l'objet enseigné» (Schneuwly & Dolz, 2009: 175). Il y a régulation chaque fois qu'il y a une intervention ou réaction de l'enseignante quand les étudiants répondent, réagissent au dispositif de lecture mis en place.

4. Analyse de la macrostructure du cours

Voici le synopsis du cours dont nous analyserons un extrait. Ce sont les phrases de la rubrique «description» qu'il faut lire, car elles sont des indicateurs des démarches d'enseignement adoptées par l'enseignante et des contenus abordés⁴.

L'objet d'enseignement principal de ce cours était le texte, plus précisément le premier chapitre d'une autobiographie fictionnelle intitulée *Marins d'eau douce* écrite par G. de Pourtalès, publiée en 1919. Dans ce petit livre, le narrateur évoque ses souvenirs d'enfance au bord du lac Léman, en Suisse.

L'objectif principal de l'enseignante, expliqué lors d'un entretien préalable avec la chercheuse, était de «sensibiliser les étudiants à la lecture d'un texte littéraire».

Synopsis

Niveaux	Repère FST	Matériel	Description
I			Etude de <i>Marins d'eau douce</i> de Guy de Pourtalès
<i>Transition</i>	00-1.30		L'enseignante nomme l'auteur et le livre dont les étudiants vont lire un extrait: <i>Marins d'eau douce</i> de Guy de Pourtalès. Elle donne quelques indications biographiques sur l'auteur.
I.1.	1.31-3.26		Introduction au texte ou contextualisation
I.1.1		Q	• Expliquer le titre
I.2.	3.27-16.9		Découverte du texte
I.2.1.		I/Q	<i>Photocopie du premier chapitre</i> • Lire le texte silencieusement et exprimer ses sensations/objectiver la sensation qui se dégage du texte
I.3.			Analyse du texte
I.3.1	16.10-43.37	I/Q	• Relire le texte et identifier le narrateur, le lieu, les personnages principaux
I.3.2	47.38-54.43	Q	• Oraliser les deux premiers paragraphes (1 étudiante) • Répondre à des questions sur le texte
I.3.3.	54.44-70.1	I/Q	• Lire individuellement le texte (l. 19 à 55) et caractériser les vents
I.3.4.	70.02-80.13	I/Q	• Lire individuellement le texte (l. 59 à 69), objectiver l'impression qui s'en dégage et caractériser les personnages. • Oraliser le passage (2 étudiantes) • Objectiver l'impression qui se dégage du texte et caractériser les personnages (suite)
I.3.5.	80.14-86.22	Q	• Identifier un changement énonciatif à la fin du chapitre • Expliquer la particularité de l'association des termes «terreurs délicieuses»

Les unités englobantes (en gris foncé et en gris clair) du synopsis tout comme les activités des étudiants (en blanc) montrent que l'objet d'enseignement principal (ou contenu principal) est le texte: il est lu deux fois en entier, puis relu paragraphe par paragraphe selon un dispositif de lecture habituel dans un cours de langue étrangère. L'objet d'enseignement apparaît dans sa totalité au début, puis il est morcelé par paragraphes. L'attention se porte ensuite sur des unités plus petites: phrases et mots.

La démarche d'enseignement principale est de faire lire ce texte, les démarches secondaires sont de faire identifier le narrateur, les personnages, un changement énonciatif, exprimer ses sensations, objectiver l'impression qui se dégage du texte, etc., ce qui correspond souvent à une opération de paraphrase des éléments du texte. Quant aux activités de lecture à voix haute (1.3.2. et 1.3.4.), elles correspondent de fait à une opération d'oralisation permettant l'exercice de la prononciation (articulatoire et prosodique). On peut considérer ces démarches secondaires comme des «outils» (façonnés par la tradition scolaire pour la lecture de textes littéraires) dont l'enseignante se sert pour permettre l'accès au texte. Grâce à notre approche descriptive, nous pourrions montrer que ces «outils» sont également enseignés.

Il s'agit maintenant de voir comment les étudiants réagissent à ce dispositif de lecture (un dispositif correspondant à la catégorie «analyse de texte»). Dans la macrostructure du synopsis, nous avons isolé une phase de lecture, la première (niveau 1.2.1), qui dure un peu plus de 13 minutes, et dont nous avons analysé un extrait d'environ trois minutes.

Les étudiants sont donc invités à lire le texte individuellement puis à objectiver, en plénum, les impressions qui se dégagent du texte, ce qu'ils ressentent à la lecture de ce texte. Cette tâche correspond justement aux conseils donnés par les didacticiens que nous avons évoqués dans notre introduction pour la lecture de la littérature: verbaliser son rapport au texte, exprimer spontanément son ressenti, faire des associations entre le texte et son propre vécu, etc.

5. La mise en place du dispositif de lecture par la consigne

Pour pouvoir être enseigné, un objet d'enseignement est découpé en différentes dimensions, «élémentarisé sous des formes diverses» (Schneuwly & Dolz, 2009: 34), afin que les apprenants puissent en étudier les diverses facettes de façon progressive (*Ibid.* 25). Ces «formes» constituent ce qu'on appelle un «dispositif didactique». Pour mettre en place un dispositif didactique, l'enseignant dispose de différents outils (discursifs et matériels) parmi lesquels la consigne. Nous sommes au début du cours (3' 27"), l'enseignante a donné quelques informations sur l'auteur et le livre; avec l'aide des étudiants, elle a ex-

Il nous semble pertinent de surmonter la dichotomie que l'on établit traditionnellement entre le texte littéraire comme objet d'étude et le texte littéraire comme support d'apprentissage de la langue, puisqu'il est les deux à la fois.

pliqué la signification du titre *Marins d'eau douce*. Après cette première phase, elle distribue le texte aux étudiants et leur donne la consigne suivante (à l'oral uniquement):

Ens: vous allez d'abord faire une lecture individuelle hein de ce texte qui est relativement long et/à la fin de : vous allez heu essayer de voir heu **selon vous** quel à la lecture de ce **texte** quelle sensation se **dégage du texte** qu'est-ce que **vous ressentez** à la lecture de ce texte d'accord! juste à partir de cette lecture globale

Dans cette consigne, l'enseignante attribue la responsabilité cognitive de l'opération aux étudiants (**vous** allez... **vous** allez essayez de voir... **selon vous**) et, dans sa reformulation (à la lecture de ce texte quelle sensation se dégage), elle établit une équivalence entre une consigne qui se construit sur le **texte** et une autre sur le **lecteur** (qu'est-ce que **vous ressentez** à la lecture...). Les conseils préconisés dans le domaine du FLE pour la lecture de textes littéraires semblent être suivis ici puisque l'enseignante n'oriente pas la lecture par des questions sur le contenu, mais favorise dans un premier temps le rapport au texte du lecteur. L'enseignante opère une distinction en reliant le terme «sensation» au texte et le verbe «ressentir» au lecteur. Son insistance sur ces deux termes induit un certain mode de lecture lié au subjectif et très éloigné de l'analyse.

La mention du terme «lecture globale» à la fin de la consigne indique qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre du texte pour exprimer son ressenti. Ceci se trouvera confirmé dans le rappel de la consigne, juste avant la mise en commun, comme nous le verrons tout de suite.

Les étudiants ont une dizaine de minutes pour lire le texte puis l'enseignante reformule la consigne en s'adressant à une étudiante (10' 33"):

Ens: Alors vous avez lu une fois au moins/oui! sans rentrer dans le détail des mots que vous ne comprenez pas mais pour l'instant c'est pas important/alors heu Maria **vous avez ressenti quoi** en lisant ce texte qu'est-ce que : peut-être vous n'avez rien ressenti hein c'est pas obligatoire/mais est-ce qu'il y a **des sensations ou des choses qui se dégagent** : de la lecture enfin de **ce qui est dit**

On constate que l'enseignante fait à nouveau l'équivalence entre les deux consignes (**vous avez ressenti quoi** /est-ce qu'il y a **des choses** qui se dégagent de **ce qui est dit**), mais surtout qu'elle admet un possible échec du dispositif de lecture mis en place puisque «ressentir quelque chose» n'est pas obligatoire («peut-être que vous n'avez rien ressenti, c'est pas obligatoire»). Ce faisant, elle minimise l'aspect injonctif de la consigne et institue cette première phase de lecture comme une phase préparatoire, précédant le véritable travail, un espace de liberté où tout le monde peut exprimer ce qu'il ressent et même ce qu'il ne ressent pas à la lecture du texte.

6. La construction de l'objet enseigné par les régulations locales

Sur le versant des régulations locales, nous observons d'une part la réaction des étudiants au dispositif mis en place par l'enseignante, leurs reformulations (révélatrices de leur interprétation de la démarche d'enseignement) et, d'autre part, la réaction de l'enseignante aux réactions des étudiants à son dispositif. Ces manifestations sont constitutives du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Nous allons voir que les régulations portent ici surtout sur l'adéquation de la production des étudiants avec la consigne, moins sur la grammaticalité et l'acceptabilité sémantique des énoncés. Pour notre analyse, qui tente de faire une typologie des régulations, nous faisons l'hypothèse que des appréciations personnelles et subjectives sur le texte (des énoncés comme «ça me plaît», «c'est joli», «ça me rappelle», «j'aime beaucoup»...), et l'utilisation d'unités de prise en charge énonciative pour introduire son discours («selon moi», «pour moi», «d'après moi») peuvent être considérées comme des indicateurs de la relation particulière que l'enseignante veut instaurer entre le texte et le lecteur.

Mar: peut-être je me rappelle l'été

Ens: l'été humm pourquoi!

Mar: (parce que je profitais de mon été?) avec mon famille sur le lac

Ens: d'accord donc vous ralliez vous reliez ça à une expérience personnelle lac égale mes vacances égale l'été avec mes parents/c'est : c'est intéressant parce que ça fait : activer les souvenirs personnels/d'autres réactions !

La première étudiante réagit prudemment au dispositif de lecture. L'adverbe «peut-être» révèle son incertitude quant au genre de réponse à apporter. Mais l'énoncé «je me rappelle l'été» peut être considéré comme un indicateur de son implication dans le texte, puisqu'elle établit un lien avec elle-même («je me rappelle») sans expliciter tou-

tefois le rapport entre «l'été» et le texte. D'où la demande d'explication de l'enseignante. Dans sa réponse, l'étudiante se focalise sur un des thèmes principaux de la description (le lac), c'est-à-dire sur l'élément du texte le plus immédiatement compréhensible, et établit une correspondance entre cet élément et son propre vécu (ses vacances au bord du lac avec sa famille). L'enseignante régule cet apport en résumant, à rebours, la démarche d'équivalence effectuée par l'étudiante (été=ma famille sur le lac) tout en rajoutant l'élément «vacances» (lac=vacances=été avec mes parents) et finit par valider positivement cet apport («c'est intéressant»). Autrement dit, elle valide positivement le lien que l'étudiante établit entre son vécu et le texte en montrant que le point de départ de la démarche se trouve dans le texte. Le fait de décomposer le raisonnement de l'étudiante permet implicitement à l'enseignante d'ériger celui-ci en exemple à suivre. De cet apport singulier, elle déduit un modèle général qu'elle propose aux autres étudiants. La répétition de l'adjectif «personnel», d'abord attribué à l'expérience de l'étudiante puis répété sur un mode plus neutre grâce au pronom démonstratif («ça fait activer les souvenirs personnels»), confirmerait cette interprétation.

