

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N2/ 2009



Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in den Schulen der Schweiz
Diversité des langues et compétences langagières dans les écoles en Suisse
Diversità delle lingue e competenze linguistiche nelle scuole svizzere
Diversidad da linguas e cumpetenzas linguisticas en las scolas da la Svizra

Die Projekte des NFP 56
Les projets du PNR 56
I progetti del PNR 56
Ils projects dal PNR 56

Frühenglisch: eine Chance fürs Französisch
L'anglais précoce: une chance pour le français

Les compétences langagières des enfants migrants au jardin d'enfants
Die Sprachkompetenzen bei Migrantenkindern im Kindergarten
Le competenze linguistiche dei bambini migranti nelle scuole dell'infanzia

L'enseignement bilingue à la recherche de modèles didactiques
Bilinguäler Sachfachunterricht auf der Suche nach didaktischen Modellen

Brückenaufgaben für den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe
Attività-ponte per il passaggio dalle elementari alle medie
Activités-ponts pour le passage du primaire au secondaire

Un curriculum minimo: per una nuova posizione dell'italiano in Svizzera
Italienisch in der Schweiz: Neue Perspektiven mit einem Mindestlehrplan
Un «curriculum minimal»: perspectives nouvelles pour l'italien en Suisse



Babylonia

**Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in den Schulen der Schweiz
Diversité des langues et compétences langagières dans les écoles en Suisse
Diversità delle lingue e competenze linguistiche nelle scuole svizzere
Diversidad da linguas e cumpetenzas linguisticas en las scolas da la Svizra**

**Die Projekte des NFP 56 / Les projets du PNR 56
I progetti del PNR 56 / Ils projects dal PNR 56**

Responsabili di redazione per il tema:
Daniel Stotz & Sonia Rezgui

Con contributi di
Francesca Antonini (Locarno)
Nicole Bayer (Zürich)
Claudia Bersani (Locarno)
Sabine Christopher Guerra (Lugano)
Gabriella della Vecchia (Genève)
Daniel Elmiger (Neuchâtel)
Virginie Fasel Lauzon (Neuchâtel)
Laurent Gajo (Genève)
Cristina Galeandro (Lugano)
Doris Grütz (Zürich)
Andrea Haenni Hoti (Luzern)
Sybille Heinzmann (Luzern)
Sandra Hutterli (Bern)
Peter Klee (St.Gallen)
Wilfrid Kuster (St.Gallen)
Renata Leimer (Bern)
Monika Mettler (Luzern)
Bruno Moretti (Berna)
Urs Moser (Zürich)
Anton Näf (Neuchâtel)
Simona Pekarek Doehler (Neuchâtel)
Evelyne Pochon-Berger (Neuchâtel)
Edo Poglia (Lugano)
Eveline Reichel (Zürich)
Sonia Rezgui (Bern)
Fee Steinbach Kohler (Bâle)
Gé Stoks (Locarno)
Daniel Stotz (Zürich)
Kathya Tamagni Bernasconi (Bellinzona)
Verena Tunger (Bern)
Francesca Waser (Bern)

Con un inserto didattico di Daniel Stotz *et al.*

Username:*	<input type="text" value="babylonia@idea-ti.ch"/>
Password:*	<input type="text" value="56pnrba2_2009"/>
<input type="button" value="Login"/>	

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno XVII / 2009



Die Lehrerschaft bleibt skeptisch

Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) hatte zum Sprachenpolitik-Entscheid der EDK eine „bedingte Loyalitätserklärung“ abgegeben¹: Wir hielten und halten den Entscheid für in Teilen Sinn machend und nachvollziehbar, in anderen Teilen für falsch und in wieder anderen Teilen für hoch riskant. Die Ablehnung betrifft die unterschiedliche Sprachenabfolge in der Deutschschweiz. Der LCH hält diese Diskoordination für untauglich und glaubt den Beteuerungen, dass am Ende dann doch alle gleich weit seien, kein Wort. Die Skepsis betrifft im Wesentlichen folgende Punkte:

- Wird die Primarlehrerschaft in ausreichendem Masse mit den erforderlichen sprachlichen und sprachdidaktischen Kompetenzen ausgerüstet werden können?
- Wird es gelingen, die versprochene „integrale Sprachendidaktik“, die synergetische Beziehung zwischen den drei Sprachdidaktiken (Unterrichtssprache, erster und zweiter Fremdsprache) herzustellen?
- Macht es Sinn, eine Fremdsprache in einer sprachlichen

Diasporasituation (wenn man in der Alltagsumgebung dieser Sprache kaum begegnet) mit bloss zwei oder drei Lektionen pro Woche zu unterrichten?

- Wird das Nebeneinander von zwei Fremdsprachen auf der Primarschule eher synergetisch oder eher interferent wirken?
- Wird der zusätzliche Einbau der Fremdsprachen nicht andere Bildungsbereiche unerwünscht beeinträchtigen?
- Wird die zunehmende Heterogenität in der Schülerschaft gerade im Bereich der Fremdsprachen gut zu meistern sein? Sind Dispensationsregelungen nötig?
- Wird die Sekundarstufe I das organisch aufnehmen und weiterführen, was in der Primarstufe als Grundlage geschaffen wurde? Oder wird es wie gewohnt zum „pädagogischen Bruch“ im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I und damit zu frustrierenden Leerlaufeffekten kommen?

Der LCH hat seine eigenen Bedingungen für das Gelingen der vorgesehenen Umsetzung des Sprachenkonzepts entwickelt und publiziert (auf www.lch.ch). Er hat seine Loyalität immer davon abhängig gemacht, ob diese Bedingungen dann auch realisiert werden. In der Zwischenbilanz muss nun festgehalten werden, dass die Skepsis nicht ab-, sondern zugenommen hat. Die heute erkennbaren Konturen der Implementation des Sprachenkonzepts lassen eher vermuten, dass die Belastung der Primarstufe mit zwei Fremdsprachen nicht produktiv gemeistert wird, dass im Endeffekt das Resultat schlechter ist, als wenn man eine erste Fremdsprache auf der Primarstufe ausgebaut (früher und mit mindestens 4 Wochenstunden) unterrichtet und dann eine zweite Fremdsprache auf der Sekundarstufe I mit entsprechend grösserem Gewicht frisch einführen würde. Erste Evaluationsstudien überzeugen weder methodisch noch inhaltlich. Und wie momentan der Passepartout-Lehrplan der NW-EDK an der Basis vorbei durchgepeitscht wird, weckt auch keine guten Gefühle. Der LCH behält sich vor, nach Vorliegen weiterer Erfahrungen und seriöserer Studien entweder die Skepsis aufzugeben oder aber ein Rückkommen auf das EDK-Sprachenkonzept voranzutreiben.

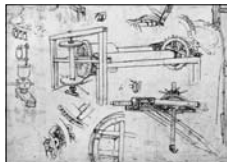


¹ Die Grundsätze der EDK-Sprachenpolitik sind dokumentarisch abrufbar auf der Homepage: <http://www.cdip.ch/dyn/11911.php>. Man vergleiche auch insbesondere die Nummer 4/2005 von *Babylonia* und die Dokumentation auf www.pvs.ch (Die Redaktion).

* Leiter Pädagogische Arbeitsstelle LCH

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

4	Editoriale
Tema	Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in den Schulen der Schweiz Diversité des langues et compétences langagières dans les écoles en Suisse Diversità delle lingue e competenze linguistiche nelle scuole svizzere Diversidad da linguas e cumpetenzas linguisticas en las scolas da la Svizra Die Projekte des NFP 56 / Les projets du PNR 56 I progetti del PNR 56 / Ils projects dal PNR 56
6	Einleitung / Introduction Daniel Stotz
8	Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrant*innen Urs Moser, Nicole Bayer & Verena Tunger „Übung macht den Meister“ - Zu den Ergebnissen der Studie von Moser <i>et al.</i> Doris Grütz
16	Zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe Andrea Haenni Hoti & Sybille Heinzmann Warum profitiert Französisch von „Frühenglisch“? Didaktischer Kommentar zum Artikel von Andrea Haenni Hoti & Sybille Heinzmann Monika Mettler
25	Die Ausgestaltung einer Reform - Innensichten auf die Einführung von Englisch in Deutschschweizer Primar- und Sekundarschulen Daniel Stotz Instrumente der Kontinuität über die Stufen - Kommentar zu „Die Ausgestaltung einer Reform“ von Daniel Stotz Peter Klee & Wilfrid Kuster
35	Competenze differenziate: un curriculum minimo d’italiano Francesca Antonini, Claudia Bersani, Sabine Christopher Guerra & Bruno Moretti Minimalkurs Italienisch Kommentar zu Bruno Moretti <i>et al.</i> Francesca Waser
41	L’oral? L’oral! Mais comment? Virginie Fasel Lauzon, Simona Pekarek Doehler, Evelyne Pochon-Berger & Fee Steinbach Kohler Proposition didactique pour l’oral au secondaire II - Commentaire à l’article de Simona Pekarek <i>et al.</i> Sonia Rezgui & Gabriella della Vecchia
51	L’enseignement bilingue: les langues dans les disciplines Laurent Gajo Bilingualer Unterricht in der Praxis - Kommentar zum Artikel von Laurent Gajo Renata Leimer
57	Die zweisprachige Maturität - Ein vielversprechendes Experimentierfeld Daniel Elmiger & Anton Näf Entwicklungstendenzen bei der zweisprachigen Matura - Reaktion auf den Artikel von Daniel Elmiger & Anton Näf Eveline Reichel
64	Acquisition et gestion des compétences en langues secondes Edo Poggia, Cristina Galeandro, Gé Stoks & Kathya Tamagni Bernasconi
72	Die Projekte des NFP56 und die Sprachstrategien in der mehrsprachigen Schweiz Sandra Hutterli EDK/CDIP
Inserto didattico	No. 59 Aufgaben für den Stufenübergang - Project pri-sec-co Daniel Stotz <i>et al.</i>
Curiosità linguistiche	76 Hübsch war das alles Hans Weber
Finestra	78 Vernetzendes Lesen Sara Costa
Bloc Notes	83 L’angolo delle recensioni 86 L’angolo delle associazioni • Rückblick auf die Tätigkeit der APEPS im Jahr 2008 89 Informazioni • Agenda 92 Programma, autori, impressum



Im Unterricht muss ich nun zum ersten Mal wirklich Deutsch sprechen – und zwar Alltagsdeutsch! In der Schule und im Studium habe ich zwar Phrasen gelernt, um Referate zu halten, aber einen Alltagsdialog führen, das lerne ich erst jetzt, weil ich im Unterricht die Texte des Lehrwerks erklären muss. Dieses Zitat stammt von einem Deutschlehrer in Ausbildung in Genf, für den die aktive Verwendung der Zielsprache im Unterricht zur Sprachlehr- und -lernerfahrung wird.

Dass ein Fremdsprachenlehrer zu Beginn seiner Berufstätigkeit feststellt, wie wenig sein akademisches Studium mit der beruflichen Praxis zu tun hat, wäre nun nicht gerade ungewöhnlich. Wie kommt es aber, dass eine langjährige Ausbildung nicht zu adäquater Sprachkompetenz führt? Ist die sprachliche Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte vielleicht ein blinder Fleck der intensiven Diskussion um die Fremdsprachenlehrausbildung?

Der 2004 erschienene Endbericht an die Europäische Kommission mit dem Titel „Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen“ scheint diesen blinden Fleck zu bestätigen: Es ist viel von Ausbildungsstrukturen, methodischem Wissen und Verstehen, ja sogar von den Werten der Fremdsprachenlehrenden die Rede – allein konkrete Sprachkompetenzprofile werden nicht einmal erwähnt. Im Bericht „Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II“ zuhanden der EDK (22.8.2007) findet sich unter Massnahme 3 wenigstens ein konkreter Hinweis: „Am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ausgerichtete Sprachprofile ermöglichen eine gezielte Sprachausbildung der Lehrpersonen.“

Was aber bedeutet gezielte Sprachausbildung? Wenn diese Ausbildung nicht nur auf ein vage beschriebenes C1 Niveau abzielt, sondern auf ein konkret beschriebenes Spektrum kommunikativer Handlungsmöglichkeiten auf diesem Niveau, zu dem auch die spezifische Verwendung der Zielsprache im Unterricht gehört, dann bedeutet dies,

- dass studienbegleitende Sprachkurse nicht in erster Linie zum philologischen Studium, sondern zum handlungsorientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Schulformen befähigen sollen
- dass bereits im Fachstudium auf Bachelor- und Masterebene die Erfahrung des Sprachenlernens und die Reflexion über Sprachkompetenzprofile theoretisch vertieft wird
- dass der stets als Allheilmittel empfohlene Auslandsaufenthalt als didaktisch gut begründetes Lernprojekt zu realisieren ist.

Babylonia hat die erste Nummer dieses Jahres der Verwendung der Zielsprache im Unterricht gewidmet – ist es nicht an der Zeit darüber nachzudenken, inwiefern die Sprachlehrkräfte im Laufe ihres Studiums tatsächlich eine Sprachausbildung erhalten, die auf differenzierte, auf den Lehrberuf ausgerichtete Kompetenzprofile abzielt?

I.T.

Maintenant que j'enseigne, c'est la première fois que je dois véritablement parler allemand. Et, surtout, l'allemand de tous les jours. A l'école et pendant mes études, j'ai bien appris à faire de belles phrases pour mes exposés, mais conduire un dialogue, ça c'est seulement maintenant que j'apprends, en enseignant, parce que je dois expliquer les textes du manuel aux élèves. Ces paroles ont été prononcées par un enseignant d'allemand en cours de formation à Genève, qui découvre l'utilisation active de la langue-cible à travers son expérience d'enseignement.

Qu'un enseignant constate ainsi, au début de son activité professionnelle, à quel point son cursus d'apprentissage académique a peu à voir avec sa pratique professionnelle, ce n'est pas inhabituel. Mais comment se fait-il qu'une formation de plusieurs années ne mène pas à une compétence langagière adéquate? La formation langagière serait-elle le parent pauvre de la formation des enseignants de L2?

Le Rapport de la Commission européenne *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*, paru en 2004, semble confirmer cette mise à l'écart: il y est abondamment question des structures de la formation, de la méthodologie, des représentations et valeurs des enseignants, mais les profils de compétences langagières ne sont jamais mentionnés. Dans le rapport *Coordination de l'enseignement des langues étrangères au degré secondaire III*, rédigé à l'intention de la CDIP (22.08.2007), on trouve tout de même une consigne à ce propos: «Les profils langagiers fondés sur le cadre européen commun de référence rendent possible une formation langagière ciblée du corps enseignant.» Mais que signifie une «formation langagière ciblée»? Celle-ci ne devrait surtout pas viser globalement un niveau C1 décrit de manière vague et générale, mais bien un éventail clairement décrit de possibilités d'actions communicatives correspondant à la fois à ce niveau C1 et à l'utilisation spécifique de la langue dans l'enseignement. Elle impliquerait alors

- que les cours linguistiques d'accompagnement, durant les études, ne doivent pas d'abord être centrés sur une formation philologique mais sur des compétences d'action orientées vers les différentes formes scolaires;
- que la réflexion à propos de ces profils et leur apprentissage doivent déjà être initiés au niveau «bachelor» et «master» des études;
- que le séjour à l'étranger, constamment considéré comme le remède miracle, doit être envisagé en tant que projet d'apprentissage solidement fondé d'un point de vue didactique.

Babylonia a consacré son premier numéro 2009 à l'utilisation de la langue-cible dans l'enseignement. Dès lors, n'est-il pas temps de nous demander si les enseignant-e-s ont véritablement reçu, dans le cadre de leurs études, une telle formation langagière, centrée sur des profils de compétence différenciés et orientés vers la profession qu'ils/elles exerceront? I.T.

Ora che insegno, per la prima volta devo veramente parlare tedesco – il tedesco di tutti di giorni! A scuola e durante lo studio ho sì imparato locuzioni utili per tenere delle conferenze, ma il dialogare quotidiano lo imparo solo adesso, perché mi tocca spiegare i testi del manuale agli allievi. Questa affermazione è di un insegnante di tedesco in formazione a Ginevra che vive l'utilizzazione attiva della lingua d'arrivo come un'esperienza ad un tempo di apprendimento e di insegnamento. Che un insegnante di lingue straniere si ritrovi a constatare che il suo studio accademico abbia poco a che vedere con l'attività professionale non è per nulla insolito. Tuttavia, è lecito chiedersi come mai una formazione pluriennale non porti all'acquisizione di una competenza linguistica adeguata. Che la formazione linguistica dei futuri docenti sia una delle zone d'ombra nel dibattito sulla formazione degli insegnanti di lingue straniere?

Un rapporto della Commissione Europea apparso nel 2004 con il titolo *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue - Un Quadro di Riferimento* sembra confermare questa supposizione: vi si parla molto delle strutture formative, del sapere metodologico, anche dei valori professionali, ma di profili di competenza linguistica neanche l'ombra... Nel rapporto della CDPE *Coordinazione dell'insegnamento delle lingue straniere a livello di secondario II* (22.8.2007) si trova perlomeno un riferimento concreto (misura 3): "Profili di competenza linguistica orientati al quadro di riferimento europeo permettono una formazione linguistica mirata degli insegnanti."

Ma che cosa significa *formazione linguistica mirata*? Se questa formazione non è riferita ad un livello C1 dai contorni assai vaghi, ma piuttosto ad un orizzonte di capacità comunicative, comprensive dell'utilizzazione della lingua d'arrivo nell'insegnamento, allora ciò significa che

- i corsi linguistici durante lo studio non dovrebbero formare principalmente agli studi filologici, ma all'insegnamento comunicativo delle lingue straniere nei diversi contesti scolastici,
- già a livello di bachelor e di master si dovrebbero approfondire teoricamente le esperienze dell'apprendimento linguistico e la riflessione sui profili di competenza linguistica,
- il soggiorno linguistico all'estero, sempre considerato alla stregua di una panacea per tutti i mali, dovrebbe essere concepito quale progetto ben fondato su basi didattiche.

Babylonia ha dedicato il primo numero di quest'anno all'utilizzazione della lingua d'arrivo nell'insegnamento – non è forse giunto il momento di riflettere se gli insegnanti di lingue nel corso della loro formazione non debbano seguire una formazione specifica, mirata allo sviluppo di competenze linguistiche confacenti all'attività d'insegnamento?

I.T.

En l'instrucziun stoss jau uss per l'emprima giada vairamain discurren tudestg – e quai tudestg dal mintgadi! En scola e durant il studi hai jau bain emprendi frusas per tegnair referats, jau hai dentant darar stuì manar in dialog dal mintgadi; quai emprend jau pir uss, perquai che jau stoss declerar en mia instrucziun ils texts dal med d'instrucziun. Quest citat deriva d'in magister da tudestg en scolaziun a Ginevra, per il qual il diever da la lingua da mira durant l'instrucziun daventa in'experientscha d'emprender e d'instruir.

Ch'in magister da linguas realisescha a l'entschatta da sia activitad professionala quant pauc che ses studi academic ha da far cun sia pratica professionala, na fiss per se anc nagut d'extraordinari. Co èsi dentant pussaivel ch'ina scolaziun uschè lunga na maina betg ad ina cumpetenza linguistica adeguata? È la scolaziun linguistica da futurs scolasts forsa in flatg tschorv da l'intensiva discussiun davart la scolaziun da magisters da linguas estras?

Il rapport final da la Cumissiun europeica, cumparì l'onn 2004 cun il titel *Profils europeics per la scolaziun e furmaziun da magisters da lingua: in rom da referenza* para da confermar quest flatg tschorv: Ins discorra bler da structuradas da scolaziun, savida e chapientscha metodica, gea schizunt da las autas valurs da las persunas ch' instrueschan linguas – concrets profils da cumpetenza linguistica na vegnan dentant gnanc menziunads. En il rapport *Coordinaziun da l'instrucziun da linguas estras al nivel secundar II* per mauns da la CDEP (22-8-2007) sa chatta sut la mesira 3 almain in indizi concret: „Profils linguistics orientads tenor il rom da referenza europeic pussibiliteschan ina *scolaziun linguistica sistemata da las persunas ch' instrueschan*.“

Tge signifitgescha dentant ina scolaziun linguistica sistemata? Sche questa scolaziun na prenda betg be en mira in simpel nivel C1, descrit a moda fitg vaga, mabain in spectrum fitg concret da pussaivladads d'activitad sin quest nivel, al qual appartegna er l'applicaziun specifica da la lingua da mira en l'instrucziun, lura signifitgescha quai,

- ch'ils curs da lingua che accumpognan il studi na servan betg en emprima lingua al studi filologic, mabain a l'instrucziun da linguas estras comunicativa ed orientada a l'acziun en differentas furmas da scola
- che gia il studi dal rom al nivel da bachelor e master approfundescha a moda teoretica la reflexiun davart ils profils da cumpetenza linguistica
- che la dimora a l'exteriur, recumandada sco medischina generala, sto vegnir realisada sco project didactic bain fundà.

Babylonia ha deditgà il numer in da quest onn al diever da la lingua da mira en l'instrucziun – n'èsi betg nairas uras da ponderar, quant lunsch che magisters da lingua survegnan vairamain ina scolaziun linguistica che prenda en mira profils da cumpetenza differenziads, orientads a la professiun da magister? *I.T.*

Tema

Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in den Schulen der Schweiz
Diversité des langues et compétences langagières dans les écoles en Suisse
Diversità delle lingue e competenze linguistiche nelle scuole svizzere
Diversidad da linguas e competenzas linguisticas en las scolas da la Svizra

Einführung

Das Nationale Forschungsprogramm 56, ein vom Bundesrat in Auftrag gegebenes und mit 8,4 Mio. Franken dotiertes Konzert von Forschungs- und Entwicklungsprojekten, setzte sich nichts weniger zum Ziel als die Sprachenvielfalt und die Sprachkompetenzen der in der Schweiz lebenden Menschen zu erfassen und wissenschaftliche Fundamente für die weitere Gestaltung einer Sprachenpolitik zu legen, die wie bis anhin die Verstärkung des Verständnisses zwischen den Sprachgruppen und die Förderung der sprachbezogenen Identitätsbildung und ihrer erst- und mehrsprachigen Kompetenzen anstrebt.