Cl: on peut dire que : c'est un petit/garçon qu'il se souvient de :

Ens: QUI se souvient

Cl: oui qui se souvient de tout ce qui est arrivé heu par exemple : son histoire de son grand-père aussi le temps si le temps venait du Sud s'il venait :

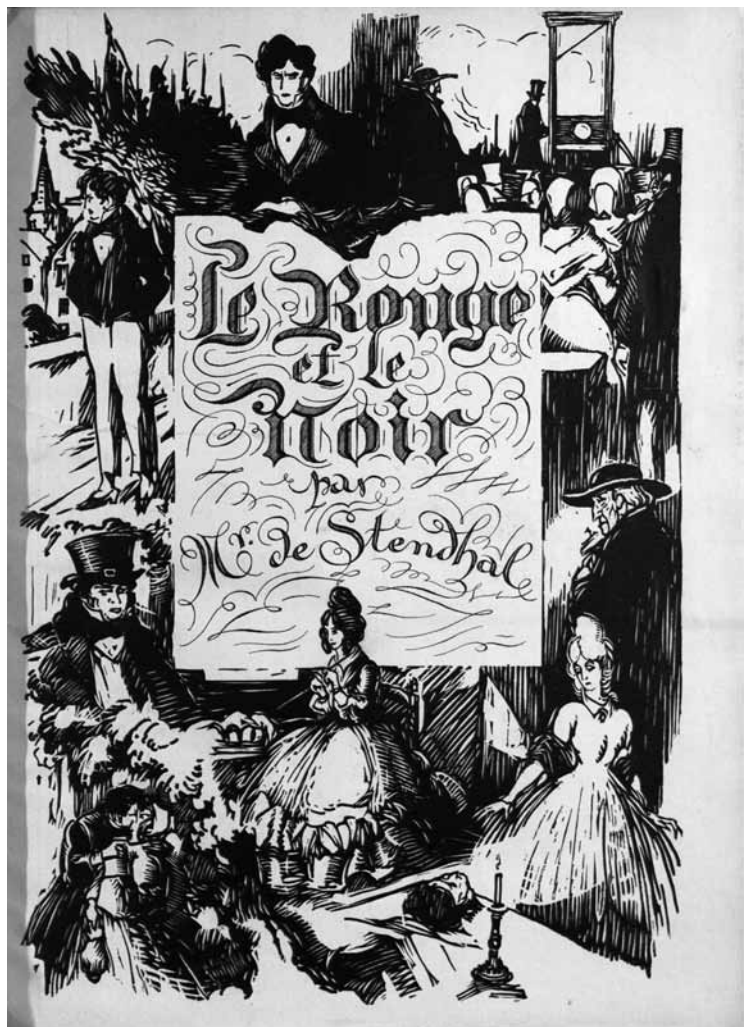
Ens: mais là vous me faites le résumé du texte

Cl: oui

Ens: mais c'est pas ça que je vous demande/c'est heu si : si il y a : à quoi ça vous fait penser est-ce que ça fait surgir une : une sensation une émotion donc là vous êtes déjà un peu dans le rationnel puisque vous : vous résumez ce que vous avez lu en fait/ce que je demandais c'était plus comme ça une impression voilà plutôt qu'une sensation une impression alors vous Maria c'était l'été/les vacances un souvenir hein donc quelque chose de plus immédiat que le : que le résumé qui est déjà sur le contenu du texte/un ressenti personnel/Olga!

Cette deuxième étudiante a mis en œuvre un mode de lecture littéral. En résumant le texte (ce qui présuppose déjà une très bonne maîtrise de la langue), l'étudiante montre qu'elle l'a compris. Résumer implique forcément une opération de sélection dans le texte, un repérage essentiel qu'il

s'agit ensuite de restituer. Effectivement, l'étudiante se focalise sur les constituants du récit (qui, quoi, où...) et sur l'aspect temporel: elle évoque le narrateur (un petit garçon), un personnage (grand-père), une succession d'évènements (tout ce qui est arrivé), elle a retenu l'élément climatique (le temps) et un élément du décor, de la description (le vent du sud). Mais dans son discours, il n'y a aucun indicateur de «la relation au texte», aucune implication personnelle dans le texte. Dans cet échange, on observe un phénomène de bifocalisation (Bange, 1992: 56), tout à fait habituel dans un cours de langue, étant donné l'asymétrie des répertoires langagiers entre les apprenants et l'enseignante: la première régulation porte sur le code et la deuxième régulation porte sur le contenu. La première intervention de l'enseignante concerne la grammaticalité de l'énoncé (c'est le pronom relatif «qui» et non le pronom relatif «que» qui doit être utilisé) et la deuxième régulation porte sur l'adéquation de la production avec la consigne. L'enseignante est obligée de la préciser, de la reformuler en proposant d'autres noms: une émotion, une impression. Ce faisant, elle rectifie le premier nom proposé («une impression voilà plutôt qu'une sensation»), très proche sémantiquement du premier et dans bien des



contextes synonyme, qui s'oppose, par contre, de façon nette à l'adjectif substantivé «**le rationnel**», apparemment banni de cette première phase de lecture. L'enseignante modifie les termes de la consigne en fonction de cette deuxième intervention. Elle cite la première étudiante en exemple (Maria c'était l'été/les vacances/un souvenir) alors que, sur le plan strictement linguistique, la performance de la deuxième étudiante est plus élaborée que celle de la première, et qu'elle révèle aussi une meilleure maîtrise de la langue. A ce stade, la compréhension littérale du texte et les aspects strictement linguistiques ont moins d'importance que le «ressenti personnel» du lecteur.

Olg: <le première> sentiment que : que est dégagé de ce : texte

Ens: alors qui alors là c'est bien c'est un verbe pronominal en fait qui se dégage

Olg: qui se dégage de ce texte **pour moi** c'est l'amour l'amour envers la nature plus spécifiquement dans ce cas là vers le lac

Ens: oui

Olg: et **pour moi c'est vraiment intéressant** de voir comme en utilisant des mots simples pas simples il y a quand même des mots que je comprends pas mais

Ens: oui oui mais c'est pas un texte scientifique

Olg: les phrases sont <courts> elles ne sont pas si <longs> il : **d'après moi** a réussi de transmettre la beauté du lac Léman moi **je suis d'accord** (rires) parce **moi aussi je suis amoureuse** du lac Léman donc **pour moi** c'est : c'est peut-être <un> **personne proche** si on peut dire (rires)

Ens: tout à fait très bien exactement donc là vous voyez ce que vous venez de dire c'est plein de : plein d'émotion hein justement la beauté la nature et puis la proximité finalement qu'on peut avoir avec cette description/ est-ce qu'il y a d'autres heu gens qui ont ressenti des choses un peu pareilles!

Dans ce troisième échange, on observe à nouveau un phénomène de bifocalisation: sur le code tout d'abord, puis sur le contenu. La troisième étudiante reprend en effet les termes de la consigne donnée tout au début de la phase de lecture par l'enseignante («Quelle sensation se dégage du texte?») mais elle substitue au terme «sensation» le terme «sentiment», un mot qui correspond mieux à «l'amour» évoqué plus tard. L'effort de l'étudiante pour restituer la structure

de base de la consigne de départ, son échec partiel et son auto-correction, grâce à l'étayage de l'enseignante, sont révélateurs d'un processus d'apprentissage: il s'agit d'apprendre, de mémoriser une formule permettant d'introduire un commentaire personnel sur un texte littéraire, une formule transférable dans un autre contexte, pour commenter d'autres textes littéraires. Dans son étayage, l'enseignante a recours à un métalangage propre au cours de FLE: elle catégorise le verbe («c'est un verbe pronominal»); en faisant appel à la mémoire de l'étudiante, censée savoir qu'un verbe pronominal se construit avec un pronom réfléchi, elle justifie également sa correction et lui donne une légitimité institutionnelle supplémentaire.

Les autres mouvements de régulation concernent le contenu du discours de l'étudiante. Celle-ci s'est focalisée sur les thèmes principaux de la description (la nature et le lac) et a déduit de cette description un sentiment (l'amour) exprimé par le narrateur envers le lac. Les indicateurs de la relation au texte sont nombreux: les unités de prise en charge énonciative qu'elle utilise («pour moi», «d'après moi») témoignent de son engagement personnel dans le texte, qui se traduit peut-être aussi par un phénomène d'identification avec le narrateur («c'est peut-être un personne proche...»).

La difficulté de compréhension qu'elle exprime («il y a quand même des mots que je comprends pas») fait réagir l'enseignante qui valide son interprétation («oui oui») et qui minimise l'importance d'une compréhension exhaustive en opposant ce premier chapitre de *Marrins d'eau douce* à une toute autre catégorie de texte: le texte scientifique. Cette opposition rappelle celle qu'établissent Jean Peytard et Sophie Moirand (1992: 61) entre texte (= texte littéraire) et document (= texte non littéraire), les marques distinctives du texte étant, selon ces auteurs, la polysémie et la connotation, celles du document étant la monosémie et la dénotation. Ce modèle est encore assez répandu dans le domaine du FLE. La remarque de l'enseignante sous-entend que, contrairement à un texte scientifique, dont il faudrait comprendre chaque mot pour en saisir le sens, le texte littéraire n'exige pas une compréhension totale. Autrement dit, il n'est pas nécessaire de tout comprendre dans un texte littéraire pour entrer en communication avec lui et l'interpréter. C'est un peu comme si sa dimension esthétique rendait une compréhension fine et détaillée inutile.

L'enseignante valide le dernier apport de l'étudiante de façon très valorisante («tout à fait, très bien, exactement») en rappelant son discours dont elle récapitule les traits marquants: [discours] plein d'émotion, beauté de la nature, proximité [du lecteur] avec la description. La combinaison des deux adverbes «donc là», introduisant le commentaire de l'enseignante, permet à la fois de pointer ce qui vient d'être dit (valeur anaphorique) mais aussi d'insister sur l'importance de la production de l'étudiante et d'en faire un modèle à suivre, la question finale de l'enseignante («Est-ce qu'il y a d'autres gens qui ont ressenti des choses un peu **pareilles?**») orientant les autres étudiants vers ce mode de lecture subjectif et ce genre de production orale.

7. Conclusion

Au début de notre contribution, nous nous proposons de mieux comprendre quel était l'objet enseigné lorsqu'un tel mode de lecture était imposé. L'analyse croisée de la macrostructure du cours, par le biais du synopsis, et l'analyse des régulations locales a fait apparaître deux objets qui s'enchaînent. En effet, alors que le synopsis montre que l'objet d'enseignement principal est le texte, les quelques minutes d'interaction entre l'enseignante et les élèves nous laissent penser qu'à ce moment précis du cours, le texte est avant tout un support (donc un «prétexte») permettant aux étudiants d'exprimer leur subjectivité.

L'objet effectivement enseigné serait donc ici «l'expression de la subjectivité et de l'opinion à propos d'un texte», un savoir-faire qui implique obligatoirement la mobilisation/l'apprentissage d'un vocabulaire bien précis, activité propre à un cours de langue étrangère. Ce savoir-faire peut être transféré ensuite à d'autres domaines, pour parler d'autres textes littéraires, et même à la limite, pour parler d'autres objets culturels (un tableau, un film...). Mais l'apprentissage de ce genre oral se fait par la médiation d'un texte qui, par ses particularités stylistiques et esthétiques, influence forcément le contenu des échanges verbaux.

Par conséquent, au vu du statut particulier du texte littéraire dans une situation d'apprentissage de la langue, il nous semble pertinent de surmonter la dichotomie que l'on établit traditionnellement entre le texte littéraire comme objet d'étude et le texte littéraire comme support d'apprentissage de la langue, puisqu'il est les deux à la fois. Il serait plus constructif d'envisager les activités imposées aux étudiants (exprimer son ressenti, paraphraser un passage du texte, oraliser un paragraphe, etc.) comme des objets d'enseignement à part entière et non uniquement comme des démarches permettant l'accès au texte. C'est peut-être de cette façon qu'on arrivera à articuler didactique de la langue et didactique de la littérature.

Notes

¹ Une fable (J. de La Fontaine, Le Loup et l'agneau), un poème (C.F. Ramuz, Le Pays), un chapitre de roman (G. de Pourtalès, Marins d'eau douce).

² «Un parcours touristique», un billet d'humeur de La Liberté sur le 1^{er} août à Zermatt.

³ Méthodologie de référence pour l'analyse des données: Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009).

⁴ La colonne «niveaux» concerne les niveaux hiérarchiques de la leçon. Le premier niveau pris en considération est celui qui concerne les activités que doivent faire les étudiants (niveau «blanc», par exemple 1.1.1). Ces activités sont ensuite résumées par un titre générique (niveau «gris clair», par exemple 1.1.). Enfin, l'ensemble de ces titres est résumé par un titre encore plus général (niveau «gris foncé», par exemple 1). Le niveau «transition» signale qu'il n'y a pas d'activités d'étudiants et que seule l'enseignante parle. Pour les concepteurs du synopsis, l'étiquetage et la restitution narrativisée des activités scolaires sont le résultat d'une interprétation, on ne peut donc pas définir de niveaux hiérarchiques au préalable. (Schneuwly & Dolz, *ibid.*, p.94). La colonne «repère» concerne le repère temporel, la colonne FST concerne la forme sociale du travail: l'enseignante peut procéder par questionnement à l'ensemble de la classe (Q), elle peut aussi choisir de faire travailler les étudiants en dyade (D) ou individuellement (I) (*Ibid.*, p. 98). La colonne «matériel» concerne le matériel utilisé par les étudiants.

Bibliographie

Albert, M.-C. & Souchon, M. (2000). *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette/FLE.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 1, 53-85.

Besse, H. (1974). Poésie et expression. *Le français dans le monde*, 103, 20-30.

Canelas-Trévisi, S., Moro, C., Schneuwly, B., & Thévenaz, T. (1999). L'objet enseigné: vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.

Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège: Mardaga.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire (tome II)*. Bruxelles: De Boeck/Duculot.

Dolz, J., Ronveaux, C. & Schneuwly B. (2006). Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin Glorian et al. (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques: actes du premier séminaire sur les méthodes de recherches en didactique de juin 2005* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq: Presse universitaire du Septentrion.

Hebert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 605-630.

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris: Hachette.

Peytard, J. & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette FLE.

Picard, M. (2003). *La lecture comme jeu*. Paris: Edition de Minuit.

Reuter, Y. et al. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.

Rouxel, A. (2006). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses universitaires.

Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier/Didier.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Marie-Aline Hornung

est chargée d'enseignement à l'École de langue et de civilisation françaises à l'Université de Genève et doctorante en Sciences de l'Éducation.

Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch

Mathilde Gyger | Brugg

Le présent article se concentre sur une forme particulière de conscience linguistique, qui est nécessaire à une participation à la vie sociale et à une formation réussies en Suisse germanophone, à savoir la compétence d'orientation entre les variétés linguistiques. L'auteure présente ce que signifie d'être capable de faire la différence entre le dialecte et la langue standard ainsi que de pouvoir gérer les différentes variétés en fonction des situations d'interaction. Le rapport entre l'acquisition d'une langue seconde et la compétence d'orientation en Suisse alémanique est traité dans le projet «*Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch*», où cette compétence est analysée sous l'angle de la production et de la réception orales; en outre, un outil didactique a été imaginé afin de monitorer et de développer cette compétence.

Die erfolgreiche Teilhabe an Leben und Bildung in der deutschsprachigen Schweiz erfordert eine besondere Form von Sprachbewusstheit. Sie verlangt sprachliche Orientierungskompetenz im Hinblick auf Mundart und Standardsprache. Dies bedeutet, zwischen den Varietäten Schweizerdeutsch und Hochdeutsch unterscheiden zu können und die Varietäten situationsgerecht einzusetzen (Schader, 2003).

Die sprachliche Situation in der Deutschschweiz ist geprägt durch das Nebeneinander der beiden Varietäten Schweizerdeutsch und Hochdeutsch. In dieser „ausgebauten Diglossiesituation“ (Haas, 2004) ist die lokale Mundart die Varietät erster Wahl für alltägliche Kommunikation in beinahe allen Kontexten, für Radiosendungen und immer mehr auch für alltägliche schriftliche Texte wie SMS und E-Mail. Hochdeutsch findet vorwiegend Verwendung als Lese- und Schreibsprache. Mündliches Hochdeutsch ist im Wesentlichen für Situationen mit institutionellem bzw. Öffentlichkeitscharakter reserviert: Im schulischen und akademischen Kontext, in Nachrichtensendungen. Aber auch in Gesprächen mit Personen, die nicht Schweizerdeutsch sprechen, ist Hochdeutsch die Sprache der Verständigung (vgl. Werlen, 1998; Berthele, 2004; Haas, 2004; Ender & Straßl, 2009).

Für Personen, die in der Deutschschweiz aufgewachsen sind, stellt die Sprachsituation in der

Regel kein grösseres Problem dar. Sie erlernen während ihres Spracherwerbs beide Varietäten (vgl. Häcki Buhofer & Burger, 1998). Das Neben- und Miteinander von Dialekt und Standardsprache ist jedoch für fremdsprachige Personen nicht immer leicht zu erfassen, denn es setzt intensiven Kontakt mit beiden Varietäten voraus. Es ist zwar für alle Lernenden eine gewisse Herausforderung, sich eine sprachliche Orientierungskompetenz anzueignen, mit der man nicht nur im Alltag, sondern auch in Bildung und Beruf bestehen kann, ganz besonders jedoch für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache.

Sprachwechselphänomene: Code-switching und hybrider Code

Code-switching zwischen Mundart und Standardsprache wird beim Sprechen als kommunikative Ressource intensiv genutzt. Es dient dazu, Teile einer Äusserung besonders hervorzuheben. Dabei kann in beide Richtungen gewechselt werden, vom Hochdeutschen in die Mundart, z.B.:

„Nehmt eure Bücher hervor – *au du Lukas*. – Wir lesen jetzt gemeinsam den ersten Satz auf Seite 94. – *Maieli, i sags jetz zum letzchte Mol!*“

„Die nächste Tagesschau folgt um 18.30 Uhr. *Uf widerluege*.“

Oder von der Mundart ins Hochdeutsche:

„Si boue jetzt nur no Wohnblök – *für gehobene Ansprüche!*“

„So öppis möchti nüm erläbe, – *nie mehr!*“

Code-switching ist ein Ausweis von hoher Sprachkompetenz. Es ist zu unterscheiden von anderen Sprachwechselphänomenen, die nur schwer eine kommunikative Funktion erkennen lassen. Im folgenden Transkript eines Rollenspiels mit dem 15-jährigen K. ist zu erkennen, wie der jugendliche Sprecher sich zwischen Mundart und Standardsprache bewegt. K. wurde nach seinem

Zuzug aus dem Kososvo direkt in eine Regelklasse eingeschult wurde und lernt seit zwei Jahren Deutsch.

Interviewerin	K.
Jetzt machen wir ein Rollenspiel. Du gehst in die Pause und deine Jacke ist nicht mehr dort, wo du sie vorhin hingehängt hattest. Und da gehst du auch und sagst das deinem Lehrer. Ich bin Herr G. und du bist K.	Herr G., mir hat öpper mi Jacke genoh in eh in Pause, Pause han ich Jacke weggenoh und hanig hier gele- gelassen, denn bin ig zurückkho, nach dem Pause hanig Jacke gsucht, sie isch nümme do gsi.
Hast du gut gesucht?	Jo, aber sie isch nümme do. Öpper hat genoh.
Schau einmal dort drüben beim andern Schulzimmer.	I han scho gelugt, de isch nid do, nümme. Öpper hat genommen.
Bist du sicher?	Ja, i bi sicher.

Hybride Varietäten dieser Art kennt man als jugendsprachliche Soziolekte, wie sie in vielen Grosstädten im deutschen Sprachraum gesprochen werden und zwar von rein deutschsprachigen wie von mehrsprachigen Jugendlichen. Für sich allein genommen lässt ein solcher Soziolekt keine Schlüsse auf die Sprachkompetenz der Sprechenden zu. Ob bei hybridem Code im Einzelfall tatsächlich eine "echte" Lernervarietät vorliegt und wie es bei den Lernenden um das Bewusstsein für die Unterschiede zwischen den Varietäten steht, lässt sich nur beurteilen, wenn man die Lernervarietät bzw. das sprachliche Differenzierungsvermögen im Detail untersucht und zum Erwerbsalter in Beziehung setzt. Hinter dieser Frage steht letztlich ein sprachdidaktisches Anliegen: Lernervarietäten besser einschätzen zu können und die gezielte Förderung sprachlicher Orientierungskompetenz Mundart/Standardsprache im Sinne einer Schulung des allgemeinen Sprachbewusstseins in den Blick zu nehmen.

Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch näher betrachtet

Der Zusammenhang zwischen Zweitspracherwerb und sprachlicher Orientierungskompetenz Mundart/Standardsprache in der Deutschschweiz wurde im Projekt „Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch“ (SNF DORE 2008–2010) näher betrachtet.¹ Dieses Projekt hatte insgesamt 3 Bausteine:

1. eine Längsschnittstudie zur Frage, wie sich die Orientierungskompetenz Mundart/Standardsprache in der Sprachproduktion von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache manifestiert,
2. eine Querschnittstudie zur Orientierungskompetenz in der sprachlichen *Rezeption* und
3. einen sprachdidaktischen Baustein zur Frage, wie sich Orientierungskompetenz in der Schule beobachten und fördern lässt.²

Die Bausteine des Projekts waren inhaltlich folgendermassen koordiniert:

Die Längsschnittstudie galt Phänomenen von Sprachwechsel und Sprachmischung in der Sprachproduktion: motiviertem Code-Switching einerseits und hybriden mundartlich-hochdeutschen Mischphänomenen andererseits. Beides wurde jeweils in Verbindung mit dem Erwerbsalter in Deutsch als Zweitsprache betrachtet.

Die Querschnittstudie konzentrierte sich auf die rezeptive Seite der Orientierungskompetenz und beleuchtete den Zusammenhang von sprachlichem Differenzierungsvermögen und Erwerbsalter.

Der sprachdidaktische Baustein nutzt die Ergebnisse beider Studien zur Entwicklung von Materialien für die Einschätzung und Förderung der Orientierungskompetenz.

Sprachproduktion

Language Mixing und Code-switching sind Phänomene, die anhand funktionaler und sprachstruktureller Gesichtspunkte beschrieben werden können. Bei 13 Kindern mit Deutsch als Zweitsprache aus dem Kanton Basel-Stadt, deren Sprachproben – mündliche Nacherzählungen eines Trickfilms – vom Kindergarten bis ins 6. Schuljahr erhoben und analysiert wurden, lassen sich in den ersten 3 Erwerbsjahren vom 1. Kindergarten bis ins 1. Schuljahr in intendiertem Hochdeutsch im Wesentlichen folgende Mischphänomene ohne funktionale Bedeutung beobachten:

Phänomen	Beispiele
Endung -en	<i>laufe; die Mensche; unte [unten]</i>
Mono-, Diphthongierung	<i>uf [auf], bi [bei]</i>
ge-/g- Präfix:	<i>gangen, gfunden</i>
Funktionswortschatz	<i>usen [hinaus]</i>
häufige Verben und Verbformen	<i>losen, gumpen, hat gsait, drüllt [dreht]</i>
Satzbau:	<i>der wo am letzt der Ball</i>
Relativsatz & Verbverdopplung	<i>nunterfällt; es geet go faaren</i>

Im Laufe des 1. Schuljahres nimmt die Anzahl solcher Phänomene stark ab. Der einsetzende Schriftspracherwerb markiert einen Wendepunkt in der mündlichen Produktion hybrider Lernervarietät. Belege für hybriden Code finden sich

vom 2. Schuljahr bzw. 4. Erwerbsjahr an nur noch beim Wortschatz, insbesondere bei häufigen Verbenformen.

Code-switching im Sinne eines funktionalen Varietätenwechsels ist indessen vom 3. Erwerbsjahr an zu beobachten und zwar in zwei Funktionen: a) zur Markierung direkter Rede und b) beim Wechsel der Perspektive auf die Metaebene, das heisst bei Nachfragen und Kommentaren, welche die Nacherzählung unterbrechen:

Beispiel a) *no het er gsait: wii kommt er heraus?*

Beispiel b) *da seit: ich + eem + ich + ah nä was seit ma?
+ ich gewinn dieses rennen*

Sprachrezeption

Der Zusammenhang zwischen dem Erwerbsalter und der Fähigkeit, beim Hören zwischen Mundart und Standardsprache zu unterscheiden, lässt sich ebenfalls aufzeigen. Im Winter 2008/9 wurden in den Kantonen Aargau, Basel-Stadt und Freiburg insgesamt 70 neu zugezogene Schülerinnen und Schüler zwischen dem 4. und 7. Schuljahr und dem 1. bis 3. Jahr des Zweitspracherwerbs befragt. Ein Nachsprechtest sowie mündliche und schriftliche Spontansprachproben gaben Aufschluss über den tatsächlichen Sprachstand der Probandinnen und Probanden. Die rezeptive Orientierungskompetenz wurde mittels eines Zuordnungstests erhoben.

Im Test wurden den Testpersonen anhand von Audioaufnahmen sich klar unterscheidende Items in Dialekt oder Hochdeutsch präsentiert, mit der Bitte, diese der jeweiligen Varietät zuzuordnen. Dabei wurde der jeweilige Umgebungs-dialekt berücksichtigt. Es wurden Wörter ausgewählt, die eindeutig dem Dialekt- bzw. dem Standardwortschatz angehören (Bsp.: *Treppe* oder *Stäge* oder *Kartoffel* oder *Härdöpfel*), und lautliche Phänomene wie z.B. die unterschiedliche Verteilung von Diphthongen und Monophthongen in den beiden Varietäten (*Haus vs Huus*) oder die unterschiedliche Aussprache von /sp/ und /st/ im Inlaut (*Wespe* gegenüber *Wäschpi*). Im Bereich der Morphologie galt es die unterschiedlichen Formen des Suffixes *-ung* in Dialekt und Standardsprache (*Wohnung – Wohnig*) oder verschiedene Arten der Pluralmarkierung in den beiden Varietäten (*Täge – Täg*) zu erkennen.