Die vorliegende Nummer von *Babylonia* bietet einen Überblick über die Ergebnisse von 7 Projekten aus dem Schwerpunkt 1, Sprache und Schule, die sich mit zwei- und mehrsprachigen didaktischen Kontexten beschäftigen. Nationale Forschungsprogramme sind jeweils politisch motiviert, und in diesem Fall ging und geht es um den Sprachfrieden in der Schweiz als „politische und kulturelle Errungenschaft von hohem Wert“ (Programmleiter W. Haas im Porträt des NFP56, S.8). Treibende Kraft hinter dem Impuls war die Unruhe, die um die Jahrhundertwende aufgekommen war in der Folge des Entscheids für Englisch als erste Fremdsprache in einigen Kantonen und im Zusammenhang mit der Frage der Chancengerechtigkeit in ethnisch und sprachlich gemischten Gemeinschaften.

Wie so oft in einer dynamischen Gesellschaft, die sich zugleich Marktkräften und bildungspolitischen Idealzielen aussetzt, gehen Prozesse der wissenschaftlichen Beschreibung und Interpretation von Phänomenen gleichzeitig von Statten wie die Entwicklungen, die eigentlich erst auf Grund einer fundierten Erforschung und entsprechender Schlussfolgerungen ausgelöst werden sollten. Mit anderen Worten, die Forschung hinkt hinter der Macht der sich wandelnden Verhältnisse her.

Im günstigsten Fall sollte es den Forschenden unter diesen Umständen gelingen, ihre Objekte in der Bewegung zu erhaschen und Fehlentwicklungen aufzuzeigen, Innovationen experimentell zu überprüfen und positiven Ansätzen mittels nachvollziehbaren Rezepten zusätzlichen Schub zu verleihen. Wenn man die Kommentare liest, welche die Artikel der Forschenden aus der Sicht von SprachdidaktikerInnen begleiten, scheint dieses Desiderat weitgehend erfüllt. Gleichzeitig ist eine nüchterne und differenzierte Sicht zu erkennen, die deutlich macht, dass die Arbeit der Weiterentwicklung des Sprachenlernens in der Schweiz mit grossen Anstrengungen verbunden ist. So unterstreicht zum Beispiel Mettler in ihrem Kommentar zu dem Projekt von Haenni Hoti und Heinzmann, dass trotz des Hauptbefunds, das frühere Englischlernen fördere Lese- und Hörverstehen

Introduction

Le «Projet national de recherche 56» est un ensemble de projets de recherche et de développement mandaté par la confédération et doté de 8,4 millions de francs, dont l'objectif, consiste à saisir la diversité linguistique de la Suisse et les compétences langagières de ses ressortissant-e-s afin de fournir des bases scientifiques pour la mise en place d'une politique des langues qui entend renforcer la compréhension entre les groupes linguistiques et favoriser la construction de l'identité ainsi que les compétences dans la langue maternelle et les autres langues.

*Ce numéro de *Babylonia* propose de brosser un tableau des sept projets de l'axe de recherche 1, langue et école, qui concerne la question des contextes didactiques bi- et plurilingues. Les programmes de recherche du fonds national ayant une portée politique, il s'agissait dans le cas présent de soutenir la paix linguistique en Suisse en tant qu'«acquis politique et culturel de grande valeur» (W. Haas, président du Comité de direction, dans le portrait du PNR 56, p.8). L'élément déclencheur qui a donné l'impulsion décisive a été, d'une part, l'agitation provoquée par la décision prise par quelques cantons d'introduire l'anglais comme première langue étrangère et, d'autre part, la question de l'égalité des chances dans des communautés linguistiquement et ethniquement mixtes.*

Comme cela arrive si souvent dans une société dynamique qui s'expose aux pouvoirs des marchés tout en se fixant des objectifs idéaux en politique éducative, les processus de la description scientifique et de l'interprétation de ces phénomènes se font parallèlement à l'élaboration de projets – qui devraient pourtant, en réalité, se baser sur les résultats d'une recherche solidement fondée. En d'autres mots, la recherche dépend finalement des rapports de force sans cesse mouvants entre la politique et le monde scientifique.

Dans le meilleur des cas, les chercheurs/euses et devraient dans ces conditions parvenir à saisir leurs objets en mouvement, mettre le doigt sur de faux développements, vérifier les innovations expérimentales et contribuer à soutenir des approches positives au moyen de recettes compréhensibles. A la lecture des commentaires qui accompagnent les contributions des chercheurs/euses en présentant le point de vue de didacticien-ne-s, ce desideratum semble avoir été en grande partie réalisé. En même temps, un examen nuancé et objectif de la situation fait clairement apparaître qu'il reste de gros efforts à fournir pour ce travail de développement dans le domaine de l'apprentissage des langues en Suisse.

Ainsi, Mettler souligne par exemple dans son commentaire du projet de Haenni Hoti et Heinzmann que – malgré le résultat principal, à savoir que l'anglais précoce favorise la compréhension orale et écrite en français, la langue

in der später unterrichteten Landessprache Französisch, die Themen der Differenzierung und des Strategieerwerbs auf dem Tapet bleiben müssen. Klee und Kuster erinnern in seiner Reaktion auf den Artikel von Stotz (Einführung des Englischen in Zürich und Appenzell IR im Kontext der schulischen Sprachenrepertoires) an die Übergangsprobleme zwischen Primar- und Sekundarstufe und plädiert für eine stärker inhaltlich ausgelegte Fremdsprachendidaktik. Waser ist einerseits überzeugt von der „erfrischenden“ Art und Weise, wie ein Minimalcurriculum für Italienisch Zeichen in der Schullandschaft setzen kann (Moretti *et al.*), andererseits schlägt sie vor, anregendere Aufgabenstellungen für AnfängerInnen zu entwickeln und die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik besser zu berücksichtigen.

Diese zufällig ausgewählten Beispiele des Zusammenspiels von wissenschaftlichen Ergebnisberichten und Echos aus der Praxis zeigen auf, dass der Impetus des NFP56 einen bereits vorhandenen Diskurs intensiviert. Wichtig ist nun, dass einerseits die diagnostizierten Bruchstellen und Unzulänglichkeiten systematisch angegangen werden und dass andererseits die strategisch ausgerichtete Gesamtschau mithilft, die verschiedenen Initiativen und Instrumente griffig zu bündeln. Dies ist zum Teil Sache der EDK, die ihren Beobachterstatus nun aktiv interpretieren sollte und dies auch zu tun gedenkt (siehe Hutterlis Beitrag in dieser Nummer). So gilt es beispielsweise den Brückenschlag zu machen zwischen den Problemen von anderssprachigen Kindern bei der Einschulung und den Vorteilen, die zwei- und mehrsprachige SchülerInnen beim schulischen Erwerb von Fremdsprachen haben, oder nachzudenken über die Einführung immersiver Studiengänge nicht nur für die Ausbildung von Fachlehrpersonen der zweisprachigen Maturität, sondern bereits für die Sekundarstufe I.

Ein abschliessendes Urteil über die Wirksamkeit des NFP56 steht der Babylonia-Redaktion nicht zu, doch darf behauptet werden, dass die 2.6 Mio. Franken, die in die schulbezogenen Forschungsprojekte investiert wurden, sich wohl als effektiver erweisen werden als manche Summen, die in die „notleidenden“ Banken gepumpt werden. Individuelle Mehrsprachigkeit ist nach wie vor der beste Garant für anhaltenden Sprachfrieden, und die Vielfalt der Wege zu diesem Ziel verdient staatliche und private Unterstützung. Die kritisch reflektierten Ergebnisse der Forschung werden in die Lehrer- und Lehrerinnenbildung sowie in die Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung einfließen. Dazu vor allem soll die vorliegende Nummer Anstösse vermitteln.

Daniel Stotz

nationale enseignée plus tard – la question de l'efficacité de la différenciation et de l'enseignement de stratégies reste largement ouverte. Klee et Kuster rappellent dans leur commentaire de l'article de Stotz (introduction de l'anglais à Zurich et en Appenzell dans l'éventail des répertoires de langue scolaires) les problèmes de passage du primaire au secondaire et plaident en faveur d'une didactique des langues étrangères plus cohérente au niveau des contenus. Waser, par ailleurs convaincue de la manière «rafraichissante» par laquelle un curriculum minimal pour l'italien (Moretti et al.) pourrait ouvrir une voie nouvelle dans le paysage scolaire, propose toutefois de développer des activités plus stimulantes pour les débutant-e-s et de tenir davantage compte des principes d'une didactique des langues tertiaires dans l'enseignement des langues en général.

Ces quelques exemples choisis au hasard, qui mettent en parallèle des comptes-rendus de résultats scientifiques auxquels font écho des contributions venant de praticienne-s, montrent bien à quel point le PNR56 permet en fait de raviver un discours déjà présent. Il est par conséquent non seulement important d'aborder de manière systématique la question des insuffisances et des points de rupture diagnostiqués, mais encore de parvenir à une vision d'ensemble stratégique et ciblée qui permette de mettre en réseau durablement les diverses initiatives et les instruments existants. Cette tâche incombe largement à la CDIP qui d'un statut d'observateur devra à présent jouer un rôle plus actif, ce que semble confirmer la contribution de Hutterli.

Ainsi, il faudrait par exemple faire le lien entre les problèmes de nombreux enfants allophones au moment de la scolarisation et les avantages régulièrement avérés des élèves bi- ou plurilingues dans le cadre de l'apprentissage de langues étrangères à l'école. Il faudrait également réfléchir à l'introduction de cours immersifs dès le secondaire I et non pas seulement dans la formation des enseignant-e-s spécialisé-e-s des filières bilingues au gymnase.

Quant à savoir dans quelle mesure les projets du PNR56 répondent effectivement à ces demandes, la rédaction de Babylonia ne saurait prononcer un jugement définitif. Cependant, nous pouvons affirmer qu'un investissement de 2.6 millions de francs pour des projets de recherche en rapport avec l'école s'avère certainement plus utile qu'un prêt à des banques «indigentes»... Le plurilinguisme de chaque individu reste encore la meilleure garantie pour assurer une paix linguistique durable. Et les différentes voies qui mènent à cet objectif méritent de recevoir un soutien dans le privé comme dans la sphère publique. C'est non seulement dans la formation des enseignant-e-s mais aussi dans le développement des plans d'étude et des moyens d'enseignement qu'on pourra tenir compte des résultats de ces recherches. Le présent numéro propose à cette fin de lancer quelques premières pistes de réflexion.

Daniel Stotz

Urs Moser
Nicole Bayer
Zürich
Verena Tunger
Bern

Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern

An intervention study was conducted at kindergarten level in order to assess the influence of first language proficiency on immigrant children's success in acquiring German as their second language. The intervention tested a new approach to promoting language development designed to improve immigrant children's linguistic skills through coordinating support measures and creating synergies across the contexts of „pre-school“ and „family“. When the children's language competences in both their first languages and German were assessed at entry into primary school, it was found that the intervention had had positive effects on the development of first language competences, as well as on general cognitive development and on the children's ability self-concept. However, in terms of competence development in the second language, German, no benefits had resulted. While the immigrant children's first language competences were comparable to those of monolingual children, their deficits in German had not been compensated and were particularly significant with regard to vocabulary.

1. Ausgangslage

In unserer mehrsprachigen, multikulturellen Gesellschaft treffen in der Schule Kinder mit verschiedensten sprachlichen und kulturellen Hintergründen aufeinander und werden in kulturell heterogenen Schulklassen unterrichtet. Für die Schule ist daher die Förderung und Integration zwei- oder mehrsprachiger Kinder zu einer wichtigen Aufgabe geworden. Vor allem die sprachliche Integration von Migrantenkindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stellt für die Schule eine besondere Herausforderung dar, weil die Sprachkompetenzen dieser Kinder in der Zweitsprache Deutsch – im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern – beim Eintritt in den Kindergarten schlecht entwickelt sind (Bayer & Moser, 2009).

Der bilinguale Spracherwerb führt bei Migrantenkindern häufig zu einer starken und einer schwachen Sprache, wobei bei Eintritt in den Kindergarten in der Regel die Herkunftssprache die starke Sprache ist (Kielhöfer & Jonekeit, 1995; Bayer & Moser, 2009). Für den Schulerfolg hingegen ist die Beherrschung der Unterrichtssprache entscheidend. Im Hinblick auf eine erfolgreiche Schullaufbahn wird deshalb die Diskrepanz zwischen der individuell schwachen und der gesellschaftlich notwendigen starken Sprache zu einem grundlegenden Problem (Rösch, 2001: 23f.). Die Migrantenkinder scheitern in unserem Bildungssystem überdurchschnittlich häufig aufgrund von ungenügenden Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache (Moser, 2002; Müller, 1997). Dies, obwohl das Angebot an und die Nutzung von

Fördermassnahmen insbesondere in Kantonen mit einem hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren zugenommen hat (SKBF, 2006: 84ff.).

Das eigentliche Problem liegt also nicht darin, dass das Bildungssystem nicht auf den zunehmenden Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beziehungsweise auf deren Bedürfnisse und Probleme reagiert hätte. Bis heute ist es jedoch nicht gelungen, die angebotenen Stütz- und Fördermassnahmen – insbesondere die Förderung des Zweitspracherwerbs – so zu gestalten, dass die Chancen von Migrantenkindern auf eine erfolgreiche Schullaufbahn nicht bereits beim Schuleintritt massgeblich eingeschränkt sind (List, 2005; Bayer & Moser, 2009; Schründer-Lenzen & Merkens, 2006).

Ausgehend von der beschriebenen Problemlage wurde eine Intervention zur Sprachförderung von Migrantenkindern konzipiert und mit Kindern erprobt, die im Sommer 2006 in den Kindergarten eintraten. Mit der Intervention wurde ein neuer Zugang der Sprachförderung überprüft, von dem erwartet wurde, dass er aufgrund der Abstimmung und Nutzung von Synergien in der Sprachförderung in den Kontexten «Familie» und «Vorschule» die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder verbessern würde.

2. Intervention: Brückenschlag zwischen Erst- und Zweitsprache

Die Intervention basierte auf der Erkenntnis, dass eine optimale Förderung beim bilingualen Spracherwerb

in der Verbindung von Massnahmen zur Förderung der Herkunft- und der Unterrichtssprache besteht (Cummins, 1984; Reich & Roth, 2002). Demgemäss wurde erwartet, dass die Abstimmung der Förderung in der Erst- und Zweitsprache mittels gleicher Themen in den Kontexten «Familie» und «Vorschule» positive Auswirkungen auf den Spracherwerb hat (Codina, Westerbeek & de Wit, 1999). Um dieses Ziel zu erreichen, wurden Lerninhalte zugleich in der Erstsprachförderung und im Regelunterricht behandelt, sodass die Kinder sowohl in der Erstsprache als auch in der Unterrichtssprache Deutsch ihren Wortschatz und ihr Weltwissen erweitern konnten.

Die Bedeutung der Schule für den Spracherwerb ist allerdings beschränkt. Der Spracherwerb ist ein Prozess, dessen Verlauf von einer Reihe interagierender Faktoren abhängt und der insbesondere durch den Zugang zur Sprache in sozialen Kontexten beeinflusst wird (Ritterfeld, 2000: 435f.). Deshalb wurde bei der Ausgestaltung der Intervention auch berücksichtigt, dass vor allem der familiäre Zugang zur Schriftsprachkultur (Buchbesitz, Verfügbarkeit und Nutzung schriftsprachlicher Texte, Lese- und Vorlesegewohnheiten) die Sprachentwicklung in entscheidendem Ausmass prägt (Böhme-Dürr, 2000: 447; Reich & Roth, 2002: 35).

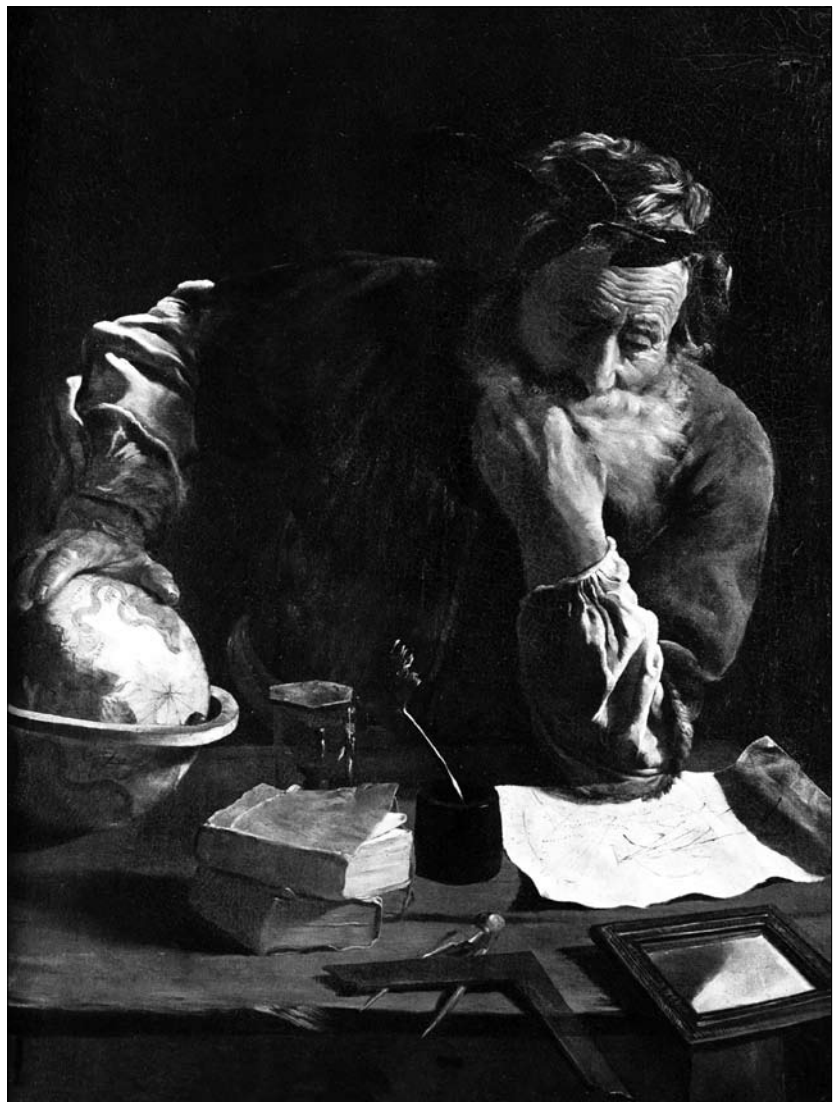
Entsprechend den Erkenntnissen über den bilingualen Spracherwerb und über die Bedeutung sozialer Kontexte für den Schriftspracherwerb wurden für die Intervention drei Handlungsansätze bestimmt:

- (1) Förderung der Erstsprache im Vorschulalter während zwei Lektionen pro Woche
- (2) Koordination der Sprachförderung in der Erstsprache und in der Zweitsprache
- (3) Unterstützung der Eltern bei der Förderung der Erstsprache innerhalb der Familie

Die Förderung der Erstsprache im Vorschulalter wurde durch Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur wahrgenommen. Die Förderung der Erstsprache wurde in den Regelunterricht des Kindergartens integriert. Das heisst, dass die Kinder keine zusätzlichen Stunden ausserhalb des Regelunterrichts zu besuchen hatten. In den zwei zur Verfügung stehenden Lektionen zur Förderung der Erstsprache wurden jeweils (1) inhaltliche Sequenzen aus dem regulären Unterricht vertieft, (2) neue Aspekte eines Themas aufgegriffen sowie (3)

kulturelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten bewusst gemacht. In zwei Interventionsphasen von je zwölf Wochen mussten jeweils mindestens zwei Themen des Regelunterrichts aufgegriffen und in der Erstsprache vertieft werden.

Zudem wurde pro Interventionsphase eine in verschiedene Sprachen übersetzte Geschichte sowohl während der Förderung der Erstsprache als auch im Regelunterricht behandelt. Ziel dieser Förderung war es, den Kindern ihr bereits vorhandenes Vokabular und ihr Weltwissen in der Erstsprache



Domenico Fetti (1620), Archimede.

gezielt ins Gedächtnis zu rufen und damit die Kenntnisse in der Erstsprache zu festigen sowie den Erwerb der Zweitsprache Deutsch zusätzlich zu fördern.

Die Unterstützung der Eltern bei der Förderung der Erstsprache innerhalb der Familie wurde von der Lehrperson für heimatliche Sprache und Kultur und der Klassenlehrperson gemeinsam wahrgenommen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde durch Elternabende jeweils vor Beginn einer Interventionsphase sichergestellt. Um eine Grundlage für eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu schaffen, wurden die Elternabende von den Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur geleitet. Ziel war es, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sorgfältig aufzubauen, damit sich die Eltern ihrer wichtigen Rolle beim Lernen ihrer Kinder bewusst wurden und diese auch wahrnahmen. Die Eltern wurden gezielt in die Sprachförderung ihrer Kinder einbezogen und aufgefordert, ihren Kindern zu Hause drei Mal pro Woche während 15 Minuten in ihrer Erstsprache vorzulesen oder in ihrer Anwesenheit Hörbücher abzuspielen. Darüber hinaus erhielten die Eltern Empfehlungen, wie sie in alltäglichen Situationen die Sprachentwicklung unterstützen können.

Während der Interventionsphase fand zudem mindestens ein Treffen zwischen der Lehrperson für heimatliche Sprache und Kultur und den Eltern statt, um die Bedeutung der Sprachförderung hoch zu halten und anfallende Fragen zu besprechen.