Die Testergebnisse wurden zueinander in Beziehung gesetzt, indem Bravais-Pearson-Korrelationen zwischen den Ergebnissen der einzelnen Sprachstandserhebungen und denjenigen des Zuordnungstest errechnet wurden. Die Werte

(zwischen .443 und .503) zeigen den Zusammenhang zwischen der Orientierungskompetenz Mundart/Standardsprache und dem Sprachstand auf: Neuzugezogene Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache verfügen mit steigendem Erwerbsalter nicht nur über eine höhere Sprachkompetenz, sondern sie sind auch zunehmend besser in der Lage, zwischen Mundart und Standardsprache zu unterscheiden.

Sprachdidaktischer Baustein zur Förderung sprachlicher Orientierungskompetenz Schweizerdeutsch – Hochdeutsch

Dieser Zusammenhang zwischen Erwerbsalter und sprachlicher Orientierungskompetenz Mundart/Standardsprache begründet das oben bereits formulierte sprachdidaktische Anliegen.

Wie man vorgehen kann, um die sprachliche Orientierungskompetenz zu fördern, zeigt der im Rahmen des Projekts mit Unterstützung der DORE-Praxispartner realisierte sprachdidaktische Baustein mit dem Titel „Alles OK?“, der sich zugleich als Beobachtungsinstrument und Übungsmaterial zur Förderung der sprachlichen Orientierungskompetenz Schweizerdeutsch – Hochdeutsch versteht. Ziel ist es, Lernervarietäten besser einschätzen zu können und Schülerinnen und Schüler (S) für die sprachliche Situation in der Deutschschweiz und die Unterschiede zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch zu sensibilisieren, damit sie sich sprachlich angemessen und zielgerichtet verhalten können.

Der Baustein enthält einerseits Beobachtungsunterlagen und andererseits Fördermaterialien. Da drei Kantone im Projekt als Praxispartner auftraten, gibt es eine Aargauer, eine Basler und eine Freiburger Version. Die **Beobachtungsunterlagen** bestehen aus Bildmaterialien und Einschätzungsbögen zur situativen und rezeptiven Orientierungskompetenz. Folgende Fragen sollen beantwortet werden:

Weiss eine Schülerin bzw. ein Schüler Bescheid, in welchen Situationen welche Varietäten verwendet werden (*situative* Orientierungskompetenz)? Kann er/sie zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch unterscheiden (*rezeptive* Orientierungskompetenz)?

Die situative Orientierungskompetenz wird in einem Gespräch zwischen Lehrperson und SchülerIn über die Verwendung von Schweizerdeutsch und Hochdeutsch in verschiedenen Alltagssituationen sichtbar. Das zugehörige Bildmaterial zeigt Mitglieder einer Schweizer Familie bei unterschiedlichen Tätigkeiten, in der Schule, in der Freizeit, bei der Arbeit. Die Bilder wurden eigens von der Graphikerin Corinne Bromundt gezeichnet. (Beispiele siehe Didaktischer Beitrag 71, unter www.babylonia.ch > Archiv > didaktische Beiträge)

- Drei Bildkarten für das Gespräch zeigen eine Situation, in der die erwartete Antwort „Schweizerdeutsch“ ist: Familie beim Essen, am Postschalter, auf dem Pausenplatz.
- Vier Bildkarten zeigen eine Situation, in der die erwartete Antwort „Hochdeutsch“ ist: Nick in der Schule, Lautsprecherdurchsage, Tagesschau, Zeitung lesen.
- Drei Bildkarten zeigen Situationen, in denen sowohl Schweizerdeutsch als auch Hochdeutsch als richtige Antworten gelten können: Geschichte erzählen, SMS schreiben, Fussball-Interview.

Es ist einerseits relevant, ob die Antwort den Erwartungen entspricht. Die Orientierungskompetenz und das sprachliche Reflexionsvermögen zeigen sich jedoch ebenso sehr darin, ob die Begründung plausibel ist oder nicht.

Die rezeptive Orientierungskompetenz wird in einem Test ermittelt. Es geht darum, ob das Kind Unterschiede zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch wahrnehmen und einzelne Wörter und Sätze den Varietäten korrekt zuordnen kann.

Der Test besteht aus Audioaufnahmen von 58 Items aus dem Alltagswortschatz, die den Kindern bekannt sein sollten sowie einem Protokollbogen.

51 Items enthalten spezifische Phänomene, die Schweizerdeutsch und Hochdeutsch voneinander unterscheiden.

- Auf der lautlichen Ebene: Blume/Blueme, Mauer/Muure, basteln/baschtle etc.
- Auf der Ebene des Wortschatzes: Mädchen/Meitli, Treppe/Schtäge, arbeiten/schaffe etc.
- Auf der morphologischen Ebene: gefahren/gfahre, was machst du/was machsch.
- Auf der Ebene des Satzbaus: Sie geht tanzen/si got go tanze.

7 Items klingen sowohl im Schweizerdeutschen wie im Hochdeutschen gleich: Rot, Sand, Rand, Blatt, Glas, Schloss, Sieger.

Mit diesen 7 Items kann die Ratewahrscheinlichkeit eingeschränkt werden, da ein Item nicht entweder Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch ist.

Das Beobachtungsinstrument wurde in den Monaten Februar und März 2010 an Deutschschweizer Schulen erprobt. Dabei ging es um die Wirksamkeit und Praktikabilität des Instruments im Schulalltag. An der Erprobung beteiligten sich insgesamt 12 Lehrpersonen aus den Kantonen Aargau, Basel-Stadt und Freiburg mit insgesamt 80 bzw. 71 Schülerinnen und Schülern. Aufgrund der Rückmeldungen der Lehrpersonen wurden Aufgabenstellungen, die in der Erpro-

bung Schwierigkeiten bereiteten, überarbeitet.

Das **Fördermaterial** (siehe didaktischer Beitrag) enthält analog zu den Beobachtungsunterlagen ebenfalls zwei Aufgabenteile: je einen Teil zur Förderung der situativen Orientierungskompetenz und zum Vergleichen von Schweizerdeutsch und Hochdeutsch auf sprachformaler Ebene.

Aufgabenteil 1 nutzt die Bildkarten des Beobachtungsinstruments zu einer spielerischen Fortführung des Gesprächs über die Situationen, in denen unterschiedliche Varietäten verwendet werden.

In Aufgabenteil 2 geht es um sprachsystematische Unterschiede zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch. Im Zentrum steht eine Bildergeschichte mit Audiodateien und Arbeitsblättern. Eine letzte Sequenz widmet sich den dialektalen Partikeln, die sich hartnäckig auch bei fortgeschrittenem Zweitspracherwerb in intendierter Standardsprache halten können, ohne eine kommunikative Funktion zu erfüllen: *abe, ufe, ume, ine, use*. Diese Sequenz wird durch ein szenisches Spiel abgeschlossen.

In jedem Teil des Fördermaterials finden sich ein Überblick mit Informationen zum Lernziel, zum Ablauf, zum benötigten Material sowie wichtige Hinweise zur Durchführung der Sequenzen. Es folgt der Aufgabenteil mit den Kopiervorlagen und dem Material. Daran schliesst ein Kommentar mit Hintergrundinformationen und Lösungen zu den einzelnen Aufgaben an. Das Material ist für alle Schülerinnen und Schüler attraktiv. Deutschschweizer SuS setzen sich mit ihrer sprachlichen Umgebung auseinander und werden sich „selbstverständlicher“ sprachlicher Verhaltensmuster, die sie alle (mehr oder weniger) beherrschen, bewusst.

Zum sprachdidaktischen Baustein „Alles OK?“ mit Bildmaterial und Audiodateien: <http://www.fhnw.ch/ph/ivu/professuren/sprache-sprachentwicklung-und-kommunikation/forschungsprojekte/alles-ok>

Anmerkungen

¹ Projektleitung: Mathilde Gyger (PH FHNW). Praxispartner: Kanone Aargau, Basel-Stadt, Freiburg

² Die Längsschnittstudie wurde von Nadia Montefiori (Universität Freiburg i.Ü.) erarbeitet, die Querschnittstudie von Helene Zenhäusern (PH FHNW), der sprachdidaktische Baustein von Sophie Besset (PH FHNW).

Literatur

Berthele, R. (2004). Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, H. (Hg.), *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. (pp.111–136). Edition Praesens: Wien.

Ender, A. & Straßl, K. (2009). Deutschlernen in Dialektumgebung. Wie beeinflusst die Diglossie den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern? In *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Zweite Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2*.

Haas, W. (2004a). Die Sprachsituation in der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In Christen, H. (Hg.), *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.–8. März 1003*. (pp.81–110.) Wien: Edition Praesens.

Schader, B. (2003). Zur Orientierungskompetenz zwischen Dialekt und Standardsprache. In *Forschungsstelle für Migration und Integration, Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br. (Hrsg.): Interkulturell und global: Forum für interkulturelle Kommunikation, Erziehung, Bildung und globales Lernen*. (pp.16–31). Freiburg i. Br.: Pädagogische Hochschule.

Werlen, I. (1988). Swiss German dialects and Swiss Standard High German. In Auer, P. & di Luzio, A. (Hg.), *Variation and Convergence* (pp.94–124). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Mathilde Gyger

ist Leiterin der Professur Sprache, Sprachentwicklung und Kommunikation an der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Séjour de mobilité linguistique obligatoire dans la formation des enseignants: oui, mais comment?

Le cas de la PHBern

Jésabel Robin | Bern

The Institut Vorschulstufe und Primarstufe at the Pädagogische Hochschule Bern (PH IVP) trains future primary school teachers over the course of a three years Bachelor program. It is compulsory for all its students to attend a four-week linguistic stay in a French-speaking environment in Switzerland or abroad at some point during their training. How does the PH IVP set up linguistic stays? What is at stake for both the institution and the students with such a requirement? How do institutional instructions influence students' choices in terms of destination or occupation? What professional applications are to be expected from the stay? This article offers a critical approach to the example of the PH IVP. It evaluates how the past institutional requirements were balanced and shows why and how the instructions have recently changed towards a view of giving the most from the linguistic stay.

Au cours de leurs trois années de formation au métier d'enseignant du primaire, les étudiants de l'institut germanophone Vorschulstufe und Primarstufe de la Haute Ecole Pédagogique de Berne (dorénavant PH IVP) sont tenus d'effectuer un séjour de mobilité de quatre semaines au minimum en région francophone. Quels sont les enjeux de ce séjour pour les étudiants et pour l'institution? Comment l'institution met-elle en place le séjour? Quels sont les effets des consignes institutionnelles dans le choix et les éventuels «réinvestissements» de ce séjour? Cet article propose d'aborder de manière critique l'exemple de la PH IVP, de dresser un premier bilan des choix institutionnels effectués, et de montrer comment des ajustements internes se sont mis en place dans le but d'optimiser les apports du séjour.

1. Le contexte de la mobilité à la PH IVP

Les enseignants du primaire suisses sont formés, entre autres, à l'enseignement de la première langue étrangère obligatoire dès la 3^e année primaire depuis la rentrée 2011 (anciennement 5^e année). Le fait de devoir effectuer un séjour de mobilité obligatoire pour devenir enseignant du primaire est par contre une nouveauté: cette exigence est apparue dans les plans d'études suisses suite aux accords de Bologne et à la création

d'instituts de formation de niveau tertiaire. La mobilité était en effet rarement obligatoire dans les «séminaires» de niveau secondaire, chargés auparavant de cette formation en Suisse. Chaque institut universitaire suisse de formation aux métiers de l'enseignement répond à cette nouvelle exigence en élaborant sa propre approche, compte tenu des politiques linguistiques et éducatives cantonales, des interprétations institutionnelles faites des diverses recommandations fédérales, de ses moyens financiers et du statut qu'il décide d'accorder aux langues étrangères.

Il s'agit donc aujourd'hui d'articuler formation professionnelle au métier d'enseignant du primaire et séjour de mobilité linguistique. Dans certains instituts, la mobilité obligatoire est combinée avec un stage pratique d'enseignement ou un stage pratique d'observation dans une école de langue cible. La mobilité fait alors partie intégrante de la formation professionnelle, elle constitue une étape programmée de la formation, occupe une place à part entière au sein des plans d'études institutionnels, à laquelle sont attribués crédits ECTS et évaluations. D'autres instituts décident de déléguer l'organisation et la responsabilité du séjour de mobilité à des entreprises privées spécialisées dans les séjours linguistiques. La PH IVP, qui est l'une de plus grandes institutions de formation de Suisse de par le nombre d'étudiants inscrits et diplômés chaque année, a opté pour un autre modèle.

Le plan d'études de la PH IVP stipule qu'un séjour de mobilité de quatre semaines consécutives au minimum est obligatoire pour tous les étudiants (PHBern, 2006, p.8). Cependant, si l'on entre plus en détail dans le plan d'études, il n'est nulle part fait mention de ce séjour par la suite. Le séjour n'est pas accrédité par des ECTS, il ne fait l'objet d'aucune évaluation et son exploitation au sein de la formation n'est pas garantie par

le plan d'études. Il semble constituer à première vue une contrainte de formation, en marge de la formation elle-même, puisque non intégrée officiellement aux programmes de formation.

2. Les consignes de mobilité à la PH IVP

Le document germanophone «Merkblatt Früher»¹ donne plus de détails sur les exigences de l'institution. Il établit par exemple la liste des pays et régions où le séjour peut avoir lieu² et précise la forme de logement et d'occupation que reconnaît la PH IVP. Les étudiants ont le choix soit de travailler sur place soit de suivre des cours intensifs de langue dans une école, mais ne peuvent pas partir simplement en vacances. Ils doivent impérativement loger sur place (même s'ils vont en Suisse romande dans une ville très proche de leur domicile) en famille d'accueil.

Il n'y a aucune aide financière allouée par la PH IVP à la mobilité obligatoire. Puisqu'elle ne soutient pas financièrement les séjours, l'institution ne se permet aucune exigence de niveau linguistique (sous forme de diplôme de langue par exemple), ni aucune exigence quant à la forme que prend le séjour. Le lien avec la future pratique professionnelle est souhaitable mais n'est pas exigé. Il est entièrement laissé aux soins de l'étudiant d'organiser son séjour de manière responsable, c'est-à-dire en prenant en compte ses propres besoins et en tentant d'y répondre de manière adéquate.

Il n'y a par ailleurs aucune indication précise quant au moment de la formation où ce séjour doit être effectué. Sachant que les quatre semaines doivent se suivre, l'été est donc le moment où la plupart des étudiants effectuent leur séjour. Partant tous quasiment aux mêmes dates et étant libres de la préparation de leur séjour, beaucoup s'organisent et partent d'ailleurs en groupe pour une destination estivale commune (la Côte d'Azur est très prisée), constituant ainsi un marché important d'étudiants Suisses alémaniques pour le «tourisme linguistique» et les écoles de langue.

3. Des mobilités à «géométrie variable»³

Le plan d'études prévoit la possibilité pour les étudiants dits bilingues de se faire dispenser du séjour de mobilité sur demande écrite auprès du directeur d'institut. De même, les étudiants ayant déjà effectué auparavant un séjour répondant aux critères de la PH IVP ainsi que les étudiants qui participent à un semestre d'échange académique avec un institut de formation des enseignants du primaire francophone de Suisse romande ou d'Europe (une quinzaine chaque année en moyenne) peuvent également être dispensés. Enfin, il est également possible de valider le séjour en effectuant de manière volontaire un des stages pratiques d'enseignement de la formation en Suisse romande (sous réserve de loger sur place), mais cette option est rarement choisie.

Dans les faits, il s'agit de mobilités à «géométrie variable», puisque les étudiants peuvent choisir de travailler dans une crèche de Neuchâtel, de suivre des cours de français à Québec, de participer à un chantier humanitaire en Afrique, de partir pour un semestre académique à Toulouse, de travailler à la ferme dans un petit village de Suisse romande, ou encore être dispensés. Certains étudiants partent précisément quatre semaines, d'autres partent pour six mois (dans le cadre d'un échange académique notamment), certains partent à l'autre bout du monde, d'autres à quelques kilomètres de chez eux. Les consignes (travail ou cours de langue) ainsi que la non-intervention de la PH IVP dans la mise en place des mobilités laissent place à de nombreuses interprétations personnelles et ne garantissent aucunement le lien avec le futur métier d'enseignant. Quels sont alors les effets communs à tous les étudiants que la PH IVP est en droit d'espérer de séjours aussi différents?

4. La validation institutionnelle du séjour de mobilité

Le document «Merkblatt» explique aux étudiants de quelle manière leur séjour sera reconnu et validé par la PH IVP. Il s'agit pour eux de produire la preuve de leur logement en famille d'accueil, la preuve de leur occupation sur place (travail ou cours de langue), et de fournir un rapport de séjour écrit en français.

4.1 Consignes pour la rédaction du rapport de séjour jusqu'en 2010

Les objectifs du séjour de mobilité déclarés dans le document «Merkblatt Früher» qui était en vigueur jusqu'en 2010 étaient multiples. Ils touchaient aux niveaux linguistique, personnel, (inter)culturel et professionnel: amélioration des compétences langagières, bonne formation en français, plaisir à la langue française, approfondissement des connaissances culturelles francophones à travers l'expérience interculturelle, anecdotes à réinvestir dans l'enseignement⁴.

Nous touchons bien là au cœur de notre problématique: les enjeux de la formation des futurs enseignants du primaire. Puisque cette mobilité s'inscrit dans une formation dite professionnelle, son but est donc en théorie d'articuler formation et mobilité.

Le rapport de séjour était un travail écrit de deux à trois pages en français au niveau de langue B2/C1. Les étudiants étaient tenus de faire une:

- description du lieu du séjour (géographie, histoire, hommes, culture, etc.)
- description de leur occupation
- description de leur logement en famille d'accueil
- conclusion sur leurs progrès en langue et leurs connaissances de la culture du pays d'accueil.

Le rapport de séjour représentait une formalité administrative qui n'avait pas d'incidence sur la formation institutionnelle des étudiants. Il n'était nulle part fait mention de son utilisation future, ni même de son lecteur potentiel. Les enseignants de français n'intervenaient à aucun moment dans le traitement de ces rapports, et n'en recevaient de copie qu'à leur demande explicite auprès de l'administration. Il n'était nulle part fait mention de leur existence dans les plans d'études ou les descriptifs de cours de français.

La lecture et l'analyse de centaines de rapports de séjour écrits ont révélé que ces consignes étaient biaisées et peu constructives. En effet,

elles sous-entendaient que les étudiants font forcément tous et quoi qu'il arrive des progrès en langue et des découvertes au niveau culturel et ne semblaient pas tenir compte du caractère unique de chaque expérience (à fortiori dans le cas des mobilités à géométrie variable). De plus, les étudiants se bornaient très souvent à répondre précisément aux consignes sans véritablement tirer profit de la rédaction de ce rapport au niveau réflexif. Ils faisaient, et cela semble bien normal, tout bonnement leur «métier d'étudiant»⁵. Quant aux descriptions géographiques, historiques et sociales de la destination, elles ne faisaient généralement pas le fruit de constats personnels issus de l'expérience mais étaient de manière évidente largement puisées sur internet.

Si l'institution accordait à ce séjour un statut en marge des plans d'études, elle lui prêtait pourtant de biens grandes vertus. Le séjour, en soi, et quelle qu'en soit la forme, est sensé combler (selon les objectifs déclarés) les déficits de la formation mentionnés ci-dessus. La PH IVP se reconnaît donc des limites en terme de formation, auxquelles la mobilité semble être la solution quasi «magique».

Le bilan est sévère. Si la PH IVP attendait beaucoup de la mobilité, elle ne semblait pas pour au-



Si la mobilité doit entrer dans le plan d'études, un travail de préparation en amont ainsi qu'un travail de décapitalisation en aval doivent se mettre en place au sein des modules de français: la mobilité est perçue comme un capital à «réinvestir».

tant s'engager en sa faveur, notamment en l'intégrant pleinement dans le plan de formation, en lui attribuant des crédits ETCS ou en proposant des aides financières. Enfin, il semble regrettable que le séjour ne soit pas mieux mis à profit au sein de la formation, par exemple en réexploitant le rapport de séjour de manière systématique dans le cadre de la formation. Pour toutes ces raisons, il a été décidé de modifier, dans la mesure du cadre proposé par le plan d'études, les consignes et les modalités de rédaction du rapport de séjour de mobilité.

4.2 Consignes pour la rédaction du rapport de séjour depuis 2010

A partir de la rentrée 2010, les consignes pour la rédaction du rapport de séjour ont évolué. Le nouveau dispositif institutionnel s'est inspiré de lectures sur la mise en place et l'accompagnement de la mobilité académique.⁶ Il est devenu évident que, si la mobilité doit entrer dans le cadre restreint et marginal du plan d'études, un travail de préparation en amont, ainsi qu'un travail de décapitalisation (Gohard-Radenkovic, 2007: 47) en aval devaient se mettre en place au sein des modules de français. En cela, la mobilité est perçue comme un capital à «réinvestir».

Un nouveau document, «Merkblatt neu»,⁷ écrit en français, détaille les nouvelles consignes et explique les étapes «avant», «pendant» et «après» le séjour de mobilité. Les objectifs du séjour ont également été revisités: il s'agit de mettre en pratique les acquis langagiers et l'expression orale, de réfléchir à la thématique interculturelle en rapport avec l'apprentissage des langues, et de réfléchir au rôle de «mé-

diateur/médiatrice de langues et cultures»⁸, s'inscrivant ainsi dans une pratique réflexive⁹. Les étudiants bilingues ainsi que ceux ayant participé à un semestre de mobilité académique sont toujours dispensés de séjour sur avis du directeur d'institut, mais ne sont plus dispensés de l'écriture d'un travail réflexif portant sur leur futur rôle de médiateur/médiatrice de langue et de cultures.

La phase de préparation au séjour se déroule en grande partie dans le cadre du premier module de français. Les étudiants sont sensibilisés à la problématique de l'interculturel, travaillent leur biographie langagière, remplissent le formulaire «Mes expériences interculturelles importantes» du Portfolio Européen des Langues Education supérieure, sont confrontés aux stéréotypes nationaux et sont invités à s'exprimer au sujet des rapports avec la langue française en Suisse alémanique. Pendant la durée du séjour les étudiants tiennent un journal de bord dans lequel ils notent régulièrement leurs expériences. A leur retour, les étudiants écrivent un rapport réflexif de quelques pages en français. La consigne est de choisir dans leur journal de bord une expérience qui les a intéressés ou marqués et de l'analyser. La «décapitalisation» en aval du séjour de mobilité se prolonge dans le module de français 2. Un travail autour des rapports de séjour a fait son entrée dans les descriptifs du cours. Les rapports de séjour sont réinvestis et les expériences de séjour sont thématiques, comparées et discutées en cours de français.

A ce jour, la lecture et l'analyse de rapports de séjour écrits selon les nouvelles consignes laissent penser que cette forme de travail est plus modulable et donc plus apte à prendre en compte la pluralité des expériences. Les étudiants semblent effectuer un travail réflexif plus personnel sur leurs expériences de mobilité: invités à raconter et analyser une anecdote, ils ne peuvent plus se contenter de puiser des contenus sur internet. Ainsi, plusieurs rapports thématiques des aspects de la vie tels que la ponctualité, les règles de politesse, la nourriture, la religion, etc. ont montré que le séjour pouvait être le lieu d'une véritable prise de conscience, d'une décentration, voire d'un «déplacement de soi» (Gohard-Radenkovic & Rachedi, 2009: 10).

Si le séjour de mobilité semble à première vue prendre tout son sens et être mieux intégré dans la formation en français des étudiants, de nombreux problèmes subsistent. La mobilité est toujours une contrainte institutionnelle qui a lieu sur le temps personnel des étudiants, il n'y a toujours aucun moyen financier alloué à cette mobilité et la forme de la mobilité reste extrêmement variable d'un étudiant à l'autre. De plus, les modules de français sont déjà peu nombreux et répondent à d'autres objectifs et besoins de formation (notamment linguistiques et didactiques), laissant finalement très peu de place à ce fragile dispositif d'accompagnement. Les thèmes énoncés plus haut sont venus se greffer sur des cours déjà surchargés et ne peuvent être abordés que de manière succincte. L'articulation entre mobilité et future profession semble cependant plus évidente et le rapport de séjour est devenu un potentiel outil de réflexion.

5. Perspectives

Afin d'exploiter au mieux les ressources extraordinaires que peut recéler un séjour de mobilité, il serait souhaitable d'ancrer davantage le séjour de mobilité dans le plan d'études, d'en faire une composante à part entière, et ainsi préciser au niveau institutionnel la place de ce séjour au sein de la formation des futurs enseignants du primaire. L'articulation avec les stages pratiques d'enseignement doit encore être pensée, mais le réinvestissement des expériences de mobilité dans la pratique d'enseignement nous semble en effet être l'enjeu principal de ce séjour de mobilité.