3. Forschungsplan

Mit einem Forschungsprojekt wurde untersucht, (1) welche Bedeutung das Beherrschen der Erstsprache für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache hat, (2) ob sich das Beherrschen einer zweiten Sprache ab einem gewissen Niveau positiv auf die kognitive

Entwicklung auswirkt und (3) über welche Fähigkeiten die Kinder in ihrer Erstsprache und in der Zweitsprache Deutsch beim Eintritt in die erste Klasse der Primarschule verfügen.

Für die Beantwortung der Fragen wurde eine Längsschnittstudie durchgeführt, an der 183 Kinder aus vier Schulkreisen der Stadt Zürich beteiligt waren. Die Erstsprachen dieser Kinder waren Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Portugiesisch, Spanisch oder Tamil. Mit 65 Kindern wurde die Intervention durchgeführt [Experimentalgruppe]. Die restlichen 118 Kinder wurden im Regelunterricht ausschliesslich in der deutschen Sprache gefördert [Kontrollgruppe].

Die Intervention verteilte sich in den beiden Kindergartenjahren auf vier Phasen von je zwölf Wochen. Während den zwei Jahren wurden die Sprachkompetenzen in der Erst- und der Zweitsprache vier Mal erfasst: kurz nach dem Eintritt in den Kindergarten, nach einem halben Jahr im Kindergarten, am Ende des ersten Jahres im Kindergarten und kurz vor dem Schuleintritt. Zudem wurden die allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten sowie das Fähigkeitsselbstkonzept und das Interesse der Kinder an der Erst- und der Zweitsprache erhoben.

Um die sprachlichen Kompetenzen der Migrantenkinder sowohl in Deutsch als auch in ihrer Erstsprache zu erheben, wurde der Sprachteil des normierten Tests «wortgewandt & zahlenstark» (Moser & Berweger, 2007) so weit wie möglich in die fünf Sprachen der Zielgruppe übertragen. Der Test «wortgewandt & zahlenstark» ist ein diagnostisches Instrument zur Erfassung sprachlicher und mathematischer Fähigkeiten von vier- bis sechsjährigen Kindern. Mit dem Sprachteil werden die phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnisse und erstes Lesen sowie der Wortschatz geprüft. Der Test wurde an rund 1000 Kindern der Deutschschweiz normiert.

Weil ein grosser Teil der Aufgaben des Tests in deutscher Sprache die sprach-

lichen Fähigkeiten anhand von Lauten, Silben, Reimen oder Buchstaben überprüft, war eine Eins-zu-Eins-Übersetzung in die fünf anderen Sprachen von vornherein nicht möglich. Statt den Sprachtest zu übersetzen, wurde eine Adaptation vorgenommen. Ziel war es, äquivalente Testversionen in den genannten Zielsprachen zu erstellen, die bezüglich Umfang, Inhalt sowie Schwierigkeit mit dem Test in deutscher Sprache übereinstimmen. Wenn immer möglich, wurden Konzept und interner Aufbau, die einer deutschen Aufgabe zugrunde liegen, beibehalten. Wenn eine Aufgabe in einer der Zielsprachen nicht funktionierte oder irrelevant war (weil beispielsweise das getestete sprachliche Phänomen nicht existiert oder peripher ist), musste eine möglichst äquivalente Lösung gefunden werden.

Bei einer Übersetzung oder Adaptation von Testinstrumenten stellt sich automatisch die Frage, ob die verschiedenen Testversionen das Gleiche messen und die einzelnen Testaufgaben gleich schwierig sind. Mit der Übersetzung beziehungsweise Adaptation des Deutschtests in fünf Sprachversionen wurde angestrebt, ein einheitliches Instrument zur Erfassung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache zu entwickeln. Vor der gleichen Herausforderung stehen auch Projekte, deren Ziel ein internationaler Schulleistungsvergleich ist. Damit dieses Ziel erreicht werden konnte, wurden zum einen Sprachwissenschaftler der Zielgruppen für die Übersetzung zugezogen. Zum andern lässt sich empirisch überprüfen, inwiefern verschiedene Testversionen gleiche Sprachkompetenzen erfassen (Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008).

4. Ergebnisse

Die Wirkung der Intervention auf die Sprachkompetenzen fiel unterschiedlich aus. Der Tendenz nach positive

Effekte hatte die Intervention auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erstsprache, auf die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten sowie auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Keine Effekte hatte die Intervention auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch.

Kinder, die zusätzlich in ihrer Erstsprache gefördert wurden, verfügten beim Schuleintritt über statistisch signifikant bessere Sprachkompetenzen in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnisse und erstes Lesen. Die Förderung in der Erstsprache führte auch zu einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept. Die Kinder trauten sich in der Erstsprache mehr zu als Kinder, die in der Schule ausschliesslich in der Unterrichtssprache gefördert wurden. Die besseren Sprachkompetenzen beim Schuleintritt beschränken sich allerdings auf die Erstsprache. Die Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch unterscheiden sich hingegen zwischen den beiden Gruppen zu keinem der vier Testzeitpunkte.

Positive Effekte hatte die Intervention auf das Fähigkeitsselbstkonzept und das Interesse der Kinder an der Zweitsprache Deutsch. Mit zunehmender Dauer wurden die beiden motivationalen Bedingungen des Lernerfolgs höher eingeschätzt. Allerdings wurde dadurch einzig ein Anfangsrückstand gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe aufgeholt. Über die Ursachen des Anfangsrückstandes lassen sich nur Vermutungen anstellen. Ein Grund für das vergleichsweise tiefe Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch beim Eintritt in den Kindergarten könnte darin liegen, dass sich die Kinder durch die Intervention ihrer unzureichenden Sprachkompetenzen in Deutsch erst bewusst wurden. Die tiefe Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch könnte daher durchaus einer (realistischen) Reaktion auf die besonderen Massnahmen entsprechen.

Der Vergleich des Lernfortschritts und des Sprachstandes in der Erst- und Zweitsprache zeigt, dass die Migrantenkinder beim Schuleintritt nicht einfach über ungenügende Sprachkompetenzen oder über ungenügende allgemeine kognitive Fähigkeiten verfügen.

Obwohl die Intervention nicht zu den erwarteten Wirkungen auf die Sprachkompetenzen in Deutsch führte, können gute Sprachkompetenzen in der Erstsprache für den bilingualen Spracherwerb und die Entwicklung der Sprachkompetenzen in Deutsch von Vorteil sein. Zumindest in den Bereichen phonologische Bewusstheit sowie Buchstabenkenntnisse und erstes Lesen gibt es Hinweise dafür, dass gewisse Transferleistungen zum Tragen kommen. In diesen Bereichen konnten statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache festgestellt werden, die mit der Zeit zunahm. Das Beherrschen der Erstsprache wirkte sich in spezifischen Bereichen zwar positiv auf den Erwerb der Zweitsprache aus. Die praktische Bedeutung dieses Ergebnisses ist allerdings als gering einzustufen.

Gute Sprachkompetenzen sind zudem für die Entwicklung allgemeiner kognitiver Grundfähigkeiten von Bedeutung. Kinder, die beim Schuleintritt über vergleichsweise gute Sprachkompetenzen verfügten, erzielten im Kindergarten in der allgemeinen kognitiven Entwicklung die grössten Fortschritte. Dieses Ergebnis kann zwar als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich das Beherrschen einer zweiten Sprache ab einem gewissen Niveau positiv auf die kognitive

Entwicklung auswirkt. Ab welchem Niveau von Sprachkompetenzen (Schwelle) eine positive Wirkung des bilingualen Spracherwerbs auf die kognitive Entwicklung erfolgt, konnte allerdings nicht bestimmt werden.

Der Vergleich des Lernfortschritts und des Sprachstandes in der Erst- und Zweitsprache zeigt, dass die Migrantenkinder beim Schuleintritt nicht einfach über ungenügende Sprachkompetenzen oder über ungenügende allgemeine kognitive Fähigkeiten verfügen. Mit der Intervention ist der Lernfortschritt in der Erstsprache während des Kindergartens gleich gross wie der Lernfortschritt der einheimischen Kindergartenkinder in Deutsch, sodass zwischen den beiden Gruppen beim Schuleintritt keine Unterschiede in den Erstsprachkompetenzen nachzuweisen sind. Auch der Lernfortschritt in der Zweitsprache Deutsch ist nicht kleiner als der Lernfortschritt in der Erstsprache. Die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder sind aber in Deutsch beim Eintritt in den Kindergarten derart gering, dass die Rückstände bis zum Schuleintritt längst nicht aufgeholt werden können. Besonders gross ist der Rückstand im Bereich Wortschatz.

5. Diskussion

Aus *pädagogischer Perspektive* ist die Intervention uneingeschränkt als Erfolg zu werten. Die Intervention führte bis zum Schuleintritt zu *besseren* Sprachkompetenzen in der Erstsprache und zu *gleich guten* Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch, obwohl insgesamt nicht mehr Zeit für die Sprachförderung als bis anhin zur Verfügung stand, sondern primär ein didaktisches Konzept innerhalb des regulären Kindergartenunterrichts umgesetzt wurde. Die zusätzliche und wirksame Förderung der Erstsprache hatte weder positive noch negative Auswirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch.

Darüber hinaus zog die Intervention einige positive Begleiterscheinungen nach sich, die zwar im Rahmen des Forschungsprojekts nicht systematisch erfasst, jedoch von den beteiligten Lehrpersonen immer wieder explizit erwähnt wurden. Der bilinguale Zugang zur Sprachförderung wurde von den beteiligten Eltern als Wertschätzung aufgefasst, was der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zugute kam. Für die Lehrpersonen des Kindergartens erleichterte die Mitarbeit einer Sprachlehrperson, die über den gleichen ethnischen Hintergrund wie die Migrantenkinder verfügt, den Zugang zu den Eltern.

Aus *sprachwissenschaftlicher Perspektive* ist die Intervention weder positiv noch negativ zu beurteilen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen relativ deutlich darauf hin, dass das Beherrschen der Erstsprache für den Zweitspracherwerb eine gewisse Bedeutung hat, allerdings nur in jenen Bereichen, in denen sich die Kinder ihre Kompetenzen vorwiegend durch die Vermittlung in der Schule aneignen. Transferleistungen lassen sich insbesondere für den Bereich

Buchstabenkenntnis und erstes Lesen nachweisen, etwas weniger überzeugend auch für den Bereich phonologische Bewusstheit. Für andere Bereiche wie die Wortschatzentwicklung sind kaum positive Effekte des bilingualen Spracherwerbs zu erwarten (Branum-Martin *et al.*, 2006; Proctor *et al.*, 2006; Wang *et al.*, 2006).

Dass die Transferleistungen trotz zweijähriger Intervention nicht deutlicher zum Vorschein kamen, könnte auch mit der Dauer und Intensität des bilingualen Spracherwerbs zu tun haben. Die einbezogenen Migrantenkinder sind bis zum Eintritt in den Kindergarten mehrheitlich monolingual aufgewachsen. Der bilinguale Sprachunterricht der Migrantenkinder setzt faktisch erst beim Eintritt in den Kindergarten ein. Damit der bilinguale Sprachunterricht zu einem Mehrwert für beide Sprachen führen kann, wäre deshalb eine koordinierte Förderung von längerer Dauer notwendig. Ausserdem sind konsequent bilinguale Modelle [Immersion] oder Modelle, die eine Förderung in der Herkunftssprache anbieten und zunehmend in die Zweitsprache überleiten [Transitorische Modelle], weit

erfolgreicher als Modelle, bei denen die Herkunftssprache als Fach unterrichtet wird [Language-Maintenance] (Gogolin, 2005; Reich & Roth, 2002; Pearson, 2007). Diese Erkenntnisse konnten für die Konzipierung der Intervention aus organisatorischen und finanziellen Gründen nicht genutzt werden.

Aus *bildungspolitischer Perspektive* muss die Intervention als unzureichend bezeichnet werden. Zu gering sind die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder beim Schuleintritt. Inwieweit deshalb die didaktische Ausrichtung geändert und auf die Förderung der Erstsprache im Rahmen des Regelunterrichts vollständig verzichtet werden kann, bleibt allerdings offen. Die Wertschätzung der Herkunftssprache führt zu besseren Sprachkompetenzen und vereinfacht die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Für die Verbesserung der Bildungschancen von Migrantenkindern ist sie aber nahezu bedeutungslos. Bis heute ist es in der Deutschschweiz noch nicht gelungen, die Förderung des Zweitspracherwerbs der Migrantenkinder so zu gestalten, dass ihre Chancen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn beim Schuleintritt nicht bereits massgeblich eingeschränkt sind (Moser, Bayer & Berweger, 2008).

Wie Massnahmen ausgestaltet werden müssen, dass Migrantenkinder nach dem Kindergarten für die Schule bereit sind, ist im Detail noch weitgehend unbekannt. Diese Frage entspricht nicht einer Aufforderung an die Bildungspolitik, hier im Alleingang Lösungen zu finden. Denn ob eine ausreichende Sprachförderung der Migrantenkinder durch bildungspolitische Massnahmen alleine zu erreichen ist, muss aufgrund der Erkenntnislage bezweifelt werden. Die Schule sieht sich mit der Tatsache konfrontiert, dass die Segregation der Bevölkerung nach bildungsrelevanten und ethnischen Merkmalen vor allem in Städten so weit fortgeschritten ist, dass der natürliche soziale Kontext für einen bilingualen Spracherwerb



Archimede e lo specchio.

beziehungsweise für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch für viele Migrantenkinder äusserst ungünstig ist. Die ethnischen Konzentrationen in Wohngebieten erschweren den Erwerb einer Landessprache der ohnehin benachteiligten Migrantenkinder massgeblich (Esser, 2006: 42ff.). Die ungünstigen Konstellationen bleiben in der Schule erhalten, weil sich die ethno-linguistische beziehungsweise soziale Zusammensetzung der Schule kaum von jener des Wohngebiets unterscheidet. Die Frage nach der Förderung von Migrantenkindern sollte deshalb im gesamtgesellschaftlichen Interesse möglichst breit diskutiert und mit empirisch zuverlässigen Daten frei von Ideologien beantwortet werden.

Literatur

- Bayer, N. & Moser, U. (2009). Wirkungen unterschiedlicher Modelle der Schuleingangsstufe auf den Lern- und Entwicklungsstand: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2(1), 20–34.
- Böhme-Dürr, K. (2000). Einfluss von Medien auf den Sprachlernprozess. In Grimm, H. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Sprachentwicklung* (pp. 433–459). Göttingen: Hogrefe.
- Branum-Martin, L. et al. (2006). Bilingual Phonological Awareness: Multilevel Construct Validation Among Spanish-Speaking Kindergarten Classrooms in Transitional Bilingual Education Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 170–181.
- Codina, E., Westerbeek, K. & de Wit, Y. (1999). *Van eerste naar tweede taal. Een onderzoek naar de opbrengsten van het OET-programma Trias*. Unpublished manuscript, Rotterdam.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In Röhner, C. (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (pp. 13–24). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1995). *Zweitsprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- List, G. (2005). Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnauer, A. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache* (pp. 29–32). München.
- Moser, U. & Berweger, S. (2007). *wortgewandt & zahlenstark: Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen*. St. Gallen und Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverlage der Kantone St. Gallen und Zürich.
- Moser, U. (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Eds.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen* (pp. 113–135). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. (2008). *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost*. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Moser, U., Bayer, N., Tunger, V. & Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht zu Handen des Nationalen Forschungsprogramms NFP56*. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399–410.
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S. & Snow, C. (2006). The Intriguing Role of Spanish Language Vocabulary Knowledge in Predicting English Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 159–169.
- Reich, H. H. & Roth, H. J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wie viel Input braucht das Kind? In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Sprachentwicklung* (pp. 403–432). Göttingen: Hogrefe.
- Rösch, H. (2001). Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. *Essener Linguistische Skripte - elektronisch*, 1(1), 23–44.
- Schründer-Lenzen, A. & Merkens, H. (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsgang und Schulübergang* (pp. 15–44). Wiesbaden: SV Verlag für Sozialwissenschaften.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Wang, M., Park, Y. & K. Rang Lee (2006). Korean-English Bilingual Acquisition: Cross-Language Phonological and Orthographic Transfer. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 148–158.

Urs Moser

Dr. phil., Privatdozent an der Universität Zürich und Leiter des Instituts für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich. Studium an der Universität Freiburg (Sonderpädagogik, Pädagogik und Pädagogische Psychologie). Beteiligung an verschiedenen internationalen Projekten der Leistungsmessung (IAEP, TIMSS, PISA) und Durchführung verschiedener Forschungs- und Evaluationsprojekte im Auftrag von Bund und Kantonen.

Nicole Bayer

lic. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich. Studium an der Universität Zürich (Pädagogik, Betriebswirtschaftslehre und Umweltwissenschaften). Zuvor als Primarlehrerin an verschiedenen Stufen tätig. Dissertationsprojekt zum Thema «Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kindergarten».

Verena Tunger

Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprachwissenschaften der Universität Bern. Studium an der Universität Zürich (Französische und Russische Sprach- und Literaturwissenschaft). Mitarbeit an verschiedenen Forschungsprojekten im Bereich Mehrsprachigkeit, zurzeit im Projekt LINEE (Languages in a Network of European Excellence).

Doris Grütz
Zürich

„Übung macht den Meister“

Zu den Ergebnissen der Studie „Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern“ von Moser *et al.*

Ausgangslage

In den gross angelegten Querschnittstudien, wie PISA 2001 mit Folgeuntersuchungen und IGLU 2003, wurde belegt, was weithin schon bekannt war und ist: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund liegen in den schulischen Leistungen weit unter denen ihrer Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund. In den letzten Jahren wurden Fördermassnahmen unterschiedlichster Ausprägung – insbesondere die Förderung des Zweitspracherwerbs – ergriffen, brachten bis jetzt aber nicht den erhofften Erfolg. Traurige Wahrheit: Kinder mit Migrationshintergrund haben bereits bei Schuleintritt derart schlechte Deutschkenntnisse, dass der schulische Misserfolg und damit auch das spätere Scheitern auf dem Arbeitsmarkt quasi vorprogrammiert sind.

Ausgehend von dieser fatalen Lage setzten Moser, Bayer und Tunger in ihrer Interventionsstudie (2009) bei der Frühförderung in der Vorschule an und erprobten einen neuen didaktischen Förderansatz: Durch die gezielte Förderung der Erstsprache in der Vorschule, basierend auf einer Verknüpfung mit Themen aus dem Regelunterricht, und unter Einbezug der Familie erhoffte man sich positive Effekte für die Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache. (Die Details zu der Interventionsstudie finden sich im Beitrag von Moser *et al.* in diesem Heft. Aus Platzgründen werden sie im vorliegenden Beitrag nicht wiederholt.)

Ergebnisse

1) Die Förderung in der Erstsprache wirkte sich positiv auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der jeweiligen Erstsprache aus. Die Kin-

der mit Migrationshintergrund zogen nach einer zweijährigen Förderung bei Schuleintritt mit den einheimischen deutschsprachigen Kindern gleich. Und: Diese Intervention hatte auf die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten sowie auf das Fähigkeitsselbstkonzept in der Erstsprache eine positive Wirkung. Wie sind diese Ergebnisse zu beurteilen? Die doppelte Halbsprachigkeit ist kein Schicksal mehr. Deutlich wird, dass Kinder mit Migrationshintergrund über ein gleiches Lernpotential, über eine im Mittel gleiche Intelligenz verfügen wie die Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Verbesserung der erstsprachlichen Kompetenzen zeugt von einer enormen Leistung der geförderten Vorschulkinder, die ihre Sprache nicht vollumfänglich immersiv erwerben, wie das die gleichaltrigen einheimischen Kinder tun. Sie haben in der Regel nur in den Familien Gelegenheit, ihre Erstsprache zu sprechen, oft nur in einer dialektalen Variante (Schader, 2008: 263), und oft fehlt aufgrund der Bildungsferne der Familie der literale Kontakt mit der Erstsprache. Dieser wäre für die Entwicklung von CALP-Fähigkeiten und als erstsprachlicher Baustein für die Ausprägung einer „ausgewogenen bikulturellen-bilingualen Identität“ (Schader, 2008: 261) bedeutend. Die Interventionsstudie hat durch das bei Schuleintritt erreichte Niveau an Literalität in der Erstsprache gezeigt, dass es dort, wo gefördert wird, zu einem Lernzuwachs kommt. Insofern verwundert das zweite Ergebnis nicht:

2) Auf die Sprachkompetenzen im Deutschen hatte die Intervention keinen Effekt. Das Ergebnis zeigt, dass die Ausgangshypothese der Untersu-

chung – eine thematische Abstimmung bei Förderung der Erstsprache mit dem Regelunterricht verbessere die Kompetenzen in beiden Sprachen – nicht haltbar war. Dies entspricht auch nicht der Interdependenzhypothese von Cummins (1984). Diese geht davon aus, dass mit *beiden* Sprachen ein intensiver Kontakt bestehen müsse, damit Transfereffekte wirksam werden können. Der Kontakt mit dem Deutschen im Regelunterricht genügt offenbar nicht.

Dass die Intervention immerhin keinen negativen Effekt auf die Kompetenzen im Deutschen hatte, ist auch ein Ergebnis. Ein negativer Effekt wäre durchaus zu erwarten gewesen, da die Förderung in der Erstsprache gar auf zeitliche Kosten der Zweitsprache ging. Vermutlich konnten die im Laufe der Studie gemessene erhöhte Motivation und die deutlichere Ausprägung des Interesses für die deutsche Sprache zu einer Verbesserung der Deutschkompetenzen beitragen.

Folgerungen

Für bildungspolitische, pädagogische und didaktische Belange sind zwei Ziele zu unterscheiden:

Ziel: ausbalancierte bikulturell-bilinguale Persönlichkeit

- Die Bedeutung der Familie bei der Lesesozialisation muss beim Erwerb literaler Kompetenzen ernst genommen werden. Nach Schader (2008: 268) erleben etwa 50% der albanischen Kinder und Jugendlichen ihre Eltern jedoch nicht als literale Vorbilder. Zu einer Förderung der Kinder sollte sich daher eine Förderung der Eltern gesellen: im Sinne einer Aufklärung über ihre Rolle und über zu treffende Massnahmen bei

der erstsprachlichen Lesesozialisati-
on. Zwar können bildungspolitische
Massnahmen aus einem bildungsfer-
nen kein bildungsnahes Elternhaus
machen, doch können kompensato-
rische Massnahmen Kindern bei
der Überwindung oder Milderung
bildungsferner Lebensverhältnisse
helfen.