Notes

¹ Disponible sous: <http://campus.phbern.ch/vorschulprimarstufe/rund-ums-studium/sprachaufenthalt-test/>

² Il est intéressant de noter que seuls certains pays d'Afrique ayant le français comme langue officielle y sont répertoriés, mais que d'autres ne le sont pas. Certains pays du Maghreb y figurent bien que n'ayant pas le français comme langue officielle. Les Départements et Territoires d'Outre Mer français sont listés de manière autonome par rapport à la France, et les villes suisses dites bilingues sont explicitement exclues.

³ Nous empruntons l'expression «géométrie variable» à (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012).

⁴ Le document étant écrit en allemand, nous en faisons une traduction personnelle.

⁵ Nous adaptons l'expression de P. Perrenoud «métier d'élève» (Perrenoud, 1996).

⁶ Entre autres Murphy-Lejeune (2003), Papatsiba (2003: 67-80 et 265-266), Anquetil (2006: 162-208), Faivre (2006), Peter (2006), Abdallah-Preteuille (2008), Foucard, Lawes & Niclot (2008), Kohler, Lallemand & Lepez (2008, 2011).

⁷ Disponible sous: <http://campus.phbern.ch/vorschulprimarstufe/rund-ums-studium/sprachaufenthalt-test/>

⁸ Nous entendons médiateur de langue et culture au sens de G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic (2004).

⁹ Nous partageons les idées des auteurs suivants concernant la nécessité de former des enseignants du primaire forgés aux pratiques réflexives: Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (2001), Cadet (2006), Causa & Cadet (2006), Bretegnier (2009).

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. (2008). Mobilité sans conscience...! In F. Dervin & M. Byram (Eds.), *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris: Logiques sociales/L'Harmattan.

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne: Transversales/Peter Lang.

Bretegnier, A. (2009). Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive. In M. Molinier & E. Huver (coord.), *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 4, LESCLAP, Université Picardie Jules Verne.

Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2.

Causa, M. & Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif. Quels discours? quels modèles? quelles représentations? *Le français dans le Monde Recherches/Applications, n° spécial 39, Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, 69-83. Paris: Clé-International.

Faivre, J.-P. (2006). Formation préscolaire et primaire. La mobilité dans le cadre de la formation. *Enjeux Pédagogiques*, 2, *La mobilité dans la carrière enseignante*.

Foucard, M., Lawes, S. & Niclot, D. (2008). Un outil pour préparer les futurs-enseignants en formation à la dimension interculturelle de la mobilité internationale. In F. Dervin & M. Byram (Eds.), *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris: Logiques sociales/L'Harmattan.

Gohard-Radenkovic, A. (2007). Les expériences de mobilité des étudiants garantissent-elles l'apprentissage tout au long de la vie? les conditions requises. In E. Piccardo, G.-L. Baron & A. Gohard-Radenkovic (Eds.), *Mobilités virtuelles et mobilités géographiques dans l'apprenTICEAge: problèmes, enjeux et perspectives*. Synergie Europe: Gerflint.

Gohard-Radenkovic, A. & Rachedi, L. (Eds.). (2009). *Récits de vie, récits de langue et mobilités: Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris: Espaces interculturels/L'Harmattan.

Kohler, P., Lallemand, I. & Lepez, B. (2008/2011). Logiques des institutions versus expériences des étudiants: la mobilité universitaire internationale. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme/Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 139-142). Paris: Editions des Archives contemporaines.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris: Essais/Didier.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne: Transversales/Peter Lang.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds.). (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

Peter, T. (2006). Le module linguistique à la HEP-BEJUNE. *Enjeux Pédagogiques*, 2 - *La mobilité dans la carrière enseignante*.

PHBern, I. V. u. P. (2006). *Studienplan Vorschulstufe und Primarstufe*. Bern: PHBern.

Veillette, J. & Gohard-Radenkovic, A. (2012). Parcours d'intégration "à géométrie variable" d'étrangers en milieux plurilingues: le cas du Canton de Fribourg (Suisse). In H. Leclercq & H. Adami (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.

Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (2004). Introduction. *Les cahiers du Ciep, La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*.

Jésabel Robin

Lic. phil. Etudes Anglophones et Français Langue Etrangère, est de formation enseignante d'anglais et de français pour le secondaire 2. Elle enseigne le français aux étudiants de la PHBern IVP depuis 2007. Elle a obtenu le financement jusqu'en 2014 de sa thèse de doctorat portant sur les représentations du français des étudiants de la PHBern IVP.

In memoriam John Trim 1924-2013



Obwohl sein Name unter den Fremdsprachenlehrpersonen in Europa nicht sehr bekannt gewesen ist, haben die Beiträge John Trims zur Entwicklung der Fachdidaktik auch die *Practitioners in the field* berührt. In Fachkreisen war John respektiert wegen seiner Gelehrtheit, seiner Kenntnisse der Linguistik und seiner diplomatischen Fähigkeiten. Wenn er für Lehrpersonen schrieb oder an Konferenzen oder Tagungen einen Beitrag leistete, schaffte er es immer sein Publikum zu inspirieren, wobei er immer auch die breitere europäische Perspektive in seinen Betrachtungen hervorhob.

John war im zweiten Weltkrieg in der englischen Armee und hätte eigentlich bei der Landung an der normannischen Küste dabei sein sollen, hätte eine Lungenentzündung ihn nicht daran gehindert. Wahrscheinlich von den Kriegserfahrungen mitgeprägt, setzte er sich für den europäischen Gedanken ein. Er studierte Germanistik, sprach neben seiner Muttersprache fließend Deutsch und Französisch und kannte sich auch in den Literaturen dieser Sprachen aus. Er begann seine Karriere als *lecturer in phonetics* am University College in London und wechselte nach Cambridge, wo er 1965 *head of the department of linguistics* wurde. Er war in der AILA aktiv, der l'Association Internationale de la Linguistique Appliquée, und beteiligte sich massgeblich bei der Entwicklung von Sprachkursen der BBC.

Ab 1971 wurde John Consultant für das Fremdsprachenprojekt des Europarats. Er kombinierte diese Funktion mit der Leitung vom CILT, dem *Centre for Information on Language Teaching and Research* in London, bis er 1987 vollzeitlich für den Europarat arbeitete und an vielen der sogenannten internationalen *new-style workshops* des Europarats wertvolle Beiträge lieferte. Nach dem Fall der Berliner Mauer wurden die Kontakte mit den neuen Mitgliedstaaten des Europarats intensiviert, wobei auch die Kollegen in diesen Ländern von Johns Expertise profitieren konnten.

Als 1991 die ersten Vorschläge für den späteren *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* während einer Konferenz in Rüslikon erarbeitet wurden, war John derjenige, der die klarste Vision hatte und die Arbeiten in die Wege leitete. Ohne die Beiträge anderer Autoren zu schmälern, kann man bezweifeln, ob es den Referenzrahmen ohne Johns Beitrag je gegeben hätte. Seine fachlichen aber auch diplomatischen Fähigkeiten überzeugten schliesslich auch die grössten

Skeptiker. John verlor nie die Geduld, war immer bereit Kompromisse zu suchen, unterschiedliche didaktische Betrachtungsweisen und Traditionen zu verbinden und die nicht-dogmatischen Prinzipien des Referenzrahmens zu verteidigen. Seine nicht-dogmatische Art kommt vielleicht am deutlichsten in der Formulierung am Ende der verschiedenen Abschnitte im Referenzrahmen zum Vorschein:

„Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state.....”

John Trim hat die Früchte seiner Arbeit genießen können: er war Ehrenmitglied der AILA, er wurde mit Ehrendoktoraten gewürdigt und erhielt die Verdienstmedaille des Europarats. An der Universität in Cambridge und im Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz, dem er vor einigen Jahren seine linguistische Bibliothek schenkte, sind Räume nach ihm benannt worden. Die Redaktion von *Babylonia* ist dankbar, dass wir ihn auch zu den Autoren unserer Zeitschrift zählen können.

Gé Stoks

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



Byram, M. & Parmenter, L. [eds] (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters

This publication focuses on the impact that the Common European Framework of Reference, published by the Council of Europe in 2001, has had on international language policy. After an introductory chapter written by the editors, John Trim presents the background to the CEFR as a case study of cultural politics and educational influences. The book then presents a series of case studies from eleven different countries in which two aspects are highlighted: the language policy and the academic perspective. These case studies demonstrate similarities but also differences in the reception and use of the framework in various contexts. It is shown that the CEFR has not only had a great impact on language policy decisions in Europe, but has also been influential in the US, in South America, Japan and China. In two concluding chapters the editors summarize and comment on the main themes that emerge from the different chapters. It is pointed out that the CEFR is a relatively new phenomenon. Whereas traditionally, countries have borrowed from each other in the field of educational innovations or reforms, the case of the CEFR is interesting in that it does not belong to any specific country. Besides, it is pointed out that the CEFR does not require conformity to a pre-determined vision of a global linguistic order, but rather provides a

common language shared across boundaries in the discussion about language education. Furthermore, the CEFR has had a significant influence on international comparative evaluation studies and comparative statistics such as PISA.

The book contains many further interesting data about the impact of the CEFR in various countries that may be of interest to everybody interested in international language policy issues.

Gé Stoks, Locarno



Laudut, N. (2013). *Die neue Power-Grammatik Französisch. Für Anfänger zum Üben & Nachschlagen*. Ismaning: Hueber

Die neue Power-Grammatik Französisch ist ein geeignetes Nachschlagewerk, das den deutschsprachigen Lernenden (Niveau A1-A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) passende Übungsgelegenheiten ermöglicht.

Der Aufbau des Buches kennzeichnet sich als äusserst praktisch: Auf der linken Seite der Power-Grammatik entdeckt man zunächst die grammatischen Themen mithilfe eines witzigen Cartoons, auf der rechten Seite hat man die Gelegenheit, das bereits Gelernte anhand von vier Übungen anzuwenden. Als Beispiel eines Cartoons (zum Gebrauch vom Pronomen ‚en‘): Auf einer Insel befinden sich zwei Schiffbrüchige. ‚Tu t’en vas?‘ (fragt der eine) – ‚Oui, j’en ai marre‘ (antwortet der andere).

Die Progression ermöglicht den Lernenden schrittweise von einfachen Satzstrukturen und Themen zu einer

komplexeren Ausdrucksweise wie auch zu anspruchsvolleren Themen fortzuschreiten (vom ‚présent‘ zum ‚subjonctif‘, von den ‚prépositions‘ zu den ‚conjonctions‘ (mit oder ohne subjonctif), von den ‚adjectifs‘ zur ‚mise en relief‘).

Der Anhang beinhaltet nicht nur die Lösungsschlüssel zu allen Übungen, sondern auch ein Stichwortregister, Verbtabelle sowie ein zweisprachiges Glossar Französisch-Deutsch.

Die neue Power-Grammatik kann sowohl zum Selbststudium als auch kursbegleitend eingesetzt werden. Sie ist sozusagen ‚kurz und bündig‘ und es ist zu erwarten, dass die Lernenden dieses Buch als Sprungbrett zu einem ausführlicheren Umgang mit der französischen Sprache benötigen.

Donato Sperduto, Sarnen



Guastalla, C. & Naddeo, C. M. (2010-2012). *Domani 1. Corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma edizioni

Domani è un corso di lingua e cultura italiana per stranieri diviso in tre livelli (A1, A2 e B1). Ogni livello è organizzato in moduli culturalmente connotati in base a differenti aree tematiche (Geografia, Arti, Società, Storia, Lingua) che permettono un’immersione totale nella lingua, nella cultura e nella società italiana.

Oltre agli aspetti morfosintattici della lingua, affronta quelli pragmatici, conversazionali, lessicali e socioculturali, in linea con i principi del *Quadro Comune Europeo*. Grazie ad attività

variegate e autenticità delle situazioni lo studente viene introdotto fin da subito in una dimensione attiva e vitale. *Domani 1* comprende 16 unità didattiche (organizzate in 6 moduli), gli esercizi, i test di autovalutazione, la storia a fumetti, la grammatica. Al libro dello studente è allegato un DVD contenente i brani audio dell'eserciziario, un cortometraggio con attività didattiche, il radiodramma della storia a fumetti, una canzone, i glossari, le chiavi degli esercizi. La ricchezza e la molteplicità del materiale offerto agevolano non poco il lavoro dei docenti.

Alla base del manuale *Domani 1 c'* è l'approccio globale intendente andare oltre il metodo comunicativo e il *Quadro Comune Europeo* proponendo una nuova pedagogia e una nuova didattica: quella di 'domani', cioè del XXI secolo. Personalmente, ritengo lodevole la proposta di un mezzo che fin dal livello per principianti non separa l'apprendimento della lingua di Dante dalla conoscenza delle molteplici sfaccettature della cultura italiana, come in parte accade con altri metodi. Al centro dell'apprendimento di una lingua non può non esserci la comunicazione, ma isolarla dalla cultura di cui è espressione impedisce agli studenti di avere un approccio completo con la lingua che si vuole apprendere.

L'approccio globale si struttura in dieci punti. Segnalo il primo punto che prevede l'immersione totale all'interno del mondo italiano e il punto nove che considera lo studente come il protagonista del processo di apprendimento. In questo modo, se non si arriva a restituire all'insegnante il piacere dell'insegnamento (punto dieci), *Domani* tenta di rendere più piacevole ed allettante tanto la sua attività di insegnamento quanto quella di apprendimento da parte degli studenti.

Donato Sperduto, Sarnen



* *Le Trait d'union 59*

Il numero, dedicato agli scambi linguistici nel quadro della Maturità federale bilingue e i suoi nuovi modelli d'immersione e di scambi presenta diverse testimonianze di studenti che hanno fatto un'esperienza di scambio. Contiene anche una guida pratica per la costruzione di programmi di scambio linguistico per il secondario I così come tutti gli indirizzi utili per insegnanti e studenti che desiderano organizzare uno scambio linguistico.



* *Educateur 3/2013*

Un numéro consacré, entre autres, à la pédagogie Freinet et qui interroge son apport potentiel pour l'école d'aujourd'hui et les défis auxquelles elle est confrontée. L'intérêt pour la pédagogie de Célestin Freinet est relancé par l'association Fontenay et sa collaboration avec la HEP-VD. En outre, un article de Simone Berner aborde la question de la sensibilisation des élèves romands aux dialectes suisse-allemands: lors de la réalisation de son mémoire, l'auteure a notamment identifié quelques conditions-cadres pour emmener progressivement les élèves vers l'intercompréhension.



Rätoromanisch-Studium bleibt der Uni Freiburg erhalten

Der Lehrstuhl für Rätoromanisch an der Universität Freiburg ist gesichert. In Chur sind zwei Verträge über die Professur für die vierte Landessprache unterzeichnet worden. An den Kosten des Lehrstuhls beteiligt sich Graubünden zu 50 Prozent, das heisst, mit 100'000 Franken jährlich, wie der Bündner Regierungsrat Martin Jäger bei der Vertragsunterzeichnung sagte. Die beiden Verträge bezwecken, die universitäre Ausbildung in Rätoromanisch sowie die Zusammenarbeit zwischen der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Graubünden in Ausbildung, Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung zu sichern. Zudem wird das Freiburger Institut für Mehrsprachigkeit stärker eingebunden. Die Übereinkommen sind laut Bündner Regierungsangaben Bestandteil einer übergeordneten Strategie. Während die Universität Zürich weiterhin die romanische Literatur ins Zentrum stellt, widmet sich der Lehrstuhl in Freiburg linguistischen und didaktischen Themen sowie Fragen der Mehrsprachigkeit.

Zu diesem Thema ist unter www.gr.ch ein Video aufgeschaltet.



Progetto e convegno “Multilingua – dialetto e comprensione interculturale”

24 giugno, Casa dei Cantoni, Berna (dalle 13.00 alle 17.30)

Forum Helveticum dà l'avvio – in collaborazione con diversi partner – al progetto Multilingua. Vogliamo dedicarci ai nuovi sviluppi in pieno svolgimento al crocevia fra dialetto, tedesco e comprensione tra le regioni linguistiche, per poi proporre o applicare direttamente misure volte a migliorare gli aspetti problematici della questione. In linea di massima sosteniamo sia la promozione di migliori conoscenze del buon tedesco nella popolazione svizzero-tedesca e un approccio più sciolto e spontaneo a questa lingua, sia la conservazione e la promozione della varietà dei dialetti svizzero-tedeschi, il tutto in un contesto in cui si tenga conto delle rivendicazioni della Svizzera latina.

Il progetto prevede incontri nell'ambito di gruppi di lavoro in tre regioni linguistiche, un convegno nazionale e la concretizzazione di un certo numero di misure proposte. Una sensibilizzazione nelle varie regioni linguistiche del paese su cosa significa l'uso del dialetto e del tedesco per la popolazione delle rispettive altre regioni linguistiche beneficerà di una particolare attenzione.

I documenti del progetto e del convegno sono su: <http://forum-helveticum.ch/logicio/client/forumhelveticum/file/Dialekt/DialektseiteportalII-002.pdf>

In collaborazione con Coscienza Svizzera, Forum du bilinguisme, LCH e SRG SSR



Fördern oder Dispensieren

Grundlagenbericht zum obligatorischen Unterricht von zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe in der Ost- und Zentralschweiz

Institut für Fachdidaktik Sprachen (IFDS), Pädagogische Hochschule St.Gallen

Die Einführung zweier obligatorischer Fremdsprachen – einer Landessprache und Englisch – ab der Primarstufe ist in den meisten Schweizer Kantonen in vollem Gange oder bereits abgeschlossen; die Weiterführung und Anpassung des Unterrichts der beiden Fremdsprachen auf der Oberstufe (Sekundarstufe I) geschieht gegenwärtig oder beginnt in wenigen Jahren. Schon vor der flächendeckenden Umsetzung der Reform meldeten sich kritische Stimmen, die eine mögliche Überforderung der Lernenden durch zwei Fremdsprachen in Betracht zogen. Die Einführung der zweiten Fremdsprache wurde in einigen Kantonen durch Volksabstimmungen abgesichert (so z.B. Thurgau, Zug und Zürich im Jahr 2006), wobei in der Phase der Meinungsbildung die Gefahr einer Überforderung der Lernenden ebenfalls breit diskutiert wurde. In jüngster Zeit wird von verschiedenen Seiten vermehrt gefordert, den Status einer der beiden Fremdsprachen im Curriculum zu hinterfragen. Im Brennpunkt steht dabei in der Deutschschweiz zumeist das Fach Französisch. Diese Vorstöße zielen mehrheitlich darauf ab, leistungsschwache Lernende vom Unterricht in einer oder in zwei Fremdsprachen zu dispensieren oder den Unterricht für bestimmte Lernende als fakultativ zu deklarieren – sowohl auf der Primar- als auch auf der Oberstufe. Punktuell wird auch die generelle Abschaffung des Frühfranzösisch auf der Mittelstufe thematisiert (so z.B. im Kanton Thurgau). Presseberichten zufolge zeichnet sich eine ähnliche Debatte in der Romandie ab – wobei Englisch als zweite Frühfremdsprache in Frage gestellt wird.

Ende 2012 hat das Institut für Fachdidaktik einen Grundlagenbericht herausgegeben, welcher sachliche Grundlagen aus sprachwissenschaftlicher, sprachdidaktischer und sprachpolitischer Perspektive für eine differenzierte Diskussion der Dispensationsfrage zu liefern. Zu diesem Zweck werden der aktuelle Forschungsstand, Entscheide und Vorgaben der Sprachenpolitik sowie die Praxis der Bildungsverwaltung in dieser Frage dargelegt. Darüber hinaus wird ein Überblick über die aktuellen Möglichkeiten der individuellen fremdsprachlichen Förderung gegeben. In der vorliegenden Form richtet sich der Bericht primär an Akteure der Bildungspolitik, Bildungsverwaltung sowie der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

Der Bericht ist unter folgender Adresse einsehbar:

http://www.phsg.ch/Portaldaten/1/Resources/forschung_und_entwicklung/sprachen/foerdern_oder_dispensieren.pdf

4. Fremdsprachentagung EHB/IFFP/IUFPF und WBZ CPS

Medien im Fremdsprachenunterricht

Universität Bern, Hauptgebäude, 30.08.2013

Medien sind aus dem Fremdsprachenunterricht nicht wegzudenken: ein Bild dient als Sprech Anlass, ein Filmausschnitt als Einstieg in die künstlerische Umsetzung eines literarischen Werkes, oder Hörmaterialien zur Erschließung von komplexen Inhalten.

Mit den digitalen Medien und der zunehmenden Vernetzung der Informationskanäle eröffnen sich neue Möglichkeiten, und gleichzeitig wird ein Paradigmenwechsel eingeleitet: von der selektiven, planbaren Präsentation zur selbstgesteuerten Recherche, von der stufenweisen Vermittlung zur kollaborativen Wissenserarbeitung, von klar definierten Lernzeiten zum diachronen und ortsunabhängigen Lernen.

Was bedeutet das für den Fremdsprachenunterricht, für die Rolle der Lehrperson, für die Begleitung der Lernprozesse?

Die Tagung versucht anhand von Referaten, Präsentationen digitaler Lehrmittel und praxisnahen Ateliers, Denkstöße zu geben und (vorläufige) Antworten zu skizzieren.

Zielgruppe

Lehrpersonen aller (Zweit-) Sprachen der Sekundarstufe II, allgemeinbildende und berufsbildende Schulen

Weitere Informationen

<https://www.wbz-cps.ch/de/angebote-fachkurse#4-sprachentagung-ehb-und-wbz-cps-4e-journee-des-langues-iffp-et-wbz-cps>

<http://www.ehb-schweiz.ch/de/ausbildung/clickandbook/Seiten/default.aspx?op=coursedetails&cid=20334&L=1>

Colloque "Transculture et éducation"

Groupe spécialisé "Pédagogie interculturelle"

Université de Fribourg, 14 juin 2013

La globalisation entraîne une transformation en profondeur des sociétés contemporaines, dont bien sûr la société suisse. Il est question d'une "transnationalisation du bas" pour décrire les changements qui s'observent dans les contextes urbains défavorisés et d'une "transnationalisation du haut" pour les changements amenés par les élites internationales, les premiers étant le plus souvent présentés dans le discours public comme une charge, alors que les derniers sont considérés comme apportant une force d'innovation. Le colloque s'intéresse aux conditions et aux effets de ces processus dans l'école et le système de formation, au centre desquels se trouve le concept de "transculture", qui met l'accent sur ce qui est commun et relie.

Informations et inscription

<http://admin.unifr.ch/uniform/faces/pages/index.xhtml?id=7913>



Tell me a story, show me the world!

International conference on story-telling and foreign language learning

Pädagogische Hochschule Zürich, 13- 14 September 2013

Tell me a story, show me the world! is a two-day event for teachers, teacher trainers and student teachers. It celebrates storytelling and reading as a window on the world and as a key stimulus for foreign language learning. With input from authors, illustrators, storytellers, teachers, researchers and teacher trainers, it promises to be an authentic and lively event.

Throughout the conference, contributors from ten different countries will be offering 12 paper presentations and 15 workshops, framed by keynote addresses. Two highlights are a special storytelling event with Richard Martin, teacher of English and professional story-teller, and an enchanting hour with Babette Cole, children's book author and illustrator (*Princess Smartypants* and other popular picture books).