- Die Interventionsstudie hat Hinweise
darauf gegeben, welche wichtige
Rolle die HSK-Lehrpersonen bei
der Einbindung der Eltern in die
schulische Sozialisation einnehmen.
Diese Aufgabe sollte institutionell
verankert werden, da sich dadurch
eine Erhöhung des motivationalen
Faktors und des Interesses an der
Zweitsprache ergibt – eine wichtige
Voraussetzung für das Lernen.
- Die positiven Effekte des vorschuli-
schen Förderunterrichts in der Erst-
sprache, die auch Caprez-Krompæk
in ihrer Studie mit albanisch- und
türkischsprachigen Kindern nach-
gewiesen hat (2007: 74), sollten
Anlass geben, eine institutionelle
Verankerung des HSK-Unterrichts
für alle Kinder und Jugendlichen mit
Migrationshintergrund anzustreben.
Bislang wird dieser Unterricht nur
auf freiwilliger Basis angeboten - mit
entsprechend geringer Nutzung.
- Eine Wertschätzung der Erstsprache
könnte sich auch darin äussern, diese
für alle Schülerinnen und Schüler
mit Migrationshintergrund zu einem
benoteten Schulfach zu erheben und
dem Französisch- oder Englischun-
terricht gleichzustellen. Dies wäre
zudem Ausdruck einer ernsthaft
gemeinten Umsetzung des schweize-
rischen Gesamtsprachenkonzepts.

**Ziel: Chancengleichheit in Bezug
auf den Schulerfolg in der Deutsch-
schweiz**

Angesichts der Lebensperspektive der
meisten in der Deutschschweiz gebo-
renen, oft monolingual aufwachsenden
Kinder mit Migrationshintergrund, in
diesem Land zu bleiben, ist eine an-
gemessene Förderung des Deutschen

unausweichlich. Denn die Deutsch-
kompetenzen sind für den Schulerfolg
ausschlaggebend.

Zwar mag durch die Erstsprachen-
förderung das Sprachbewusstsein
insgesamt, so auch in der Zweitsprache,
geschult werden. Doch eine effiziente
Unterstützung zum angemessenen
Erwerb der Schulsprache liegt in der
intensiven Förderung des Deutschen.
Dies umso mehr, als in der Deutsch-
schweiz angesichts der medialen Di-
glossie die Kinder mit zwei Varianten
des Deutschen konfrontiert werden und
dadurch erschwerte Spracherwerbsbe-
dingungen vorliegen. Dafür muss die
Schule zusätzlich Zeit zur Verfügung
stellen und mit einem zielführenden
und motivierenden Angebot dafür
sorgen, dass die Schülerinnen und
Schüler mit Migrationshintergrund
sich die Zeit für die Verbesserung der
Sprachkompetenzen nehmen: „time
on task“ (vgl. Hopf, 2005: 241ff). Ein
in den Regelunterricht integrierter
Deutschförderunterricht greift zu
kurz, da keine zusätzliche Lernzeit zur
Verfügung steht.

Was für den Erstspracherwerb die
Familie ist, sind für den Zweitspracher-
werb die Schule und die Peer-Gruppen.
Sie nehmen eine Vorbildfunktion ein
(Schader, 2008: 272) und sollten bei der
Förderung der Zweitsprache Eingang
finden (Sportvereine, Theatergruppen
etc.). Durch ausreichende Kommuni-
kationsmöglichkeiten kann Wortschatz
mit den zugehörigen Bedeutungen in
unterschiedlichsten Kontexten aufge-
baut werden. Ein reichhaltiger Wort-
schatz ermöglicht auch das Einüben
von morphologischen Markierungen.
Gerade in diesen Bereichen liegen
grosse Defizite der Kinder mit Migra-
tionshintergrund vor (vgl. hierzu Jeuk,
2006: 199f).

Ganz klar muss, sofern die Schüle-
rinnen und Schüler mit Migrations-
hintergrund im Land bleiben werden,
die Schul- und Verkehrssprache auf
CALP-Ebene aufgebaut werden, um
eine gesellschaftliche und berufliche
Integration zu ermöglichen. Ob eine

auf literalem Niveau erworbene
Erstsprache dazu einen Beitrag leis-
ten kann, ist umstritten. Jeuk weist
darauf hin, dass auch Kinder mit
rudimentären Erstsprachkompetenzen
„durch ein entsprechendes Angebot
die Zweitsprache gut lernen könn-
en“ (2006: 191). Ganz klar gehört
es aber zu einer Wertschätzung der
Herkunftssprache/n und Kulturen, dass
allen Schülerinnen und Schülern mit
Migrationshintergrund, insbesondere
solchen aus bildungsfernen Familien,
die Chance geboten wird, auch durch
eine angemessene Förderung
der Erstsprache eine ausgeglichene
bilinguale und bikulturelle Identität im
Sinne eines additiven Bilingualismus
aufzubauen.

Literatur

Caprez-Krompæk, E. (2007). Die Bedeutung
der Erstsprache im Integrationsprozess. *terra
incognita* 10/2007. 72-75.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special
education: Issues in assessment and pedago-
gy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schul-
leistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für
Pädagogik*. 51(2). 236-251.

Jeuk, S. (2006). Zweitspracherwerb im Anfangs-
unterricht – erste Ergebnisse. In Ahrenholz,
B. (2006). *Kinder mit Migrationshintergrund.
Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp.
186-202). Freiburg im B.: Fillibach.

Moser, U., N. Bayer & V. Tunger (2009). Entwic-
klung der Sprachkompetenzen in der Erst-
und Zweitsprache von Migrantenkindern.
Babylonia. In diesem Heft. pp. 8-13.

Schader, B. (2008). Zur Biliteralität von alba-
nischsprachigen Kindern und Jugendlichen
in der Deutschschweiz. In Ahrenholz, B.
(Hrsg.), *Zweitspracherwerb – Diagnosen,
Verläufe, Voraussetzungen* (pp. 261-277).
Freiburg i.B.: Fillibach.

Schader, B. (2006). *Albanischsprachige Kinder
und Jugendliche in der Schweiz. Hintergrün-
de, sprach- und schulerfolgsbezogene Unter-
suchungen*. Zürich: Pestalozzianum.

Doris Grütz

ist an der Pädagogischen Hochschule Zürich
Professorin im Fachbereich Deutsch/Deutsch
als Zweitsprache. Ihre Gebiete in Lehre und
Forschung sind u. a. Deutsch als Zweitsprache,
Sprachstandsmessung DaZ und Erstsprache,
Lese- und Schreibdidaktik, Filmanalyse und -di-
daktik, interkulturelles Lernen, Fachsprache.

Andrea Haenni Hoti
Sybille Heinzmann
Luzern

Zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe

Wie wirksam ist das neue Modell 3/5 mit der Sprachenfolge Englisch-Französisch?

Depuis l'introduction du modèle 3/5 en Suisse centrale, les élèves de l'école primaire apprennent l'anglais à partir de la 3ème primaire et commencent le français en 5ème. Quelle est l'efficacité de cette formule? Est-ce que les élèves profitent de l'anglais lorsqu'ils apprennent le français? Sont-ils en mesure de réactiver leurs connaissances préalables et d'utiliser leurs acquis en termes de stratégies d'apprentissage de manière plus efficace? Ou au contraire à cet âge sont-ils dépassés par l'apprentissage de deux langues étrangères et assimilent-ils par conséquent moins bien le français? Cette contribution présente les résultats d'une étude longitudinale menée en Suisse centrale «l'anglais précoce – surcharge ou chance?»: apparemment le modèle 3/5 avec deux langues étrangères s'avère être plus efficace que l'ancien modèle avec l'enseignement d'une seule langue étrangère. Les élèves suivant une scolarité avec le modèle 3/5 n'acquiescent pas seulement l'anglais, mais, grâce à «l'anglais précoce», ils sont clairement favorisés dans leur apprentissage de la langue française.

1. Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe

Am 25. März 2004 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) einen richtungsweisenden Beschluss bezüglich des Sprachunterrichts in der obligatorischen Schule gefällt (vgl. EDK, 2004). Die EDK-Strategie sieht bezüglich des Fremdsprachenunterrichts als wesentliche Neuerung vor, dass bereits in der Primarschule eine zweite und damit eine zusätzliche Fremdsprache gelernt werden soll. Die Umsetzung dieser sprachpolitischen Forderung hat eine Vorverlegung und Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe zur Folge. Die deutschsprachigen Kantone der Zentralschweiz Obwalden, Zug, Schwyz und Luzern, in welchen die vorliegende Studie durchgeführt wurde, haben sich für das Modell 3/5 entschieden mit Englisch ab der dritten und Französisch ab der fünften Klasse (jeweils 2-3 Lektionen pro Woche). Mit dieser Schulreform verbinden sich sowohl Hoffnungen wie auch Ängste, die von Lehrpersonen, Eltern, Bildungspolitikern und Wissenschaftlerinnen geäußert werden: Sind Primarschüler und -schülerinnen mit zwei Fremdsprachen überfordert? Oder können sie ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen aus dem Englischunterricht nutzen, um effektiver Französisch zu lernen? Mit diesen Fragen hat sich das Forschungsprojekt auseinandergesetzt mit dem Ziel, den wissenschaftlichen und politisch-praktischen Diskurs mit Forschungsergebnissen zu untermauern.

2. Grundlagen zum Tertiärsprachenlernen

Was die folgende Verwendung der Begriffe Erst-, Zweit- und Drittsprache anbetrifft, wird hier der Einfachheit und Verständlichkeit halber der institutionellen Perspektive gefolgt: In den betreffenden Zentralschweizer Kantonen ist Standarddeutsch offiziell die lokale Unterrichtssprache (L1)¹, Englisch die erste schulische Fremdsprache und damit Zweit- oder Sekundärsprache (L2) und Französisch die zweite schulische Fremdsprache und damit Dritt- oder Tertiärsprache (L3):² *Tertiärsprachen sind solche, die nach dem Erlernen einer Zweitsprache gelernt werden* (Hufeisen & Neuner, 2003: 5).

Ausgangspunkt des Forschungsprojekts bildet die Annahme, dass sich das sprachliche Vorwissen und die Lernstrategien, welche Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht erwerben, positiv auf ihren Französischerwerb auswirken, da sekundärsprachliche Fertigkeiten und Lernstrategien beim Tertiärsprachenlernen fruchtbar gemacht werden können. Lernende mit vorangehenden Englischunterricht müssten daher beim Französischlernen einen Vorteil haben bzw. erfolgreicher lernen als Gleichaltrige, die den Französischunterricht ohne vorangehenden Englischunterricht besuchen und bei denen Französisch die erste Fremdsprache darstellt, die sie in der Schule lernen. In den Abschnitten 2.1 und 2.2 wird diese Annahme mit Blick auf den Forschungsstand begründet.

2.1 Einfluss sekundärsprachlicher Fertigkeiten

Gemäss dem aktuellen Forschungstrend werden beim Drittspracherwerb vor allem positive Transfer-effekte von vorangehend gelernten Sprachen erwartet. Sekundärsprachliche Einflüsse auf den Tertiärspracherwerb werden nicht mehr primär als «Störfaktor» verstanden, sondern als Ressource begriffen. Der Blickwechsel weg von der Fehlerorientierung und hin zur Ressourcenorientierung vollzieht sich im Kontext der aktuellen Diskussion um Lernerorientierung und Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht (Marx & Hufeisen, 2004: 148). Lernende einer Tertiärsprache können sowohl auf ihre Muttersprache als auch auf ihre erste Fremdsprache (Sekundärsprache) zurückgreifen und sie beim Tertiärspracherwerb als Ressource nützen. Das konkrete Wissen über die Sekundärsprache kann dazu beitragen, dass Lernende in einer Tertiärsprache erfolgreicher vorankommen und auch qualitativ *anders* lernen als Lernende, welche die Zielsprache als Zweitsprache lernen, da ihnen mehrere Möglichkeiten des Sprachvergleichs zur Verfügung stehen. In der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur wird deshalb mehrheitlich die Position vertreten, dass sich das Erlernen einer Tertiärsprache durch stärkere Systematik und Analysefähigkeit auszeichnet. Inwiefern und wie stark das sprachliche Vorwissen als Ressource genützt werden kann, hängt von einer Reihe von Faktoren ab, wie z. B. der sprachtypologischen Verwandtschaft von L1-L3, der subjektiv wahrgenommenen Ähnlichkeit der involvierten Sprachen, der Art, in welcher die Sprachen erworben werden, der Intensität des Sprachkontakts, der Kompetenz in den verschiedenen Sprachen sowie von der Unterrichtsgestaltung und den verwendeten Lehrmitteln (vgl. Jessner, 2008: 31f.; Missler, 1999: 22ff.; Manno, 2003: 157 und 171ff.)

2.2 Einfluss lernstrategischer Fähigkeiten

Das Tertiärsprachenlernen zeichnet sich nicht «nur» durch den Erwerb weiterer Sprachkompetenzen aus, sondern auch durch eine «Erweiterung des Sprachlernbewusstseins» (Neuner, 2003: 26). Beim Lernen einer Drittsprache kann, so die Annahme, das bereits vorhandene sekundärsprachliche Repertoire an Lernstrategien von den Lernenden eingesetzt werden, um den Lernprozess mit zu gestalten:

«with the addition of each further language, other factors (personal life and learning experience, *individual learning strategies, experience/strategies in foreign language learning that have been developed through the process of learning the L2, and/or knowledge about one's learner type*) emerge and exert a definitive and measurable influence on the learning, perception and production of the next foreign language» (Marx & Hufeisen, 2004: 145).

Missler (1999: 105) kommt in ihrem umfangreichen Forschungsüberblick zum Schluss, dass das Ausmass an gesammelten Sprachlernerfahrungen die Häufigkeit des Einsatzes sowie die Wahl spezifischer Lernstrategien beim Erwerb einer neuen Sprache beeinflusst. Währenddem erfahrene Lernende in der Lage seien, die Wahl der Lernstrategien auf die Anforderungen einer Aufgabe angemessen abzustimmen, fehlten den unerfahreneren Lernenden häufig das Wissen und die Erfahrung bezüglich des optimalen Einsatzes geeigneter Lernstrategien. Kritisch gegenüber dieser Position hat sich Rampillon (2003: 101ff.) geäussert mit ihrer These, dass die lernstrategische Kompetenz von GrundschulInnen sehr variiert und mitunter eher tief ist; dies u.a. deshalb, weil das lernstrategische Vorwissen im sekundärsprachlichen Unterricht mehrheitlich implizit erworben wird und die einzelnen Lernstrategien je nach SchülerIn unterschiedlich internalisiert werden. Des Weiteren werden Lernstrategien im Tertiärsprachenun-

terricht von den SchülerInnen eher intuitiv und nicht bewusst eingesetzt, weshalb den Lernenden mitunter erst bewusst gemacht werden muss, dass Lernstrategien interlingual transferierbar sind.

3. Fragestellung und Methodik

Die quantitative Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten (3.-5. Klasse) umfasst eine Untersuchungs- und eine Kontrollgruppe, die nach Zufallsprinzipien gezogen wurden (N=928)³:

- Untersuchungsgruppe, bestehend aus SchülerInnen, die nach dem neuen Modell 3/5 mit Englisch ab der dritten und mit Französisch ab der fünften Klasse zwei Fremdsprachen lernen (30 Schulklassen; Anzahl SchülerInnen: n=552; Kantone OW, ZG, SZ).
- Kontrollgruppe, bestehend aus SchülerInnen, die nach dem herkömmlichen Modell *ohne* Englisch ab der dritten und mit Französisch ab der fünften Klasse eine Fremdsprache lernen (20 Schulklassen; Anzahl SchülerInnen: n=376; Kanton LU)⁴.

In diesem Beitrag wird die Frage erörtert, von welchen individuellen und kontextuellen Faktoren die Französischfertigkeiten (Hören, Lesen) der SchülerInnen in der fünften Klasse abhängen und welche Rolle der Besuch des Englischunterrichts sowie diverse Lernstrategien dabei spielen.

In die Entwicklung der Messinstrumente zum Hör- und Leseverständnis, sowie der mündlichen Interaktion in Englisch und Französisch⁵ flossen Anregungen für Testaufgaben aus bisherigen Studien sowie aus Materialien spezialisierter Testinstitutionen ein (vgl. Hasselgreen, 2000; Büeler *et al.*, 2001; Schaer & Bader, 2003; University of Cambridge ESOL Examinations, 2003, 2004, 2007; OCR, 2006, 2007; BKZ, EDK-Ost & NWEDK, 2007).

Die Erfassung der Lernstrategien der PrimarschülerInnen erfolgte wegen der relativ grossen Stichprobe mittels Fragebogen. Bestehende Messinstrumente erwiesen sich hierfür nur sehr bedingt als einsetzbar (Oxford, 1990; Schraw & Dennison, 1994; Jiménez Catalán, 2003), weshalb spezifische Skalen entwickelt wurden, die sowohl auf die Zielgruppe junger Lernender als auch auf den Forschungsgegenstand des Fremdsprachenlernens abgestimmt sind. Die Messinstrumente umfassen soziale, metakognitive und kognitive Lernstrategien.⁶ Der Schülerfragebogen enthielt des Weiteren Fragen zu folgenden Themen: Sprachlernmotivation betreffend Englisch und Französisch, Überforderung und Fehlervermeidungsverhalten sowie Unterforderung im Unterricht, Lernersehbild, Unterrichtsklima, Spracheinstellungen, Einstellung der Eltern gegenüber dem Lernen von Englisch/Französisch (gemäss Einschätzung der SchülerInnen) und Unterstützung durch die Eltern beim Englisch- und Französischlernen. Mittels Lehrerfragebogen wurden die Englisch- und Französischlehrpersonen zu ihrer Unterrichtsgestaltung sowie zu ihrer Haltung gegenüber dem Modell 3/5 befragt; die lehrpersonen- und unterrichtsbezogenen Variablen konnten jedoch nicht in die Analyse einbezogen werden, da der Rücklauf der versandten Fragebögen in der fünften Klasse relativ klein war.

4. Ergebnisse

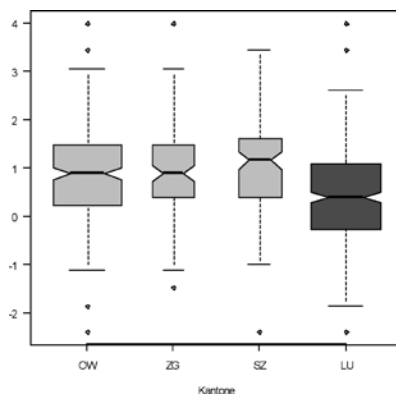
Im Folgenden werden die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen mit den Zielvariablen Französisch Hören und Lesen präsentiert⁷. Das Hörverständnis in der Tertiärsprache Französisch hängt bei den befragten Primarschülerinnen und Primarschülern von folgenden Faktoren ab:⁸

- Kantonszugehörigkeit
- Alter
- Anzahl Familiensprachen

- Reduktion der Lernziele
- Literalität des Elternhauses
- Überforderung und Angst vor Fehlern
- Selbstbild als Lernende/r von Französisch
- Deutsch-Leseverständnis in der 4. Klasse

Es besteht ein deutlicher Kantonseffekt: Die SchülerInnen der Kontrollgruppe aus dem Kanton Luzern, welche den Englischunterricht nicht besucht haben, schnitten im Französisch-Hörtest signifikant weniger gut ab als die SchülerInnen der Untersuchungsgruppe mit vorangehendem Englischunterricht (Obwalden, Zug und Schwyz) (vgl. Abb. 1). Der Besuch des Englischunterrichts scheint sich also positiv auf den Erwerb der tertiärsprachlichen Fertigkeit Hören auszuwirken.

Abb. 1: Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Französisch Hören⁹



Des Weiteren spielt das Alter der SchülerInnen eine Rolle: SchülerInnen, welche in der fünften Klasse zwölf Jahre oder älter waren, schnitten im Französisch-Hörtest signifikant weniger gut ab als SchülerInnen unter elf Jahren.¹⁰ Das Hörverständnis in der Tertiärsprache Französisch hängt auch von der Anzahl Familiensprachen ab: Zwei- und mehrsprachige Kinder, welche zu Hause mehr als eine Famili-

ensprache sprechen, haben signifikant besser abgeschnitten als SchülerInnen, welche in der Familie einsprachig sozialisiert werden. Leistungsschwächere SchülerInnen mit individuellen bzw. reduzierten Lernzielen im Fach Französisch sind erwartungsgemäss im Französisch Hören weniger gut als ihre KlassenkameradInnen. Die Literalität des Elternhauses ist ebenfalls bedeutsam: Kinder aus Familien mit hohen Bildungsressourcen gemessen an der Anzahl Bücher zu Hause (über 100 Bücher) zeigen im ersten Jahr Französisch ein signifikant besseres Hörverständnis als Kinder mit wenig Bildungsressourcen (weniger als 51 Bücher). Auch das Wohlbefinden der Kinder im Unterricht hängt mit der Hörverständnisleistung im Französisch zusammen: Je mehr sich die SchülerInnen im Unterricht überfordert fühlen und Angst davor haben, Fehler zu machen, desto weniger gut war ihr Testergebnis. Das Resultat im Französisch Hörtest verbesserte sich hingegen mit zunehmend positivem Selbstbild der Kinder als Französischlernende; d.h. je einfacher es ihnen gemäss ihren eigenen Angaben fällt, Französisch zu lernen und je besser sie ihre Französischkompetenzen einschätzen, desto besser sind sie im Französisch-Hörtest der fünften Klasse. Als letzter bedeutsamer Faktor zeigte sich das Leseverständnis in Deutsch in der vierten Klasse: Je besser das Leseverständnis in der lokalen Unterrichtssprache ist, desto besser ist auch das Hörverständnis in der schulischen Tertiärsprache. Die dominanten Faktoren im errechneten Modell, die am meisten erklären, sind das Deutsch-Leseverständnis, das Lernersehbild und die Kantonszugehörigkeit.