Key note speakers: Standing on the shoulders of giants: story-telling in space and time

Jean Brewster

teacher trainer, co-author of *The Primary English Teacher's Guide* and *Tell it again!*

Graphic novels in the EFL classroom – A contribution to the development of 21st century literacies

Daniela Elsner

professor at the Institute of English and American Studies, University of Frankfurt

Further information and registration

www.phzh.ch/stories-conference

Mai

- 24-25.5.2013** **Wege im Labyrinth des Lernens**
Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache Jahrestagung und Generalversammlung 2013
Tagungszentrum Boldern, Boldernstrasse 83, CH-8708 Männedorf
Informationen: http://www.akdaf.ch/html/jahrestagung_gv.htm

Juin

- 5-8.6.2013** **Applied Linguistics Perspectives on Content and Language Integrated Learning (ALP-CLIL)**
La Cristalera, E-Miraflores de la Sierra, Madrid
Information: <http://uam-clil.com/alp-clilconference/> • alpclil@uam-clil.com

Juillet

- 8-10.7.2013** **Languages for Special Purposes in a Multilingual, Transcultural World**
Centre for Translation Studies, University of Vienna, Gymnasiumstraße 50, A-1190 Vienna
Information: <http://lsp2013.univie.ac.at> • congress@univie.ac.at
- 22-27.7.2013** **International Congress of Linguists: «The Language-Cognition Interface»**
Université de Genève, XY, Bd du Pont-d'Arve 40, CH-1205 Genève
Information: <http://www.cil19.org/> • i9icl@unige.ch
- 29.7.2013–3.8.2013** **XV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bozen/Südtirol**
Freie Universität Bozen, Universitätsplatz 1/Piazza Università 1, I-39100 Bozen-Bolzano
Informationen: www.idt-2013.it • idt2013bozen@unibz.it

Août

- 29-31.8.2013** **12e colloque de l'«Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français» (AiRDF) – L'enseignement du français à l'ère informatique**
HEP du canton de Vaud, UER «Didactique du français», Av. de Cour 37, CH-1014 Lausanne
Informations: <http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/colloque-lenseignement-du-franca.html>
- 30.8.2013** **4. Fremdsprachentagung EHB/IFFP/IUFFP und WBZ CPS: Medien im Fremdsprachenunterricht**
Universität Bern, Hauptgebäude, Hochschulstrasse 4, CH-3012 Bern
Informationen: <https://www.wbz-cps.ch/de/angebote-fachkurse#4-sprachentagung-ehb-und-wbz-cps-4e-journee-des-langues-iffp-et-wbz-cps> • kathrin.jonaslambert@iffp-suisse.ch

Septembre

- 6-7.9.2013** **Convegno "italiamo"**
Primo incontro nazionale dei docenti d'italiano delle scuole medie e medie-superiori
USI - Università della Svizzera italiana, via G. Buffi 13, CH-6900 Lugano
Informazioni: <http://www.convegnoitaliamo.usi.ch>
- 11-14.9.2013** **14th International Conference on Minority Languages**
RESOWI Building of the University of Graz, Universitätsstraße 15, A-8010 Graz
Informationen: <http://icml14.uni-graz.at/> • icml14@uni-graz.at

Octobre

- 8-10.10.2013** **Heterogenität, Mehrsprachigkeit, Internationalisierung der LehrerInnenbildung**
Hotel Radisson Lakefront Center, Inseliquai 12, CH-6005 Luzern
Informationen: <http://www.internationalweek2013.ch/en/home> • janine.wigger@phz.ch

Vorschau 2013 | Programmazione 2013

2/2013 L'apprendimento delle lingue nella formazione professionale

3/2013 Nouvelles technologies de la communication pour l'enseignement des langues:
écouter, regarder et échanger

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Martina Zimmermann | Institut für
Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24
1700 Freiburg (coordinazione)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Brigitte Gerber | Université Genève, IUFE,
40, Boulevard du Pont d'Arve, 1211 Genève 4

Gianni Ghisla | Idea, via Cantonale
6594 Contone

Daniela Kappler | DFA-SUPSI

Pza S. Francesco 19, CH-6600 Locarno

Giovanni Mascetti | via Pedotti 1
6500 Bellinzona

Jeanne Pantet | Via Leoncavallo 2
6833 Vacallo

Hannelore Pistorius | ch. Colladon 18
1209 Genève

Sonia Rezgui Giebel | PHBern
Brückenstrasse 73, 3005 Bern

Donato Sperduto | Kantonsschule
Obwalden, Rütistrasse 1, 6060 Sarnen

Käthi Staufer-Zahner, Stettemerstrasse 40
8207 Schaffhausen

Gé Stoks | Idea, via Cantonale, 6594 Contone

Daniel Stotz | PHZH - LAB-F050
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich

Ingo Thonhauser | HEP Vaud, UER
didactique des langues et cultures
Av. de Cour 25, 1014 Lausanne

Mireille Venturelli | via Dogana 8
6500 Bellinzona

Werner Carigiet | 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romanzo)

Silvia Serena | Via Paravicini 28

I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)
Segretaria di redazione:

Mari Mascetti | Via Pedotti 1
6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

- LEDAFIDS (Lektoren und Lektorinnen
Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- APEPS (Arbeitsgemeinschaft zur
Förderung des mehrsprachigen Unterrichts
in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale
CH-6594 Contone

Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144

E-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia.ch

PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 1/13: 2050 copie.

Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di
spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 20.-.

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

Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3
CH-6500 Bellinzona

E-mail: tipo.torriani@bluewin.ch

Autori di questo numero

Nadja Badr | Universität Zürich, Inst. für
Erziehungswissenschaft

Beckenhofstrasse 35, CH-8006 Zürich
(nadja.badr@jfe.uzh.ch)

Isabel Bartal | Sozialforschung und
Beratung GmbH, Eigenstrasse 4
CH-8193 Egglisau (isabel.bartal@bartal.ch)

Sophie Besset | Loogstrasse 41
CH-4142 Münchenstein
(sophiebesset@bluewin.ch)

Rudolf de Cillia | Inst. für Sprachwissen-
schaft, Berggasse 11, A-1090 Wien
(rudolf.de-cillia@univie.ac.at)

Janine Cola | Idea, via Cantonale
CH-6594 Contone (janine.cola@idea-ti.ch)

Adrian Gerber | Bundesamt für Migration
(BFM), Abteilung Integration,
Quellenweg 6, CH-3003 Bern-Wabern
(adrian.gerber@bfm.admin.ch)

Mathilde Gyger | FHNW, Baslerstrasse
43/45, CH-5201 Brugg
(mathilde.gyger@fhnw.ch)

Margrit Hagenow-Caprez | Idea
via Cantonale, CH-6594 Contone
(margrit.hagenow@idea-ti.ch)

Marie-Aline Hornung | Université de
Genève, ELCF, 5, rue de Candolle
CH-1205 Genève (Marie.Hornung@unige.ch)

Peter Lenz | Institut für Mehrsprachigkeit
Murtengasse 24, CH-1700 Freiburg
(peter.lenz@unifr.ch)

David Little | CLCS, Arts Building
Trinity College, IRL-Dublin 2 (dlittle@tcd.ie)

Giuseppe Lupo | Università Cattolica
Largo A. Gemelli 1, I-10123 Milano
(giuseppe.lupo@unicatt.it)

Luciano Mariani | Via Venezuela 6
I-20151 Milano (Luciano.mariani@iol.it)

Marie Meneault Oriol | Vers-Morey
CH-1853 Yverne, (m_meneault@bluewin.ch)

Martin Müller | Universität Freiburg
Rue de Rome 1, CH-1700 Fribourg
(martin.mueller@unifr.ch)

Raffaella Pepe | Pepe education GmbH
Rieterstrasse 49, CH-8002 Zürich
(raffaella_pepe@bluewin.ch)

Julia Putsche-Fischer | Université de
Strasbourg, 4 rue Blaise Pascal
F-67081 Strasbourg (putsche@unistra.fr)

Jesabel Robin | PHBern, Brückenstrasse 73
CH-3005 Bern (jesabel.robin@phbern.ch)

Hugo Santiago Sanchez | University of Bath
UK-Bath, BA2 7AY (h.s.anchez@bath.ac.uk)

Myriam Schleiss | Bundesamt für Migration
(BFM), Abteilung Integration, Quellenweg 6,
CH-3003 Bern-Wabern
(myriam.schleiss@bfm.admin.ch)

Damir Skenderovic | Université de
Fribourg, Miséricorde, Av. de l'Europe 20
CH-1700 Freiburg (damir.skenderovic@unifr.ch)

Käthi Staufer-Zahner, Stettemerstrasse 40
CH-8207 Schaffhausen (info@stauferprojekte.ch)

Gé Stoks | Idea, via Cantonale
CH-6594 Contone (ge.stoks@idea-ti.ch)

Lukas Wertenschlag | Universität Freiburg
Rue de Rome 1, CH-1700 Freiburg
(lukas.wertenschlag@unifr.ch)

Susanne Wokusch | HEP Vaud, UER,
Av. de Cour 25, CH-1014 Lausanne
(susanne.wokusch@hepl.ch)

Immagini

Patrik Fuchs, Zürich (© Bundesamt für
Migration BFM, Bern)

La vignetta a p. 2 è di Andreas Lori,
Optingenstrasse 41, 3013 Bern.

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli
articoli e una selezione di articoli sono
scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli
abbonati, tramite il login, è invece disponi-
bile l'intero archivio dei numeri dal 1994.

Con il sostegno di

- Ufficio federale della migrazione
- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del
Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oertli

Call for papers

“Norme linguistische in contesto” Convegno 2014 dell’Associazione Svizzera di Linguistica Applicata

12-14 febbraio 2014 • Università della Svizzera italiana, Lugano

Nella dialettica fra norme e convenzioni sociali, attuazione delle potenzialità del sistema linguistico e funzioni svolte nei diversi contesti, la linguistica applicata si trova confrontata con la triade uso–valutazione–prescrizione rispetto ad alcuni suoi oggetti centrali quali l’apprendimento e l’insegnamento delle lingue, la politica e pianificazione linguistica, l’uso della lingua nei media, le implicazioni sociali delle pratiche linguistiche in istituzioni e settori professionali, la gestione degli usi linguistici e della comunicazione in contesti multilingui. Incoraggiando la proposta di contributi in queste aree tematiche, il convegno intende interrogare la ricerca in linguistica applicata sulla relazione tra norma e contesto.

Invio delle proposte entro il 15 agosto 2013

Termine ultimo per l’iscrizione on-line: 6 gennaio 2014

Informazioni: <http://vals-asla2014.elearninglab.org> • vals-asla2014.com@usi.ch



Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit
Fondation pour la collaboration confédérale
Fondazione per la collaborazione confederale
Fundaziun per la collavuraziun federala
Foundation for federal co-operation

Premio per lavori di maturità

La Fondazione ch per la collaborazione confederale e la Fondazione Walter e Ambrosina Oertli hanno istituito il Prix | Premio | Premi – Oertli-ch – Preis. Questo riconoscimento viene assegnato ogni due anni ai migliori lavori di maturità dedicati alla traduzione. La premiazione è prevista in 2014.

In molti rami e discipline o organizzazioni private hanno da tempo istituito premi per ricompensare i migliori lavori di maturità. Manca però un premio per i lavori dedicati alla traduzione letteraria ed è proprio per colmare questa lacuna che è stato istituito il Prix | Premio | Premi – **Oertli-ch** – Preis, dotato di 800.– franchi in ognuna delle quattro lingue nazionali. Vengono premiati i migliori lavori che devono consistere in traduzioni letterarie prodotte dagli stessi studenti oppure in contributi teorici su traduzioni esistenti. Possono partecipare al concorso i maturandi che redigono e consegnano un lavoro di maturità tra novembre 2011 e novembre 2013 rispettivamente tra novembre 2013 e novembre 2015. I lavori possono essere presentati dai rispettivi autori o dagli insegnanti che li hanno seguiti.

Termine di presentazione: 30 novembre 2013 oppure novembre 2015

Informazioni e iscrizione: www.fondazionech.ch > Rubrica Collana ch > 4+1 traduire

Contatto: Fondazione ch per la collaborazione confederale • Tanja Pete, Responsabile di progetto Collana ch
info@fondazionech.ch • tel. 032 346 18 00

Europäisches Sprachensiegel 2013

Das Europäische Sprachensiegel ist eine Auszeichnung, die originellen Projekten im Bereich des Sprachenlehrens und -lernens verliehen wird. Ziel ist es, erfolgreich umgesetzte Ideen einer breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen.

Die ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit führt 2013 erstmals den Wettbewerb zur Verleihung des Europäischen Sprachensiegels durch. Das Generalsekretariat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen unterstützt das Projekt. Die Themen der diesjährigen Ausschreibung lauten: „Fremdsprachenerwerb mit Hilfe neuer Technologien“ und „Fremdsprachenerwerb in mehrsprachigen Klassen“.

Am Wettbewerb können alle Schulen (Vorschule bis und mit Sek II inkl. Berufs- und Sonderschulen) teilnehmen, die im Bereich des Lernens und Lehrens von Sprachen ein innovatives Projekt durchführen oder planen. Die Projektaktivitäten sollen zur Verbesserung der Sprachkenntnisse beitragen, den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden und der sprachlichen Vielfalt Europas Rechnung tragen.

Das Gewinnerprojekt wird mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet und nimmt automatisch am Wettbewerb für das Qualitätssiegel auf gesamteuropäischer Ebene teil. Zudem erhalten die Gewinner einen Preis von 10'000 Schweizer Franken, der für weitere Sprachprojekte eingesetzt werden soll.

Anmeldeschluss: 30.6.2013

Information und Kontakt: ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit • Cristina Seoane
language-label@chstiftung.ch • www.ch-go.ch/sprachensiegel