Zu den Variablen, die keinen wesentlichen Einfluss auf das Französisch Hörverständnis zeigten¹¹, zählen u.a. die Lernstrategien der SchülerInnen: Die Häufigkeit des Einsatzes sozialer, metakognitiver oder kognitiver Lernstrategien hatte keinen Einfluss auf das

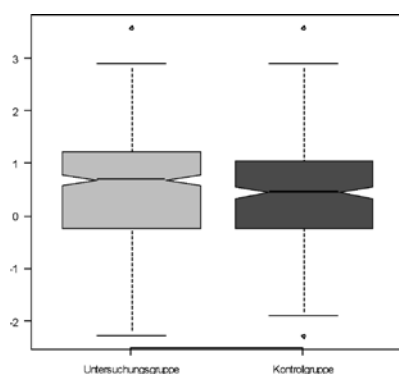
Testergebnis.

Das Leseverständnis in Französisch hängt bei den befragten FünftklässlerInnen von folgenden Faktoren ab:¹²

- Gruppenzugehörigkeit
- Geschlecht
- Alter
- Reduktion der Lernziele
- Selbstbild als Lernende/r von Französisch
- Deutsch-Leseverständnis in der 4. Klasse

Es existiert ein Vorteil zugunsten der Untersuchungsgruppe, wenn die Kantone OW, SZ und ZG zusammen betrachtet werden: SchülerInnen mit vorangehendem Englischunterricht schnitten im Französisch Leseverständnistest signifikant besser ab als SchülerInnen ohne sekundärsprachliche Vorkenntnisse (vgl. Abbildung 2).

Abb. 2: Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Französisch Lesen



Nebst dem bereits erwähnten Faktor der Gruppenzugehörigkeit ist das Geschlecht von Bedeutung: Knaben haben im Vergleich zu den Mädchen im Französisch-Lesetest signifikant weniger gut abgeschnitten. Die Gruppe der 12-Jährigen oder älteren SchülerInnen und diejenigen mit reduzierten Lernzielen erzielten ebenfalls ein signifikant weniger gutes Resultat. Ein besseres Leseverständnis in Französisch geht aber mit einem positive-

ren Selbstbild als Lernende/r einher. Des Weiteren hat, wie schon beim Hörverständnis, die Lesefertigkeit in der lokalen Unterrichtssprache einen bedeutenden Einfluss: Je besser die SchülerInnen in der vierten Klasse auf Deutsch lesen können, desto besser lesen sie in der fünften Klasse auf Französisch.

Die dominanten Faktoren im errechneten Modell mit der grössten Erklärungskraft sind das Lerner selbstbild und das Leseverständnis in Deutsch. Zu den potentiell erklärenden Variablen, die keinen wesentlichen Einfluss auf das Französisch-Leseverständnis hatten¹³, zählen wie schon beim Französisch-Hörverständnis die Lernstrategien der SchülerInnen: Es konnte nicht gezeigt werden, dass die Lesekompetenz in Französisch davon abhängt, wie häufig die SchülerInnen beim Lernen soziale, metakognitive oder kognitive Lernstrategien einsetzen.

Hingegen zeigte sich bei beiden tertiärsprachlichen Fertigkeiten zusätzlich zu den individuellen Faktoren ein signifikanter Klasseneffekt, d. h. es gibt signifikante Unterschiede zwischen den Klassen, was das Hör- und Leseverständnis in Französisch betrifft.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Englisch einen positiven Einfluss auf das Französischlernen hat. Um herauszufinden, welche Bedeutung der Sekundärsprache Englisch bei der Erklärung der tertiärsprachlichen Kompetenz in Französisch zukommt, wurden Mehrebenenanalysen nur mit der Untersuchungsgruppe durchgeführt (vgl. Haenni Hoti *et al*, 2009: 21f.). Es hat sich gezeigt, dass das Hörverständnis in Englisch signifikant zur Erklärung der Hörverstehensleistung in Französisch beiträgt: Je besser das Hörverständnis der SchülerInnen im Englisch in der dritten und vierten Klasse ist, desto besser ist auch ihr Hörverständnis im Französisch in der fünften Klasse. Dasselbe gilt für das Leseverständnis: Je besser das Leseverständnis der SchülerInnen

im Englisch in der dritten und vierten Klasse ist, desto besser ist auch ihr Leseverständnis im Französisch in der fünften Klasse. Die Vorkenntnisse in der Sekundärsprache Englisch zählen in den errechneten Modellen zu den dominanten Erklärungsfaktoren der tertiärsprachlichen Fertigkeiten Hören und Lesen.¹⁴

5. Fazit und Empfehlungen

Die Forschungsergebnisse des Projekts zeigen, dass Sprachfertigkeiten in der lokalen Unterrichtssprache Deutsch und der schulischen Zweitsprache Englisch einen positiven Einfluss auf die Tertiärsprache Französisch ausüben. Sobald die SchülerInnen bereits Erfahrungen im Fremdsprachenlernen gemacht haben und entsprechende Kompetenzen in Englisch besitzen, können sie diese offenbar zusätzlich zum Deutsch als Transferquelle für das Französischlernen nutzen. Auch Migrationssprachen können beim Französischlernen als wichtige Resource herangezogen werden, was sich daran zeigt, dass zwei- und mehrsprachige Kinder, welche zu Hause zwei oder mehr Familiensprachen sprechen, beim Französisch-Hören einen Vorteil haben. Sie scheinen ein breiteres Repertoire an (meta-) sprachlichem Vorwissen zu besitzen als monolinguale SchülerInnen. Für die Unterrichts- und Lehrmittelentwicklung bedeutet dies Folgendes: Die sprachlichen Vorkenntnisse der Kinder könnten beim Lernen nachfolgender Sprachen (noch) stärker berücksichtigt und Synergien zwischen den verschiedenen Sprachfächern besser genutzt werden. Entsprechend sollte auch bei der Entwicklung künftiger (Fremd-) sprachlenhrmittel darauf geachtet werden, dass sie die Lernprozesse der Kinder unterstützen und im Sinne einer Tertiärsprachendidaktik bzw. einer integrativen Sprachendidaktik dazu anregen, Transfers zwischen Erst-, Zweit- und Drittsprache herzustellen

sowie bereits vorhandene sprachliche Ressourcen (inklusive Migrations-sprachen) einzubeziehen.

Dass beim Französischlernen nebst sprachlichem Vorwissen auch die im Englischunterricht erworbenen Lernstrategien eine Hilfe sind, ist zwar plausibel, konnte aber in der vorliegenden Studie nicht nachgewiesen werden. Ob dies daran liegt, dass Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht noch zu wenig (explizit) vermittelt werden oder ob dies vor allem forschungsmethodische Gründe hat (Erfassung via Fragebogen), bedarf der Klärung durch weitere wissenschaftliche Forschung.

Bezüglich der Wirksamkeit des Schulmodells 3/5 zeigen die Ergebnisse Folgendes: SchülerInnen, welche mit dem neuen Modell 3/5 zwei Fremdsprachen lernen, weisen nach einem Schuljahr höhere Französischfertigkeiten im

Hören und Lesen auf als SchülerInnen, welche nach dem alten Modell ohne vorangehendem Englischunterricht Französisch lernen. Kinder, die Französisch als zweite Fremdsprache lernen sind also erfolgreicher als solche, die sich Französisch als erste Fremdsprache aneignen. Bei zwei Jahren vorangehendem Englischunterricht von zwei bis drei Lektionen wöchentlich ist bereits ein positiver Einfluss auf den Französischerwerb nachweisbar. Mit dem neuen Modell 3/5, in welchem Englisch ab der dritten und Französisch ab der fünften Klasse gelernt wird, erwerben die PrimarschülerInnen somit nicht «nur» eine neue und zusätzliche Fremdsprache, sie lernen auch noch effizienter Französisch als mit dem bisherigen Modell, weil der Französischerwerb vom «Frühenglisch» profitiert. Dies sagt jedoch noch nichts über die

Effizienz der gewählten Methode (traditioneller Fachunterricht), der eingeführten Sprachenfolge (Englisch–Französisch) oder den geeigneten Lernzeitpunkt beider Fremdsprachen aus, der sowohl früher (z. B. Modell 2/5; erste Fremdsprache ab Kindergarten) als auch später (z. B. Modell 3/7) angesetzt sein kann. Die gewonnenen Ergebnisse lassen aber immerhin den Schluss zu, dass das neue Modell 3/5 des Fremdsprachenlernens effizienter ist als das alte Modell.¹⁵

Anmerkungen

¹ Zur Diglossiesituation: Schweizerdeutsch wird hier als Sprachvarietät verstanden, die viele gemeinsame Formen mit der Standardsprache Hochdeutsch aufweist. Entsprechend wird im Folgenden Hochdeutsch auch für die dominante Mehrheit von SchülerInnen, welche monolingual mit Schweizerdeutsch aufwächst als L1 definiert und wird *nicht* als erste schulische Fremdsprache bezeichnet. Damit wird der in Deutschland üblichen Definition von L1 gefolgt, wo es ebenfalls verschiedene Dialekte gibt.

² Aus Sicht der einzelnen SchülerInnen und ihrer individuellen Sprachbiographie sieht die Situation möglicherweise anders aus: Bei zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern kann Hochdeutsch bereits die zweite, dritte oder gar die vierte Sprache sein, die sie lernen. Der Fokus dieser Studie liegt aber nicht primär auf den zwei- und mehrsprachigen Kindern, auch wenn die Unterscheidung zwischen Ein- sowie Zwei- und Mehrsprachigen im Rahmen der Analyse mit berücksichtigt wurde.

³ Vorersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt im NFP56-Projekt reduzierte sich die Stichprobe um je 40 SchülerInnen in der Untersuchungs- und in der Kontrollgruppe; dies ist auf Zu- und Wegzüge sowie auf Abwesenheiten während der Datenerhebung zurückzuführen. Im Fall von Klassenteilungen und -zusammenlegungen wurden die betreffenden SchülerInnen weiter befragt. Kinder, die zu Hause Englisch/Französisch sprechen oder die ausserhalb der Schule einen Englisch-/Französischkurs besuchen, wurden nicht in die Analyse einbezogen, um diese Einflüsse auf den Fremdspracherwerb mit den untersuchten Modellen zu kontrollieren. Auch QuereinsteigerInnen/RepetentInnen in den Fächern Englisch/Französisch (3.–5. Klasse) wurden nicht in die Datenanalyse einbezogen. Der Rest der Diskrepanz zu den gültigen Fällen in den Analysen (vgl. Kapitel 4) ergibt sich durch fehlende Werte in den Zielvariablen und in den erklärenden Variablen.

⁴ Das quasi-experimentelle Forschungsdesign ergibt sich dadurch, dass die Kantone Obwalden, Zug und Schwyz das Modell 3/5 früher



Heinrich Khunrath (1595), *Amphitheatrum sapientiae aeternae (Laboratorio dell'alchimista)*.

eingeführt haben (Schuljahr 2005/06) als der Kanton Luzern (Schuljahr 2007/08).

⁵ Die Ergebnisse zur mündlichen Interaktionskompetenz (vgl. Haenni Hoti, Heinzmann, Müller, Wicki & Werlen, 2009: 22) werden hier aus Platzgründen nicht präsentiert.

⁶ Soziale Lernstrategien sind solche, mit denen sich die SchülerInnen beim Fremdsprachenlernen falls nötig von anderen Personen Hilfe holen oder anderen Hilfe leisten können. Zu den metakognitiven Strategien zählt die Partizipation bei der Planung des Lernens sowie bei der Evaluierung der Lernfortschritte. Die kognitiven Lernstrategien enthalten Strategien zum interlingualen Transfer zwischen L1, L2 und L3 (nach verwandten Wörtern suchen, Sprachregeln vergleichen), zum Umgang mit gehörten und geschriebenen Texten sowie zum Grad der Fokussiertheit und Konzentriertheit beim Fremdsprachenlernen.

⁷ Weitere Resultate der Studie sind im Schlussbericht enthalten (vgl. Haenni Hoti, Heinzmann, Müller, Wicki & Werlen, 2009).

⁸ $n=758$; McFadden Pseudo- $R^2=.25$; ICC=0.13

⁹ Die Entwicklung der Skala basiert auf der Methode der Raschskalierung. Die Linie innerhalb der Balken markiert den Mittelwert der betreffenden Gruppe. Die Balken stellen das Ergebnis von je 25% der Schülerinnen und Schüler oberhalb und unterhalb des Mittelwerts dar. Die Linien oberhalb und unterhalb der Balken zeigen die Streuung der restlichen 50%. Die Kreise bezeichnen sogenannte „Ausreisser“ in den Werten der Befragten.

¹⁰ Über den Grund kann hier nur spekuliert werden: Möglicherweise handelt es sich um SchülerInnen, die später eingeschult worden sind oder die bereits vor der dritten Klasse repetiert haben.

¹¹ Es sind dies die folgenden: Geschlecht, Nationalität, Familiensprache(n) mit oder ohne Deutsch, Motivation, Einstellung gegenüber Französischsprachigen und französischsprachigen Ländern, Lernstrategien der SchülerInnen, Unterstützung durch die Eltern beim Französischlernen.

¹² $n=778$; McFadden Pseudo- $R^2=.18$; ICC=.14

¹³ Es sind dies die folgenden: Nationalität, Anzahl Bücher zu Hause, Familiensprache(n) mit oder ohne Deutsch, Anzahl Familiensprachen, Motivation, Überforderung und Angst vor Fehlern, Einstellung gegenüber Französischsprachigen und französischsprachigen Ländern, Lernstrategien der SchülerInnen, Unterstützung durch die Eltern beim Französischlernen.

¹⁴ Zur Ansicht weiterer erklärender Variablen vgl. ebd.

¹⁵ Ob sich der Erwerb von zwei Fremdsprachen auf die Kompetenz in der lokalen Unterrichtssprache Deutsch auswirkt, ist Gegenstand laufender Analysen.

Bibliographie

BKZ, EDK-Ost & NWEDK (2007). *Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5.-9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag bmv AG.

Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur.

EDK siehe unter Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt «Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe» (NFP 56)*. Datei unter: http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=2&kati=1.

Hasselgreen, A. (2000). The Assessment of the English Ability of Young Learners in Norwegian Schools: an Innovative Approach. *Language Testing*, 17(2), 261-277.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). Zur Einführung (Kapitel 1). In Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 5-6). Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing.

Jessner, U. (2008). State-of-the-Art Article: Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41(1), 15-56.

Jiménez Catalán, R. M. (2003). Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.

Manno, G. (2003). Das Frühenglische in der Deutschschweiz. Eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? Einige Überlegungen zu Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen B. & Neuner, G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 157-176). Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing.

Marx, N. & Hufeisen, B. (2004). Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism Published in the German Language. *International Journal of Multilingualism*, 1 (2), 141-154.

Missler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.

Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik (Teil I, Kapitel 3). In Hufeisen B. & Neuner, G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 13-34). Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing.

Oxford, Cambridge and RSA Examinations (OCR) (2006; 2007). *Asset Languages. External Assessment Sample Tasks*. Cam-

bridge: OCR. Datei unter: <http://www.assetlanguages.org.uk/about/samples.aspx> (1.1.2007).

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Rampillon, U. (2003). Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In Hufeisen B. & Neuner, G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 85-103). Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing.

Schaer, U. & Bader, U. (2003). *Evaluation Englisch an der Primarschule Projekt 012. Appenzell-Innerrhoden*. Datei unter: <http://www.ai.ch/dl.php/de/20031110083112/Evaluationsbericht+07.11.2003.pdf> (31.3.2009)

Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

University of Cambridge ESOL Examinations (2003; 2004; 2007). *Cambridge Young Learners English Tests. Sample Papers*. Cambridge: University of Cambridge.

Andrea Haenni Hoti

ist Erziehungswissenschaftlerin und Professorin für Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern. Sie leitete das NFP56-Projekt «Frühenglisch – Überforderung oder Chance?» und ist gegenwärtig als Gastprofessorin an der Universität Toronto tätig. Sie forscht und lehrt zu den Themen «Zwei- und Mehrsprachigkeit», «interkulturelle Bildung» und «Rassismus».

Sybille Heinzmann

ist Anglistin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lehren und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern. Dort war sie während drei Jahren als wissenschaftliche Mitarbeiterin im NFP56-Projekt «Frühenglisch – Überforderung oder Chance?» tätig. Aktuell leitet sie die einjährige Zusatzstudie zu diesem Projekt. Ihr Forschungsinteresse gilt dem schulischen Fremdsprachenlernen und insbesondere affektiven Aspekten des Spracherwerbs.

Monika Mettler
Luzern

Warum profitiert Französisch von „Frühenglisch“?

Didaktischer Kommentar zum Artikel von Andrea Haenni Hoti und Sybille Heinzmann

Nach all den zum Teil heftig geführten Diskussionen um die Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe sind die Ergebnisse des Forschungsprojekts zum frühen Fremdsprachenlernen von Andrea Haenni Hoti und Sybille Heinzmann¹ erfreulich und bestätigen, wovon Fachleute schon zuvor ausgegangen sind: Die Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe verschärft die Überforderungsthematik nicht (vgl. Haenni Hoti, Müller, Heinzmann, Wicki & Werlen, 2009, 24f.). Das Thema Über- aber auch Unterforderung bleibt jedoch trotzdem für den Unterricht bedeutend und macht einmal mehr deutlich, dass Differenzierung zum Kerngeschäft von Lehrpersonen gehört – nicht nur im Fremdsprachenunterricht. Interessant für die Fachdidaktik sind nun aber besonders zwei Aspekte:

1. Die Ergebnisse belegen, dass sich das Lernen einer Fremdsprache (in diesem Falle Englisch) positiv auf das Lernen einer weiteren Fremdsprache auswirkt. Nicht nur lernen Schülerinnen neu zwei Sprachen, sondern sie lernen auch effizienter und qualitativ anders.
2. Sie zeigen auf, dass ein positives Selbstbild sich auch positiv auf die Leistung auswirkt.

Von diesen Befunden kann die Fachdidaktik nur profitieren.

1. Ressourcen und Vorkenntnisse

Die Ressourcen und Vorkenntnisse aus dem Lernen der ersten Fremdsprache

können für das Lernen der zweiten (und dritten, vierten...) Fremdsprache nutzbar gemacht werden. Dies erklärt auch, warum zwei- und mehrsprachige Kinder im Fremdsprachenunterricht oft gute Schüler/innen sind.

Schon seit geraumer Zeit sind in der Schweiz (und nicht nur hier) Bestrebungen im Gange, das parallele Lernen von mehreren Sprachen mit didaktischen Konzepten zu unterstützen. Das Stichwort hier heisst Mehrsprachigkeitsdidaktik (auch Tertiärsprachendidaktik oder Integrierte Sprachendidaktik genannt, mit leichten konzeptuellen Varianten). Wie auch schon in der Schweizer Studie aus dem europäischen Projekt Jaling² aufgezeigt werden konnte, sind die Reaktionen von Schüler/innen auf sprachreflexive Aktivitäten mit verschiedenen Sprachen sehr positiv:

„Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten mit grosser Motivation, gar mit Enthusiasmus mit. Alle erlebten eine wahre Horizonterweiterung, nahmen sprachliche und kulturelle Vielfalt fasziniert wahr und verlangten nach Abschluss des Projektes nach weiteren Aktivitäten. Die Kinder hatten Interesse und grossen Spass an den neuen Themen. Sie freuten sich darüber, mit Sprachen in Kontakt zu treten (...). Auf eine nahe liegende und natürliche Art beschäftigten sie sich mit fremden Sprachen und Kulturen und schätzten die Möglichkeit, Lerninhalte mit einem gewissen Mass an Autonomie zu bearbeiten. Zudem nahmen sie die Gelegenheit ausgiebig wahr, eigene Beispiele im Unterricht einzubringen. Als grössten Profit nannten die Schülerinnen und Schüler, dass sie viele neue Wörter und Sätze gelernt hatten

(...) und Querverbindungen zwischen den Sprachen erfasst haben und jetzt wissen, was man tun könne, wenn man in einer fremden Sprache nicht alles verstehe.“³

Der Bericht hält auch fest, dass gerade schwächere Schüler/innen positiv und mit hohem Engagement und hoher Ernsthaftigkeit reagieren.

„Es zeigt sich, dass schwächere Schülerinnen und Schüler durch die Sprachen übergreifenden Aktivitäten nicht überfordert waren – im Gegenteil. Selbst Kinder mit geringen Sprachkompetenzen und recht schwache Lernende waren voll dabei und brachten sich mehr als im sonstigen Unterricht ein. Sie arbeiteten selbständiger als gewöhnlich und nahmen ihre Aufgaben sehr ernst. Durch ihre engagierte Mitarbeit profitierten sie in diesen Stunden besonders viel.“⁴

Eine der neusten Fachpublikationen zum Thema⁵ zeigt in übersichtlicher und anschaulicher Weise auf, wie diese Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Schulalltag einfließen kann. Auf allen Stufen des schulischen Fremdsprachenlernens geht es dabei um Sprachvergleiche, zwischen der Erstsprache (unter Einbezug der Herkunftssprachen) und der ersten Fremdsprache, und zwischen den verschiedenen Fremdsprachen. Dabei kann das Augenmerk auf unterschiedliche Phänomene gerichtet sein: auf Wortschatz, Wortbildung, grammatische Strukturen, phonetisch-phonologische, soziolinguistische Elemente (z.B. *du/Sie* versus *tu/vous* versus *you*), pragmatische Elemente (z.B.

Begrüßungsformen in verschiedenen Sprachen/Kulturen). Sprachvergleichende Aktivitäten dienen dabei dem Aufbau einer sprachenübergreifenden Kompetenz und können zum Beispiel umfassen:

- Sprachverwandtschaften erkennen
- Lehnwörter und Internationalismen erkennen
- etymologische Verwandtschaften erkennen
- Wortbildungsregeln erkennen und vergleichen
- Satzbildungsregeln erkennen
- Bedeutungsunterschiede erkennen (zB. false friends).⁶

Lehrmittel

Die neusten Lehrmittel Englisch der Primarstufe (z.B. Young World 4, Explorers) integrieren sprachvergleichende Aktivitäten, wenn auch noch in zu geringem Ausmass. Was es braucht sind Ergänzungen zu den Lehrmitteln.

Zu wünschen sind aber insbesondere auch auf der Sekundarstufe I Lehrmitelergänzungen

Lehrpläne

Die Fremdsprachenlehrpläne erwähnen zwar zum Teil bereits die Bedeutung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Mit dem Lehrplan 21 besteht nun die Chance, dass ein Fremdsprachenlehrplan entwickelt wird, der sich nicht mehr allein an den Einzelsprachen orientiert, sondern konsequent und kohärent vom Lernen von (mindestens) zwei Fremdsprachen ausgeht. Das heisst: Der Lehrplan soll deutlich aufzeigen, dass das Lernen der ersten Fremdsprache das Lernen der zweiten Fremdsprache vorbereiten kann, wie das Lernen der zweiten Fremdsprache das Vorwissen integrieren kann und wie dann das parallele Lernen von zwei Fremdsprachen während in der Regel mindestens 5 Schuljahren durch eben diese Didaktik der Mehrsprachigkeit unterstützt wird.

Leitideen des Lehrplans Englisch EDK Ost:

Sprachenübergreifender Ansatz

Im Fremdsprachenunterricht nutzen die Lernenden bestehendes sprachliches und strategisches Wissen wie Arbeitstechniken, Lernstrategien oder Wissen um Informationsbeschaffung aus anderen Sprachen. Der ersten Fremdsprache kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, da hier fremdsprachenspezifisches sprachliches und strategisches Wissen aufgebaut wird.

Sprachbewusstheit und Sprachreflexion

Die Lernenden entwickeln beim Erwerb einer Fremdsprache eine Sprachbewusstheit, die sowohl im Erstspracherwerb wie auch beim Erlernen von weiteren Fremdsprachen genutzt werden kann. Sie können dadurch Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sprachen wahrnehmen und erkennen die Besonderheiten anderer Sprachgemeinschaften.

Die Lernenden denken über die Verwendung von Sprache nach. Sie erkennen, isolieren und untersuchen lexikalische und grammatische Sprachaspekte. Im Rahmen ihrer kognitiven Entwicklung befassen sich die Lernenden ab der Mittelstufe zunehmend mit Sprachreflexion.

(Lehrplan Englisch, EDK Ost 2008)

Didaktische Prinzipien des Lehrplans Englisch BKZ

Mehrsprachigkeit:

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit orientiert sich an der Förderung der Sprachenvielfalt und trägt dazu bei, dass einzelne Sprachen nicht isoliert nebeneinander existieren. Sie geht davon aus, dass Kinder bezüglich Spracherwerb keine unbeschriebenen Blätter sind und baut auf den Erfahrungen mit bereits gelernten Sprachen auf. Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen werden aufgezeigt, Terminiologien, Vokabular oder grammatische Phänomene verglichen und Lernstrategien beim Lernen einer Sprache auf eine andere Sprache übertragen. Dieser interlinguale Transfer erhöht die Lernökonomie, indem wechselseitige Einflüsse von Sprachlernprozessen nutzbar gemacht werden.“ (Lehrplan Englisch 3.-9. Schuljahr, BKZ 2004)

Ausbildung/Weiterbildung

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen muss die Didaktik der Mehrsprachigkeit gezielt unterstützen. Lehrpersonen müssen lernen, ausgehend von den bestehenden Lehrmitteln (die - wie oben erwähnt - noch zu wenig auf das Thema eingehen) das Vorwissen aufzunehmen und beim Lernen von Sprachvergleichen Nutzen ziehen zu können.

2. Die Bedeutung eines positiven Selbstbildes

Schon frühere Studien auch aus anderen Fächern konnten die hohe Bedeutung eines positiven Selbstbildes auf die Lernleistung nachweisen. Ein

solches entwickelt sich in der Regel zwar nicht einzig in Bezug auf ein einzelnes Fach. Trotzdem stellt sich die Frage, welchen Beitrag der Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes leisten kann.

- Ein dezidiert auf fremdsprachliche *Kompetenzen* ausgerichteter Fremdsprachenunterricht orientiert sich am Gebrauch der Sprache in unterschiedlichen Situationen. Linguistische Kompetenzen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) werden in einem inhaltlichen Kontext in Verbindung mit Fertigkeiten eingesetzt und trainiert.
- Im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht erleben Lernende, dass sie mit der Sprache „etwas anfangen“ können.

- Interessante, für die Lernenden bedeutungsvolle Inhalte erhöhen das persönliche Engagement.
- Lernerfolge werden sichtbar gemacht. Erfolge, aber auch Misserfolge werden mit den Lernenden reflektiert.
- In einer positiven Fehlerkultur werden Fehler als Hinweise auf den Sprachlernstand der Lernenden verstanden und als *vorübergehende* Produkte der sich entwickelnden Lernautsprache („Interimssprache“, „Interlanguage“). Es wird dabei berücksichtigt, dass Fehler bei *sämtlichen* Formen der Sprachverwendung unvermeidbar sind, selbst bei Muttersprachlern.
- Wahlmöglichkeiten und differen-

zierte Lernangebote erlauben es Schüler/innen, das Lernen nach ihren eigenen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen auszurichten, das bedeutet aber auch, dass die Schüler/innen mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen.

3. Strategien

Was die Studien (aus forschungsmethodischen Gründen, wie wohl zu Recht vermutet wird) nicht belegen kann, ist die Wirkung von Strategien auf Lernerfolg. Wie auch die Autorinnen erklären, heisst das jedoch nicht, dass eine solche Wirkung nicht besteht. Aus fachdidaktischer Sicht wird

Lern- und Kommunikationsstrategien ein bedeutender Stellenwert zugesprochen, gerade auch im Zusammenhang mit der Förderung des selbständigen Lernens.

Anmerkungen

¹ Haenni Hoti, Andrea und Heinzmann, Sybille: NFP 56: *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe*. April 2009.

² Jaling. Projekt des Europarats, an dem sich die Schweiz mit einem Teilprojekt beteiligt hatte. Publikationen:

EDK (2005). *Lernen durch die Sprachenvielfalt*. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse. Bern. (Studien und Berichte Nr. 22).

Candielier, Michel (ed.) (2004). *Janua Linguarum. The gateway to languages. the introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe.

³ EDK 2005, S. 50f.

⁴ EDK, 2005, S. 51.

⁵ Hutterli, Sandra, Stotz, Daniel & Zappatore, Daniela (2008). *Do you parle; andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.

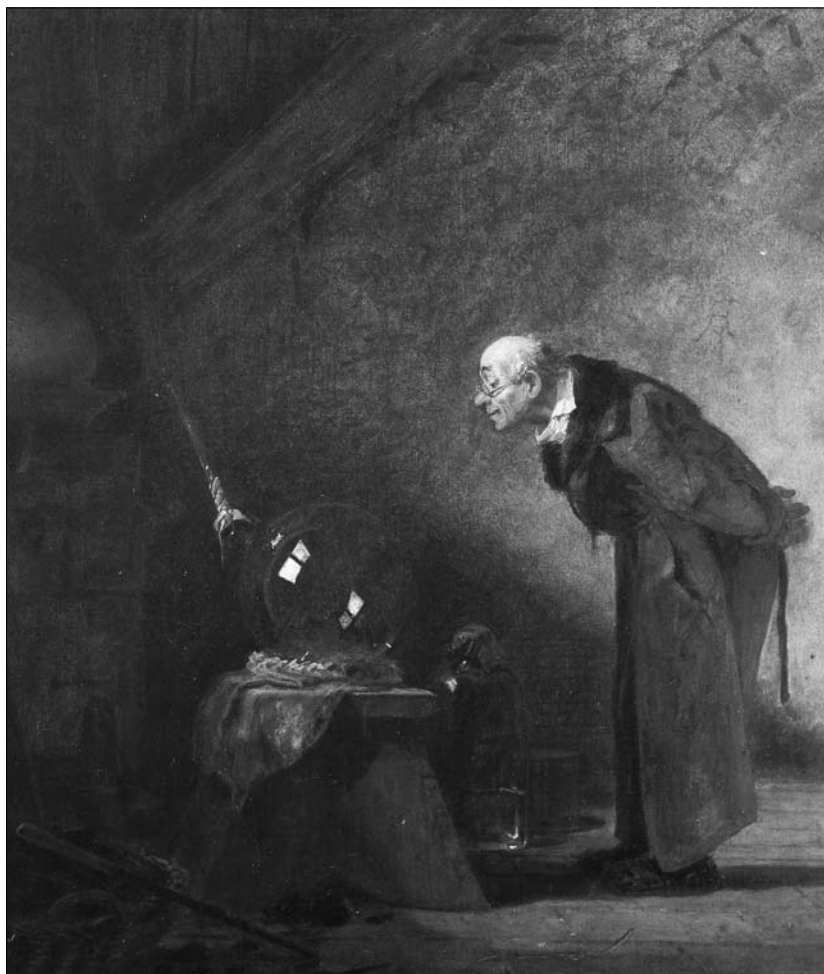
⁶ vgl. Hutterli et al. (2008). S. 126.

Literatur

Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicksi, W., & Werlen, E. (2009). *Schlussbericht zum NFP56-Projekt: Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe*. Datei unter: [http://www.nfp56.ch/d.cfm?Slanguage=d->Sprache und Schule](http://www.nfp56.ch/d.cfm?Slanguage=d->Sprache+und+Schule) (15.6.2009)

Monika Mettler

Dozentin Fachdidaktik Englisch, Fachleiterin Englisch PHZ Luzern; Projektleiterin Einführung Englisch Primarschule der BKZ (2000-2008).



Carl Spitzweg (1860), *L'alchimista*.

Daniel Stotz
Zürich

Die Ausgestaltung einer Reform

Innensichten auf die Einführung von Englisch in Deutschschweizer Primar- und Sekundarschulen

The article recaps key findings of the research project „Multilingualism, Identities and Language Learning in Swiss Schools and Communities“ and discusses selected practical implications. Transcribed sequences of classroom interaction highlight the distinction between content-focused and structure-oriented work. In order for the implementation of English in the primary schools to be successful in the long term, teaching methodology needs to be coherent and take pupils' desire to engage with more substantive topics seriously. The transition between primary and secondary school deserves special attention if key promises of the reform, such as equal opportunity in foreign language learning, are to be fulfilled.

1. Einführung

Die Modernisierung des Curriculums der Deutschschweizer Volksschule nimmt zumindest im Unterrichtsbe- reich der Sprachen regional unter- schiedliche Laufwege. Der Trend zur Vorverlegung des Fremdsprachenun- terrichts verbindet sich zwar in vielen Gebieten Europas mit einer Priorisie- rung von Englisch im Zusammenhang mit dessen Nutzwert. Was auf den ersten Blick nach Globalisierung und Gleichmacherei aussieht, zeigt sich aber bei näherer soziolinguistischer Betrachtungsweise als Flickenteppich von heterogenen Umsetzungsversu- chen mit differierenden Legitimatio- nen und Machtvektoren.

Die Einführung von Englisch als Unterrichtsfach in Primarschulen der Kantone Appenzell Innerrhoden und Zürich bot im Rahmen des NFP56- Projekts „Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden“ den Anlass für eingehende Fallstudien zu folgenden Fragen:

- Wie wurden die Entscheidungen, die zur Einführung des Englisch- unterrichts führten, gefasst und implementiert? Welche Diskurse wirken sich auf den laufenden Re- formprozess aus?
- Wie widerspiegelt sich die Debatte um die legitimierbare Art und Weise der schulisch geförderten Mehrspra- chigkeit in den sprachlerntheoreti- schen Konzepten, die die Reform begleiten?
- Wie erfahren die Schülerinnen und Schüler die reformbedingten Veränderungen im Kanon der Schul- fächer? Wie wollen Primar- und Sekundarschüler und -schülerinnen

in linguistisches Kapital investieren, um eine sich wandelnde Welt zu konfrontieren?

Dieser Beitrag fasst die im Schluss- bericht des Projekts (Stotz 2008) publizierten Befunde zusammen und widmet sich eingehender einigen Aspekten der Schlussfolgerungen und zwei Folgeprojekten. Wie es für soziolinguistisch-ethnographisch ausgerichtete Forschungsunterfangen üblich ist, soll die Positionierung der Forschenden transparent gemacht werden. Vor der Konzeption der Na- tionalfondsstudie habe ich den Schul- versuch mit teilimmersivem Englisch- unterricht im Zürcher Schulprojekt 21 als Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Evaluation kritisch durchleuchtet. Die Sprachstandsmessungen in Verbin- dung mit eingehender Unterrichtsana- lyse und Lehrpersonenbefragungen (Büeler *et al.* 2001, Stebler & Stotz 2004) führten zu Empfehlungen, die anschliessend bei der Generalisierung des Englischunterrichts teilweise ver- wertet wurden. Als Projektleiter in der Lehrmittelentwicklung (Acher- mann *et al.* 2006–2008) war es mein Anliegen, gangbare Wege bei der Umsetzung der Bildungsratsbeschlüsse im Kanton Zürich (BRB 2003, 2004) zu eb- nen, die eine themen- und handlungsorientierte Unterrichtsmethodik (*Content and Language Integrated Learning*) for- derten. Gegenwärtig beschäftige ich mich im Rahmen eines europäischen Projekts (Primary and Secondary Continuity, www.pri-sec-co.eu) und als Lehrmittelautor (*Voices*, Lehrmit- telverlag des Kantons Zürich) mit der Kontinuität des Sprachenlernens über den Stufenübergang hinweg.

Das Ziel des Nationalfondsprojekts „Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden“ war es, die lokalen Bedingungen bei der Umsetzung der Fremdsprachenreform zu beschreiben und zu verstehen, wie die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen die Veränderungen erfahren, wie sie sich auf ihre Einstellungen und sprachbezogene Identität auswirken und wie sie sich in das Sprachenlernen investieren. Mit anderen Worten handelt es sich nicht um eine wertende Evaluation, sondern um das heuristische Erfassen eines dynamischen Prozesses, in dem Interessen einerseits von übergeordneten Instanzen durchgesetzt werden, andererseits die unterrichtlichen und kommunikativen Handlungen in den sozialen Vorgängen vor Ort ko-konstruiert werden. Die aus der Beobachtung und Interpretation gewonnenen Einsichten können wiederum die weitere Ausgestaltung der Reformen beeinflussen. In diesem Beitrag werden zwei Aspekte besonders hervorgehoben: die Problematik des Übergangs zwischen Primar- und Sekundarstufe sowie die methodisch-didaktische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts. Um allzu hohe Erwartungen zu dämpfen: die Erkenntnisse aus den Fallstudien führen nicht kausal zwingend zu Umsetzungsforderungen; vielmehr handelt es sich seitens des Forschenden um eine (möglichst plausible) Interpretation, die in der Praxis zu überprüfen ist.

2. Untersuchungsmethode und ausgewählte Ergebnisse

Den Hintergrund für die Fallstudien liefert eine Diskurs- und Inhaltsanalyse zur Einführung des Englischen, die auf der Basis von bildungspolitischen Dokumenten, Medienberichten sowie Interviews mit 13 Vertreterinnen der Bildungsbehörden und lokalen Projektleitenden in den Kantonen

Zürich und Appenzell Innerrhoden durchgeführt wurde. Die qualitativen Fallstudien wurden zwischen April 2006 und Juni 2007 in je einer Schulgemeinde der beiden Kantone erhoben. Es wurden 10 Klassen der Primar- und der Sekundarstufe in die Untersuchung einbezogen (189 Schülerinnen und Schüler und 16 Lehrpersonen). 48 Deutsch-, Französisch- und Englischlektionen wurden audio- und/oder videografiert. Die Lehrpersonen wurden zu ihrer Sprachbiografie und ihrer Positionierung gegenüber den Veränderungen befragt. In jeder Klasse wurden vier Schülerinnen und Schüler in durchschnittlich 35-minütigen Interviews zu Spracherfahrungen innerhalb und ausserhalb der Schule sowie über ihre Positionierungen gegenüber Sprachen und der Fremdsprachenreform interviewt.¹ Das Vorgehen ist ethnographisch ausgerichtet, was heisst, dass die Forschenden nur wenige Grundannahmen getroffen oder Beschreibungskategorien von aussen übernommen haben. Die relevanten Begrifflichkeiten wurden aus emischer Perspektive, d.h. aus der verbalisierten Einschätzung der Teilnehmenden entwickelt.

Die Diskursanalyse aus der Warte der politisch verantwortlichen und der umsetzenden Schlüsselpersonen ergab folgende Befunde:

- Das Argument der Chancengerechtigkeit bei der Wahl des Englischen als erster Fremdsprache war zentral; Kinder sollten sich die von der Wirtschaft nachgefragten Kompetenzen in der Weltsprache in der unentgeltlichen Volksschule holen können, und nicht in privaten Kursen.
- Der Druck der Wirtschaft war in Zürich wesentlich grösser als in Appenzell Innerrhoden. Dort wurde Primarschulenglisch teils als Lösung der Schwierigkeiten um das „Frühfranzösisch“ verstanden (der Beginn des Französischunterrichts wurde folglich auf die Sekundarstufe I verschoben).
- Ein weiteres zentrales Element der

Legitimation von Englisch war die Präsenz des Englischen in der Alltagskultur. Kindern und Jugendlichen wurden Interessen und Kommunikationspraktiken im Verbund mit Englisch zugeschrieben.

- Hirnphysiologische und entwicklungspsychologische Argumente für einen früheren Sprachenunterricht wurden zurückhaltend verwendet – sie würden ja ebenso auf das Französische zutreffen. In der Sichtweise der Zürcher Reform ergaben sich Vorteile aus der Anwendung einer kindgerechten Methodik im Sinne eines anschaulichen und handlungsorientierten Unterrichts, der einen Lerngewinn über die Fachgrenzen hinaus anstrebt.

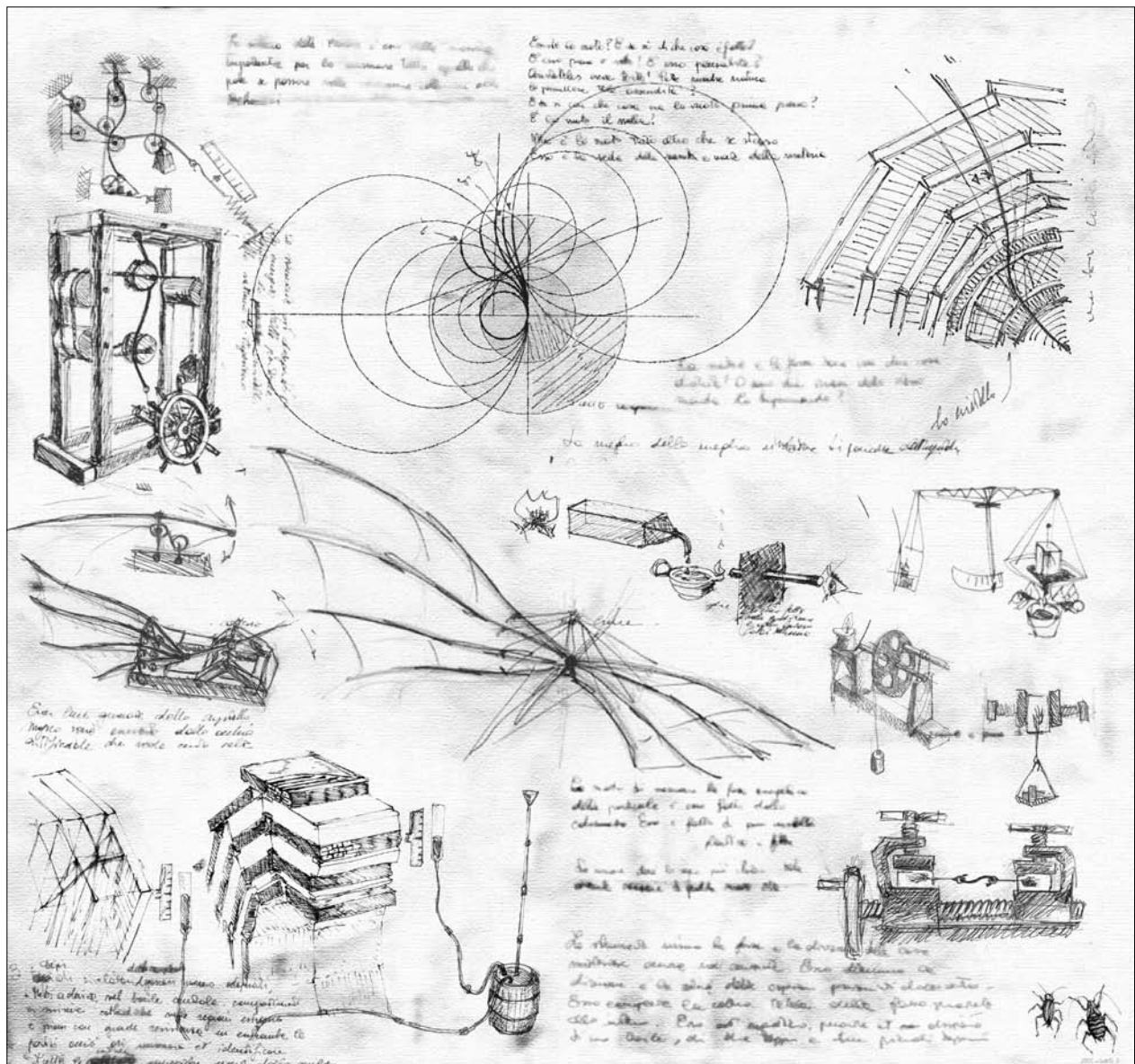
Auffallend bei der Umsetzung der Reform sind die unterschiedlichen Dynamiken in den beiden Bildungsräumen. In Appenzell IR nutzten die Akteure (Vertreter des Erziehungsdepartements, Projektleiter, Verantwortliche der Lehrerweiterbildung) die durch den EDK-unabhängigen Entscheid für das Frühenglische gewonnene Autonomie aus, um die Lehrpersonen eng in die Reform einzubinden. Die Priorität bei der Ausgestaltung der Unterrichtsmethodik lag auf der Wahl eines „kommunikativen und situationsbasierten“ Ansatzes, den die Verantwortlichen in einer Reihe von marktgängigen Lehrmitteln² verwirklicht sahen. Dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe wurde besondere Aufmerksamkeit geschenkt und die Real- und Sekundarlehrpersonen wurden zu Fortbildungskursen angehalten.

In der Analyse der aufgezeichneten Lektionen zeigen sich vielfältige Realisationen des „kursorischen“ Fremdsprachenunterrichts. Während in einzelnen Lektionen der Mittelstufe (5. Klasse) Sachthemen wie Ernährung und Gesundheit eine Rolle spielen, fokussiert der Unterricht in der Sekundarstufe eher auf Lehrbuchdialoge und -geschichten (z.B. von jungen

Touristen, die Sehenswürdigkeiten in London besuchen). Darin eingebettet sind Phasen, die der Sprachbetrachtung bzw. dem Einüben von Formen gewidmet sind. Im Zürcher Kontext ist zu beachten, dass sich zwischen dem Ende des Schulversuchs „Schulprojekt 21“ und der Generalisierung des Englischunterrichts in der Primarschule eine zeitliche Lücke öffnete, die von verschiedenen Gremien wie Bildungs-

direktion, Bildungsrat und Lehrerverbänden zur Aushandlung von strukturellen und methodisch-didaktischen Festlegungen genutzt wurde. Das ursprünglich erprobte Konzept des fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts wurde revidiert, indem für Englisch ab der 2. Klasse eigene Lektionen vorgesehen wurden; das Sprachlernkonzept sieht „die Verknüpfung des Sprachunterrichts mit bildungsrelevanten Themen“ vor

(BRB 2003), womit dem europaweit als innovativ geltenden *Content and Language Integrated Learning* (CLIL, siehe z.B. Marsh *et al.* 2001, Mehisto *et al.* 2008) gefolgt wird. Die Spuren, die der Schulversuch in der untersuchten Gemeinde „Stätten“ hinterliess, sind eher negativ ausgeprägt. Einschneidend war, dass die Projektlehrkräfte über weite Strecken ohne massgeschneiderte Lehrmittel auskommen mussten. Die Nahtstelle



Leonardo da Vinci, Disegni per le sue invenzioni.

zwischen Primar- und Sekundarstufe wurde im Englischbereich in Folge der Sistierung des Schulprojekts 21 weniger gepflegt als dies im Französisch der Fall war. Die Sekundarlehrpersonen waren kaum auf die Aufgabe vorbereitet worden, die Schülerinnen und Schüler mit noch beschränkten und heterogenen Englischkompetenzen aufzunehmen und differenziert zu fördern. Sie unterrichteten in der Regel nach hergebrachten Prinzipien mit einem Lehrmittel, das in den 80er Jahren für den Unterricht mit Anfängern konzipiert worden war und besonderes Gewicht auf grammatikalische Progression in kleinen Schritten legt. Damit kam es nicht nur zur Diskontinuität zwischen Schulversuch und Generalisierung, sondern auch zu einem eigentlich nicht beabsichtigten rückwärtsgewandten Methodenwechsel.

3. Unterrichtsinteraktion und Handlungsorientierung

Im Prozess der sozialen Strukturierung ist es sinnvoll zwischen Makro-, Meso- und Mikrodimensionen zu unterscheiden. Der Makroraum dieser Reform wird bestimmt durch sprach- und bildungspolitische Entscheide der Verantwortungsträger (siehe 2. oben), während im diskursiven Raum der Mesodimension Bildungsprojekte ausgehandelt und für die eigentliche Umsetzung strukturiert werden unter Beteiligung von Schulbehörden, Lehrpersonen und (indirekt) Lehrerbildungsstätten und Lehrmittelautorinnen. Schliesslich entscheiden in der Mikrodimension der unterrichtlichen Interaktion Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler mit ihren sozialen und diskursiven Praktiken darüber, wie die Veränderungen organisiert und die beabsichtigten Wirkungen erzielt werden. Anhand von zwei kurzen Ausschnitten aus dem Unterricht soll exemplarisch aufgezeigt werden, in welchem Mass die im Fremdspra-

Um die zu Anfang der Reform postulierte Chancengerechtigkeit in Bezug auf das Fremdsprachenlernen zu realisieren, müssen auch auf der Sekundarstufe alle Jugendlichen die Möglichkeit haben, sich mit identitätsstiftenden und gehaltvollen Themen auseinanderzusetzen.

chenunterricht der Primarstufen angelegten Verbesserungsabsichten auf der nächsthöheren Schulstufe zum Tragen kommen.

Transkript 1 zeigt eine typische Ausprägung des Übergangs zwischen einer inhaltlich ausgelegten Phase (die Nacherzählung einer Episode aus dem Kursbuch) und der Hinwendung zu Sprachmustern. Die Lehrerin (T) fokussiert das Unterrichtsgespräch auf die Form des *past continuous*, die im Text als eine Art „Ausstellungsstück“ in die Geschichte eingebaut ist (während einer Bootsfahrt fällt einer der jungen Touristen ins Wasser). Die Schüler haben zuvor Antworten zur Frage „What was X doing when Ben fell overboard?“ gegeben.³

Transkript 1 (AIB1E1, 08:40)

T When it's cold what are you doing then (..) you're not laughing but you're -?

ALE shivering
GWE shivering

T shivering (..) so how do you know that he was - he thought he was funny?

ALE yes
T how - how do you know?
GWE [he was fresh]
T [wie wie]
T hmm?
GWE fresh (lacht)

T let's leave it (..) let's leave it at that. Okay let's look- when we- you told me about what was happen(ing) (..) you said he was err laughing (..) he was shivering (..) Laura was taking photos and -

do you know what tense form this is? (..) was taking (..) was shivering (..) were laughing? Eliane

ELI the *ing*
T hmm?
ELI the *ing* form
T the *ing* form .. but before we have the *ing* form what do we have? Yes Rebecca?

REB past simple
T past simple? Can we use it the past simple *ing* (..) at the end? If you look at page 37 (..) look there's a little box
(5 turns hier nicht dargestellt – T und Lernende suchen Grammatikbox im Buch)

T that's the *ing* (..) the present participle so it's not the past simple but it is the past (..) continuous and err if you remember the way it is the s- the sentences (..) he was shivering (..) he was laughing (..) they were taking photos (..) so if you look at the box and there (..) the gaps (..) what things (..) what which words do you think you have to fill in there to complete the sentences? Look (..) one is done for you (..) it says I was listening to Greg so what is the next that you think you have to fill in? Ru- äh Petra

PET I wasn't looking
T I wasn't looking (..) and can you finish the sentence (..) when -?

Der Ausschnitt aus einer Zürcher Klasse (Transkript 2) zeigt Interaktion um eine mündlich durchgeführte Strukturübung, die von einem Lehrbuchtext über Picasso ausgeht. Die Klasse hat den Text inhaltlich kaum erschlossen, soll nun aber Fragen bilden, auf die mit der vorgegebenen Antwort „Picasso did“ reagiert werden kann. Weitere Übungsbeispiele betreffen Inhalte, die nicht behandelt wurden (z.B. den ersten Menschen auf dem Mond) und die nicht Anlass zu sinnerschliessender Kommunikation bieten.

Transcript 2 (ZHB2, 10:05)

(LX = unidentifizierbare(r) Lernende;
T okay (..) next one (..) more than one possibility Fabio
FAB who died in France?
T yes for example who lived in

France or who died in France or who painted in France (..) Picasso did (..) next (..) ja Marco

MAR who painted hundreds of paintings?

T yes painted or produced that's correct (..) and last question (..) Kurt

KUR who died in nineteen seventy-three?

T yes that's it who died in nineteen seventy-three (..) who did all this Picasso did (..) now (..) next line (..) you have to form a question about Armstrong (..) remember him? Neil Armstrong? (..) remember him?

MAR (flüstert zu Nachbar) er isch zweiä nünzgi wordä (*er wurde* 92)

LX Armstrong was the first man who landed in the moon on the moon

T who landed on the moon and who?

LX [walk]

LX [walk]

T yes now we have to transform this into a question (..) who (..) like the questions about Picasso? Who ... first on the moon? Who - he-ey don't be lazy (..) we know (..) Armstrong first walked on the moon now transform this into a question please (..) Damian

DAM who did the first walk on the moon

T ye::s could be okay but now I would like to take the forms we have above with Picasso (..) just take the verb (..) who (..) *marshierte* first on the moon

In beiden Unterrichtsphasen spielt die inhaltliche Füllung des Sprech-anlasses eine untergeordnete Rolle. Die Bedeutungsaushandlung (*negotiation of meaning*) tritt gegenüber der Bewusstmachung der korrekten Formen und den grammatischen Regeln, denen sie gehorchen müssen, zurück. Dies hat wohl damit zu tun, dass die Inhalte in einem arbiträren Verhältnis zu den Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler stehen und kaum bildungsrelevante Aspekte allgemeinerer Art entwickeln.⁴ Im Fall der Picasso-Episode verzichten sowohl das Kursbuch als auch die Lehr-

person darauf, den biografischen Text inhaltlich zu erschliessen. Die Fragen „*Who died in France / in 1973?*“ ergeben pragmatisch und epistemisch in diesem Zusammenhang keinen Sinn. Eine Handlungsorientierung ist einzig aus der geflüsterten Randbemerkung eines Schülers (Marco) zu ersehen, der für sich auf Grund der biografischen Daten ausgerechnet hat, wie alt Picasso wurde.

Folgendes Beispiel zeigt, dass bei der Modellierung von korrekten Sprachmitteln die inhaltliche Ebene oft trotzdem hineinspielt, weil für die Kommunizierenden das Produzieren von Bedeutung immer eine gewisse Priorität hat. Auf die Frage „*What was Greg doing?*“ bringt ein Schüler folgende Antwort ein:

ALE: Greg threw Ben a life belt and pu=led him out of the wa- water

Die Antwort, von Alex aus dem Buch abgelesen, wird von der Lehrerin verworfen, weil sie sich auf Gregs Handlung *nach* dem Fall ins Wasser bezieht und nicht darauf, was Greg tat, *während* Ben stürzte, was keinen verbindlichen Kontext für die Verwendung des *past continuous* bieten würde. Für Alex macht die Antwort im Rahmen der Nacherzählung des Geschehens jedoch Sinn.

Aus diesen Beispielen aus der unterrichtlichen Interaktion können keine Aussagen zum Interesse am Thema und den Identifikationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden; die Videobeobachtung zeigt, dass sie konzentriert bei der Sache sind. Man könnte auch sagen, dass die inhaltliche Unverbindlichkeit mentale Ressourcen freisetzt, um sich auf korrekte Formen zu konzentrieren. Die Passung zwischen Form und Funktion erschliesst sich für die Lernenden so jedoch nicht. Die gegenüber den Kindern im Primarschulalter weiter entwickelten kognitiven Fähigkeiten der 8.-Klässler arbeiten sich vorwiegend an der Aufgabe ab, korrekte Formen für sprachdidaktisch erzwungene

Interaktionskontexte zu produzieren. Die pragmatisch-epistemische Funktion des Unterrichtsgesprächs, d.h. die Handlungsebene und die Wissenserschliessung, kommt zu kurz.

4. Die Perspektive der Schüler und Schülerinnen

Wie erfahren die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe nun die mit der Reform induzierten Veränderungen, die sich als Folge des Primarschulenglischen ergeben? Sämtliche Befragten äussern sich generell positiv zum Sinn und Nutzen des früheren Englischunterrichts. Die Zürcher Schülerinnen und Schüler schränken teilweise ein, der Unterricht sei nicht sehr intensiv gewesen, während die Appenzeller Kinder eher von Freude und Lernerfolgen berichten; gefragt nach Veränderungen beim Übergang in die Sekundarstufe, äussern sich einzelne skeptisch zu den eigenen Kompetenzen:

Theo: i cha jetzt en at jetzt (..) jo i cha scho no: verenzelti setz (..) abe i cha en at (..) sös en at nüt me (*Ich kann jetzt eine Art ja ich kann schon noch vereinzelt Sätze aber sonst kann ich irgendwie nichts mehr*)

Petra: und dänn (..) isch eefach als chli andersch worde i has'nomm ase gehn tue nomm ase (..) nomm ase guet chöne [...]mi wärs gliich nomol vo vorne aafange (*und dann wurde einfach alles ein wenig anders, ich tat es nicht mehr so gern und ich konnte es nicht mehr so gut. Mir wäre es egal gewesen, nochmals von vorn anzufangen*)

Einige der Appenzeller Realschüler (die im Gegensatz zum Kanton Zürich ohnehin kein Französisch belegen müssen) wählten in der Folge für das 8. Schuljahr das Englische ab. Dies ist bedauerlich, werden damit doch frühere Erfolge in Frage gestellt, und das Ziel der Chancengerechtigkeit wird relativiert.

Wenn die Schülerinnen und Schüler offen nach den Themen und Inhalten des Unterrichts gefragt werden, an die sie sich erinnern können,⁵ beziehen sich die Antworten zum überwiegenden Teil auf einzelne Aspekte von thematischen Aufhängern (siehe Abb. 1, Interviewauszüge, Spalte „erinnerte Themen“). Bei der Frage nach erwünschten Sachthemen⁶ fällt im Vergleich der Antworten auf, dass von vielen Schülerinnen und Schülern substantiellere Inhalte genannt werden und dass auch Verknüpfungsmöglichkeiten zu anderen Fachgebieten gewünscht werden (Abb 1., Spalte „Erwünschte Themen“).

Diese spontanen (nicht elizitierten) Äusserungen können kaum als repräsentativ für die Gruppe der 8.-Klässler angesehen werden, doch sie zeugen von engagierten Reflexionen und lassen vermuten, dass sich viele Ju-

gendliche wenig beeindruckt zeigen von den Themenangeboten, welche die gängigen Lehrmittel als Aufhänger präsentieren. Der grosse Anteil von abtönenden Partikeln (irgend-, eigentlich, ein wenig, lüütli = Leutchen, halt) fällt auf. Sie scheinen es vorzuziehen, sich auch beim Sprachenlernen mit Inhalten auseinanderzusetzen, die einen Bezug zu Lebensfragen und Identität haben (z.B. Gewalt), die Landeskunde in den Kontext persönlicher Erfahrungen setzen (Erzählung der Lehrerin von Äthiopien), oder die Lerninhalte präsentieren, welche auch für andere Fächer relevant sind (Mensch und Umwelt).

5. Nachhaltigkeit und stufenübergreifende Kohäsion

Wenn die Perspektiven der Reformträger und diejenige der Schülerinnen

und Schüler übereinander geblendet werden, ergeben sich letztlich viele Übereinstimmungen. Im Kontext der Transformation des Englischen von der nützlichen Welt- und Jugendkultursprache zu einem Schulfach, das neu ab der Primarstufe unterrichtet wird, positionieren sich die Schülerinnen und Schüler einerseits, indem sie das neue Angebot willkommen heissen, andererseits indem sie das Recht auf Leistungserbringung und Kompetenzerfahrung einfordern. Im Schlussbericht ist von der Gratwanderung die Rede, die diese Konstellation für Lehrpersonen, Lehrerfortbildung und die Produktion von Lernmedien bedeutet.

[E]s kann nicht darum gehen, für die Schülerinnen und Schüler quasi ein Wunschkonzert an „jugendkulturellen“ Themen zu veranstalten; die Schule soll die Tatsache ernst nehmen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler eine relativ deutliche Grenze ziehen zwischen dem, was sie in der Freizeit betreiben und dem, was sie als schulisch relevant erachten. (Stotz 2008, 15)

Die Fallstudien und insbesondere die hier in aller Kürze vorgestellten Muster der Unterrichtsinteraktion im Zusammenhang mit der auch von vielen Schülerinnen und Schülern erwünschten Inhaltsorientierung zeitigen Implikationen, die für die weitere Ausgestaltung der Reform im Fremdsprachenlernen relevant sind.

- Bei der Eingliederung der Primarschülerinnen mit angehenden Kommunikationskompetenzen in die Sekundarstufe ist darauf zu achten, dass die zunehmenden kognitiven und reflexiven Möglichkeiten der Lernenden nicht prioritär einem sprachstrukturbezogenen Unterrichtsbetrieb untergeordnet werden. Wenn Lerninhalte, die zur allgemeinen oder fächerübergreifenden Bildung beitragen, vermittelt werden, erfolgt eine unmittelbarere Motivierung.

Abbildung 1: Auszüge aus Schülerinterviews

Erinnerte Themen aus dem Unterricht	Erwünschte Themen
Ardita (AI): es isch so: um irgendwas so schatzsuechi gange (.) aso- jo hemmer eigenlech nur s'buech glese und chli wörter besproche	Gwendolin (AI): jo siche öbe (..) wie d'mensche läbid (.) i verschiedene- (.) denn het me glichzig ou no chli mönsch und umwelt kha
Claudio (AI): jetz hemmer grad thema vo (..) so vo umfell (.) so haifischbiss und so	Mirjam (AI): jo (.) jo (.) ätiopie (..) enalso en drettweltland (..) wetti au mol go [...] und det esch e lehreri of ätiopie (.) ond denn hend me e paa lektione efach öbe ätiopie gschwetzt (.) ond de ha mi grad chli verliebt
Patrick (AI): mir hend irgendnäbis ka (.) mh: paar lüütli send uf england gange und dei: hends chöne sacha aaluege und nochedne is studio go und dettigi sache	Jonida (ZH): irgend es spannends jugendthema [...] zum bispil au so (???) theme gwalt oder so [...] ja chönt me im französisch vilicht auch so parallelthema nä (.) oder vilicht au düütsch und französisch so gseit wiä zämesetze aso im düütsche redet mer über gwalt und i dä nächschd französischstund redet mer denn wiiter über das aber uf französisch (.) denn chunts so irgendwiä zäme
Rita (AI): die goots immer so (.) über Jugendliche wo(.) echli jo so halt geschichte über si ond so (.) i vergangeheit jo	
Jonida (ZH): nochäne iisbare hämmer au mal (.) (???) eigentlich gha so iisbare nordpol südpol im englisch	
Marco (ZH): nei nöd gross äh äs- äs isch eigentlich niä um richtig öppis gange	

- Handlungsorientierung und die Förderung von Sprachbewusstheit schliessen sich nicht aus, doch empfiehlt sich aus methodisch-didaktischen und pragmlinguistischen Gründen eine überlegte Gewichtung der beiden Aspekte bei der Unterrichtsplanung. Beispielsweise ist im aufgabenbasierten Ansatz (*Task-Based Learning and Teaching*) die Ergebnisorientierung prioritär und der Fokus auf Sprachstrukturen und Lexis erfolgt durch Vorentlastung und vor allem durch das Bewusstmachen von situativ adäquaten Phrasen und Funktionen im Anschluss an die Bewältigung der Aufgabe (vgl. Willis & Willis 2007).

Die kohäsive Sprachendidaktik (Werlen 2001) braucht einen langen Atem, und insbesondere die Übergangsphase zwischen der Primarstufe und den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe erfordert grösste Aufmerksamkeit, wenn die Saat des früheren Sprachenlernens aufgehen soll. Es darf nicht sein, dass Schüler sich wünschen, sie könnten im 7. Schuljahr nochmals von vorne beginnen.

Die Erkenntnisse und Tendenzen, die aus den Fallstudien der Reformen in Zürich und Appenzell Innerrhoden gewonnen wurden, fliessen in konkrete Folgeprojekte ein. Das europäisch abgestützte Comenius-Projekt Primary and Secondary Continuity erarbeitet Handreichungen und Materialien, die – zumeist mit aufgabenbasierten Lernszenarien – Lehrpersonen und Schülerinnen an der Scharnierstelle zwischen den Schulstufen unterstützen. In der didaktischen Beilage dieser *Babylonia*-Nummer werden zwei solche *Bridging Tasks* mit Arbeitsblättern vorgestellt. Kurze Filmbeiträge, die Klassen aus verschiedenen Partnerländern bei der Durchführung der Aufgaben zeigen, stehen auf der Website www.pri-sec-co.eu für die Lehrpersonenfortbildung zur Verfügung. In gleichem Masse fliessen Einsichten

aus der Unterrichtsbeobachtung und der ethnographischen Fallstudie in die Erarbeitung von Lehrmitteln ein, die, getreu dem Bildungsratsbeschluss (BRB 2003), einen inhalts- und handlungsorientierten Ansatz anhand von Themen ermöglichen, die sowohl die Lernenden im Alter zwischen 10 und 16 Jahren interessieren dürften, die zudem einen bildungsbezogenen Zusatznutzen aufweisen. Das Motto der Lehrmittelreihe *Voices* (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2009 - 2011) bleibt in diesem Sinn Leitmotiv bei der Umsetzung zumindest im Kanton Zürich: „*Learning to use language, using language to learn*“. Um die zu Anfang der Reform postulierte Chancengerechtigkeit in Bezug auf das Fremdsprachenlernen zu realisieren, müssen auch auf der Sekundarstufe alle Jugendlichen die Möglichkeit haben, sich mit identitätsstiftenden und gehaltvollen Themen auseinanderzusetzen.

Anmerkungen

¹ Teile der Unterrichtsinteraktion in Sekundarklassen und einige Aspekte der Schülerbefragung sind Gegenstand von eingehenderen Untersuchungen im Rahmen zweier Dissertationen von Marie-Nicole Bossart und Patrik Fischli, die noch nicht abgeschlossen sind.

² Die folgenden Titel waren zur Zeit der Erhebung im Gebrauch: 3.-4. Klasse: *Here comes Superbus*, 5.-6. Kl.: *Cambridge English for Schools*, Sekundarstufe: *Inspiration*

³ Transkriptionssymbole: (.) = Pause, he was = Abbruch mit Neuansatz, [he was fresh] = überlappende (gleichzeitige) Äusserung, (flüstert) = para- oder nonverbale Information

⁴ Im Schlussbericht (Stotz 2008, 9f.) wird ein weiterer Ausschnitt aus dieser Lektion besprochen, wo es der Lehrerin gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Alltagserfahrungen einzubeziehen und den Gebrauch des *past continuous* lebensnah und unauffällig zu kontextualisieren.

⁵ Die Fragen lauteten wie folgt:

2.8 Beim Sprachenlernen beschäftigt man sich nicht nur mit Formen und Strukturen, sondern auch mit Inhalten. Um welche Themen geht es in euren Englisch- und Französischlektionen? Woran kannst du dich erinnern?

2.9 Gibt es Themen, die du besonders interessant fandest oder die dir besonders nahe gingen?

2.11 Welche Themen und Fragen würdest du am liebsten in den Sprachlektionen behandeln?

Bibliographie

- Achermann, B., Sprague, K. & Stauffer, K. (2006 – 2008). *Explorers 1 – 3. English for upper primary*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- BRB (2003, 2004). Bildungsrat des Kantons Zürich. Bildungsratsbeschlüsse Englisch. www.bildungsdirektion.zh.ch
- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation*. Schlussbericht. www.vsa.zh.ch
- Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan
- Stebler, R. & Stotz, D. (2004). *Themenorientierter Sachunterricht in Englisch*. Forschungsbericht. www.vsa.zh.ch
- Stotz, D. (2008). *Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden*. Schlussbericht. www.nfp56.ch
- Werlen, E. (2001). Kohäsive Sprachendidaktik: Rahmen für die didaktischen Grundlagen des Lehrplans Fremdsprache in der Grundschule. *Lehren und Lernen: Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht* - 7/8, 3 ff.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Daniel Stotz

lehrt Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich und arbeitet an Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die mit Drittmitteln ausgestattet sind. Er ist Ko-Autor des Studienbuchs *Do you parlez andere lingue. Fremdsprachen lernen in der Schule* (Verlag Pestalozzianum).

Peter Klee
Wilfrid Kuster
St.Gallen

Instrumente der Kontinuität über die Stufe

Kommentar zu „Die Ausgestaltung einer Reform“ von Daniel Stotz

D. Stotz hebt in seinem Artikel zwei Aspekte besonders hervor: «die Problematik des Übergangs zwischen Primar- und Sekundarstufe sowie die methodisch-didaktische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts.» Dies weckt Erinnerungen an frühere, analoge Entwicklungen sowie Erstaunen darüber, wie sich Prozesse wiederholen. Zu denken ist dabei etwa an die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die 5. Klasse vor über 15 Jahren, als die mangelnde Abstimmung zwischen Primar- und Sekundarstufe viel Misstrauen bei allen Beteiligten auslöste und die Entwicklung einer eigentlichen vertikalen Kohärenz verhinderte. Auch das Vermitteln von neuen didaktisch-methodischen Ansätzen war in der Vergangenheit immer wieder mit Schwierigkeiten verbunden. So ist beispielsweise die

inhalts- und handlungsorientierte Ausrichtung des Lehrmittels *envol* (2000) bei der Einführung in der Ostschweiz von den Lehrkräften nur ungenügend zur Kenntnis genommen worden. Ein kurzer Rückblick soll erlauben, die Problematik des Übergangs zwischen Primar- und Sekundarstufe sowie die methodisch-didaktische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts anhand dieser Beispiele zu reflektieren und ausgehend vom Beitrag von D. Stotz einige Schlussfolgerungen zu ziehen.

1. Problematik des Übergangs zwischen Primar- und Sekundarstufe

Die Vorverlegung des Französischunterrichts in die fünfte Primarklasse stand nicht unbedingt unter einem guten Stern. Obwohl man durchaus versucht hat, die Mittel- und Oberstufenlehrpersonen miteinander ins Gespräch zu bringen, ist es nicht gelungen, eine Kontinuität zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I herzustellen. Das so genannte *Schnittstellenproblem* wurde bald auch in der Presse eingehend kommentiert und die Vorverlegung als gescheitert betrachtet. Schon damals wünschten sich viele Schülerinnen und Schüler «im 7. Schuljahr nochmals von vorne beginnen zu können».

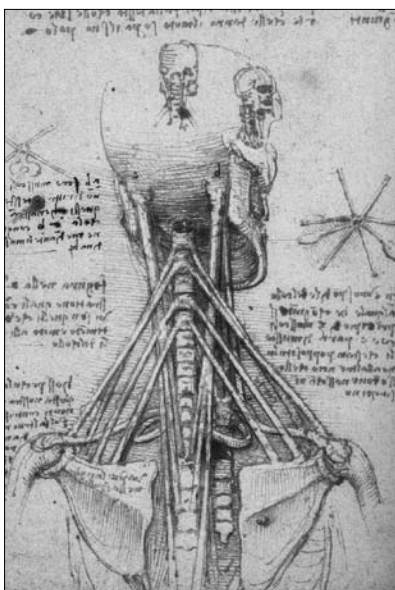
Von der Sekundarstufe I her wurde vor allem die Effizienz des Primarschulfranzösisch angezweifelt. Mit „wissenschaftlichen Studien“ wurde dargelegt, dass mit dem vorverlegten Fremdsprachenunterricht wenig erreicht werde und dass Lernende

ohne Vorkenntnisse kaum Nachteile aufzuweisen hätten. Dass auch heute wiederum ähnliche Studien für das Englisch auftauchen (Kalberer, 2007), weist indessen darauf hin, dass immer noch falsche Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe gestellt werden. Nicht alle Beteiligten scheinen sich der Tatsache bewusst zu sein, dass Schülerinnen und Schüler der Primarstufe anders lernen als diejenigen auf der Oberstufe und dass auch die Lernziele auf beiden Stufen nicht dieselben sind (Stotz, 2008).

Diese Missverständnisse zeigen jedoch auch, wie wichtig es ist, dass im Zusammenhang mit der Vorverlegung des Englischunterrichts umfassend informiert wird. Unabdingbar ist auch, dass das Umsetzungskonzept einen intensiven Austausch über die Stufen hinweg vorsieht, indem beispielsweise gegenseitige Unterrichtsbesuche abgestattet werden oder sich die Lehrpersonen in stufenübergreifenden Praxiszirkeln treffen.

Dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)* kommt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle zu, indem dieser aufgrund seiner Orientierung an den Kompetenzen der Lernenden dazu beiträgt, nicht die einzelnen Schulstufen, sondern die Lernenden selbst sowie die Entwicklung ihrer Kompetenzen ins Zentrum zu rücken. Damit ist der *GER* ein geeignetes Instrument, um die Kontinuität über die Stufen hinweg sicherzustellen.

In diesem Zusammenhang ist auch die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio (ESP)* zu sehen: Das *ESP* könnte dazu beitragen, die



Leonardo da Vinci, *Studio di anatomia*.

Lernenden in ihrem Selbstwertgefühl zu bestärken und ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie im Fremdspracherwerb über die Stufen hinweg kontinuierliche Fortschritte machen und bald schon kompetente Sprachlernerinnen oder versierte Sprachlerner sind. Wenn die Lehrpersonen beider Stufen über die Arbeit mit dem *ESP* für diese Kontinuität sensibilisiert sind, könnten sie zudem einen wichtigen Beitrag für die vertikale Kohärenz leisten, indem sie den Fokus auf die stufenübergreifende Entwicklung der einzelnen Lernenden legen.

2. Methodisch-didaktische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts

Bereits vor fast zehn Jahren ist mit dem Französischlehrmittel *envol* des Zürcher Lehrmittelverlages eine Inhaltsorientierung im Fremdsprachenunterricht angestrebt worden. Bei der Entwicklung des Lehrmittels hat man versucht, neue, im Zusammenhang mit dem *Nationalen Forschungsprogramm 33* über die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme gewonnene Erkenntnisse in das Konzept mit einfließen zu lassen. So verbindet das Lehrmittel das traditionelle, an Grammatik orientierte Sprachlernen bewusst mit einem inhaltsorientierten Lernen und ergänzt das Schülerbuch durch Themenhefte, die so genannten *Module* (*envol*, 2000), wie dies im Projekt *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I* (Stern *et al.*, 1999) angeregt worden ist.

In Wirklichkeit werden diese *Module* auch heute noch in vielen Schulstufen der Sekundarstufe wenig oder gar nicht verwendet. Wenn man glaubt, nur durch häufig wiederholtes Eintrainieren eine grammatische Struktur automatisieren zu können, steht das Bedürfnis nach zusätzlichen Übungen im Vordergrund. Für das Lernen mit interessanten Inhalten bleibt kaum

mehr Zeit übrig, und die *Module* werden dann auch bald einmal als zu schwierig wahrgenommen. Das gilt besonders auch für die schwächeren Schülerinnen und Schüler. Die Lernenden des Grundniveaus haben ohnehin Schwierigkeiten mit der sprachlichen Form; gerade für sie wäre es wichtig, dass sie erfahren, dass Sprachen mehr sind als grammatische Systeme. „Vielmehr müsste diesem Schülertyp die Erfahrung vermittelt werden, dass Sprachen auch mit geringerem explizitem Lernaufwand in der Arbeit mit Inhalten gelernt werden können“ (Stern, 2002). Ein inhalts- und handlungsorientiertes Sprachenlernen käme ihnen besonders entgegen.

Der Spracherwerb wird dann interessant, wenn mit der neuen Sprache gleichzeitig auch inhaltlich etwas Neues vermittelt wird. Der Unterricht in der Schulsprache Deutsch hat sich schon immer an Inhalten orientiert. Das macht den Unterricht spannend und motiviert die Schülerinnen und Schüler zum Hören und Lesen, animiert sie zum Schreiben, Berichten und Diskutieren, regt sie zum Nachdenken über Sprache an. In gleicher Weise braucht es auch im Fremdsprachenunterricht „interessante Texte und Medien, die eine nähere Beschäftigung lohnen, und motivierende Themen, welche die Lernenden aus ihrer Reserve holen“ (Klee *et al.*, 2009). Auf der Oberstufe wird mit den zunehmenden kognitiven und reflexiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler vermehrt strukturbezogen gearbeitet. Auch das gehört dazu, es ist alles eine Frage der sorgfältigen Gewichtung. Offenbar ist es bei der Einführung des Lehrmittels *envol* nicht gelungen, der Bedeutung der Themenhefte für den Spracherwerb einerseits und für die Motivation der Lernenden andererseits die nötige Beachtung zu verschaffen.

In der gegenwärtigen Diskussion um die neuen Englischlehrmittel fällt auf, dass die Wahl nicht überall auf ein Lehrmittel fällt, das sich an den aktuellen Erkenntnissen der Spracher-

werbs- und Unterrichtsforschung orientiert. Vielmehr wird ein Lehrmittel bevorzugt, welches insgesamt bei den Lehrpersonen grössere Akzeptanz verspricht, weil damit das eigene Unterrichten kaum in Frage gestellt werden muss. Einer methodisch-didaktischen Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts werden damit jedoch enge Grenzen gesetzt. An dieser Stelle wird ein sich wiederholender Mechanismus deutlich, wonach auf der Ebene der operativen Umsetzung aus einer anderen Logik heraus Entscheide gefällt werden, welche den ursprünglichen strategischen Zielsetzungen entgegenwirken. Wünschenswert wäre indessen eine gemeinsame Progression, ein kohärenter Gleichschritt in der Lehrmittelenwicklung und in der methodisch-didaktischen Aus- und Weiterbildung einerseits, sowie in den Entscheiden auf strategischer und in der Umsetzung auf operativer Ebene andererseits.

Aber selbst in der Ausbildung der Lehrpersonen ist die Brücke zwischen Forschung und Praxis nicht einfach zu schlagen. Während in den Fachdidaktiken klare Anforderungen an einen zeitgemässen Fremdsprachenunterricht gestellt werden, erleben die Studierenden in den Hospitationen andere Ansätze oder es werden in den Praktika andere Schwerpunkte gesetzt. Würde es andererseits gelingen, die Praktikumslehrpersonen als Vermittler der neuen Erkenntnisse der Spracherwerbs- und Unterrichtsforschung zu gewinnen, käme ihnen als Bindeglied zwischen Ausbildung und Praxis eine Schlüsselfunktion in der nachhaltigen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts zu.

3. Innovationssteuerung und Kohärenz im Bildungswesen

Der Kanton Appenzell AI hat sich mit dem Entscheid, Englisch ab der 3. Klasse einzuführen und das Französisch auf die Sekundarstufe zu ver-

schieben, zweifellos ins Rampenlicht gestellt. Das Bewusstsein, dass nun die ganze Schweiz nach Innerrhoden schaute, hat offensichtlich auch dazu beigetragen, dass das Projekt bei der Umsetzung von den beteiligten Akteuren, insbesondere von den direkt betroffenen Lehrpersonen, getragen und zu einem befriedigenden Ende geführt wurde.

D. Stotz unterscheidet drei unterschiedliche Diskursebenen, die eine Reform bestimmen: von den bildungspolitischen Entscheidungsträgern im Makroraum zu den direkt an der Umsetzung einer Reform beteiligten Akteuren auf der Mesoebene bis auf die Mikroebene, welche das direkte Unterrichtsgeschehen in der Klasse im Auge behält. Die hier dargestellten Entwicklungen der letzten Jahre im Bereich des Fremdsprachenunterrichts lassen vermuten, dass mangelnde Kommunikation und Koordination zwischen diesen Diskursebenen zu einem klaren Kohärenzdefizit geführt haben: So steht die Bildungspolitik, was die Fremdsprachen betrifft, nur bedingt im Einklang mit den Erkenntnissen aus Wissenschaft und Forschung; dieser wiederum gelingt es nicht in befriedigender Masse, ihre Erkenntnisse in der Unterrichtspraxis zu verankern.

Eine erfolgreiche Innovationssteuerung setzt indessen voraus, dass die Kohärenz zwischen diesen Diskursebenen gesichert ist: Werden einerseits auf jeder der drei Diskursebenen alle Beteiligtegruppen einbezogen, können alle für die Entscheidung bzw. Umsetzung relevanten Informationen und Perspektiven berücksichtigt werden; werden andererseits die Kommunikation und Koordination zwischen den Makro-, Meso- und Mikrodimensionen sichergestellt, können sich in der Unterrichtspraxis auch wirklich diejenigen Auswirkungen entfalten, die mit den bildungspolitischen Massnahmen intendiert waren. Erst wenn wir auf den Ebenen der politischen Planung, der Forschung, der Umsetzung von

Reformen, der Aus- und Weiterbildung sowie der Unterrichtspraxis besser zusammenarbeiten, wird eine gemeinsame, kohärente und zielgerichtete Progression möglich.

4. Perspektiven der zukünftigen Lehrpersonen

Zum Leistungsnachweis für das Modul Fremdsprachendidaktik im 4. Semesters der Ausbildung zur Lehrperson Sek. I an der PHSG gehört eine Sprachlernbiografie und damit verbunden die Reflexion des eigenen Sprachenlernens im Hinblick auf die zukünftige Tätigkeit als Lehrerin oder als Lehrer: Worauf will man besonders Wert legen? Was möchte man fördern oder vermeiden? Dazu drei Äusserungen von Studierenden:

- „Ich werde grossen Wert darauf legen, dass mein Unterricht nicht einfach stur an ein Lehrmittel gebunden ist. Es ist mir wichtig, viele Aktualitäten und jugendliche Themen mit den Schülern zu bearbeiten. Denn nur so kann man die Jugendlichen für den Unterricht begeistern.“
- „Ich finde es wichtig, dass man gerade im Fremdsprachenunterricht Themen anspricht und Bücher liest, welche die Jugendlichen interessieren. Die Schülerinnen und Schüler sind viel motivierter einen Text zu lesen oder ein Rollenspiel durchzuführen, wenn sie einen Bezug zum eigenen Leben und zur Realität sehen.“
- „Ich möchte den Jugendlichen vermitteln, dass Fremdsprachen zu lernen mehr ist als Lückentexte zu füllen und Verben zu konjugieren. Eine neue Sprache ist ein neues Fenster in eine existierende Welt, man muss es nur öffnen.“

D. Stotz hält in seinem Beitrag fest, dass sich letztlich viele Übereinstimmungen ergeben, wenn die Perspektive der Reformträger und diejenige der

Schülerinnen und Schüler übereinander geblendet werden. Diese Aussagen angehender Lehrpersonen für Fremdsprachen weisen darauf hin, dass dies auch für die Perspektive der zukünftigen Lehrpersonen zutrifft. Vielleicht brauchen Reformen tatsächlich einen langen Atem.

Bibliografie

- Bersinger, S., Dahinden, B., Gubler, B., Klee, P., Le Pape Racine, C., Manno, G., Ochsner Jannibelli, G., Rusch, H.-U. & Tchang-George M. C. (2000): *envol. Französisch-lehrmittel für die Sekundarstufe I*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Klee P. & Klee S. (2000): *Module zum Lehrmittel Envol*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Klee, P., Hunkeler, R., Kuster, W. & Manno, G. (2009): Über das „Hochdeutsch“ zur Kommunikation in der Fremdsprache. *Babylonia 1/2009*, 36-40.
- Kalberer U. (2007): *Rate of L2 Acquisition and the influence of instruction time on achievement*. A dissertation submitted to The University of Manchester for the degree of Master of Education.
- Stern O. et al. (1999): Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. *Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (p. 18). Chur / Zürich: Rütegger.
- Stern, O. (2002): Neue Erkenntnisse im Fremdspracherwerb. In *i-mail 1/2002* (p. 8). Rapperswil: Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz.
- Stotz, D. (2008): Den Übergang meistern, Fremdsprachenunterricht an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe. *Babylonia 2/2008*, 66-71.

Peter Klee

ist Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St.Gallen (PHSG). Als Sekundarlehrer hat er sich für einen inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterricht (Module zum Lehrmittel *envol*) und den bilingualen Sachfachunterricht (Projekt Speicher, AR) eingesetzt.

Wilfrid Kuster

ist Dozent für französische Sprache und Literatur an der PHSG. Er leitet den Studienbereich für Sprache und Literatur Sek.I sowie das Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG.

Francesca Antonini
Claudia Bersani
Sabine Christopher Guerra
Bruno Moretti
Locarno / Lugano / Berna

Competenze differenziate: un curriculum minimo d'italiano

Das CMI (Mindestlehrplan für die italienische Sprache) geht aus einem Nationalfondsprojekt hervor. In Zusammenarbeit mit der pädagogischen Hochschule in Locarno wurde ein kurzer Intensivkurs in italienischer Sprache (28 Stunden innerhalb einer Woche) für Jugendliche aus nicht-italienischsprachigen Regionen entwickelt. Das CMI baut auf pädagogisch-didaktisch innovativen Prinzipien auf und zielt auf den Erwerb von minimalen kommunikativen Grundkenntnissen der italienischen Sprache. Diese erste Annäherung an die italienische Sprache dürfte eine positive Einstellung gegenüber dem Spracherwerb unterstützen und der dritten Sprache in der Schweiz ausserhalb ihres traditionellen Territoriums eine grössere Anerkennung verleihen.

1. Introduzione

Nella Svizzera tedesca e francese le priorità della politica educativa si sono spostate verso l'inglese e le lingue nazionali di maggioranza. Di conseguenza lo spazio per l'insegnamento tradizionale della lingua italiana si è ridotto notevolmente ed è diventato necessario pensare a soluzioni glottodidattiche innovative, che, per esempio, mirino allo sviluppo di competenze differenziate nelle lingue. Nel caso dell'italiano, la soluzione che qui si propone è intesa a permettere agli allievi di avere un contatto almeno minimo anche con questa lingua, senza che vi siano interferenze con lo spazio che va dedicato alle altre materie. Rendendo possibile ad ogni allievo della scuola pubblica un contatto con l'italiano, gli effetti a cui si mira non sono solo di tipo comunicativo-linguistico, ma sono legati anche al valore identitario delle lingue.

L'elaborazione e la sperimentazione di un mini-corso di questo genere è stata al centro di un progetto¹ facente parte del Programma Nazionale di Ricerca No. 56 del Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica². Ne è risultata la proposta di un corso d'italiano intensivo di una settimana da mettere a disposizione delle scuole dell'obbligo nelle regioni non italofone, per rendere possibile agli allievi tra gli 11 e i 13 anni un primo contatto con questa lingua. Con il *Curriculum minimo di italiano* (CMI) si volevano raggiungere essenzialmente tre obiettivi:

1. sviluppare una competenza comunicativa minima negli allievi;
2. favorire un atteggiamento positivo verso l'apprendimento delle lingue seconde in generale e dell'italiano in particolare;
3. sperimentare una forma di insegna-

mento intensivo nelle primissime fasi di apprendimento di una nuova lingua.

La fase applicativa del corso attualmente in atto non si concentra solo sull'impiego nel contesto originale, ma anche sull'adattamento ad altri contesti in cui si voglia raggiungere una competenza di base o in cui si voglia stabilire un primo contatto con l'italiano da approfondire in seguito con un insegnamento tradizionale.

2. La costruzione generale del curriculum

Come punto di riferimento per l'impostazione del corso si è partiti dall'idea di un contenitore temporale di una settimana scolastica, suddivisa in cinque giornate composte da cinque mattinate di quattro ore e da quattro pomeriggi di due ore (per un totale di 28 ore scolastiche). Nella realtà svizzero-tedesca, dove è stato sperimentato, il corso può essere inserito nelle settimane a tema (*Projektwochen*) nelle quali il programma scolastico prevede attività diverse da quelle consuete.

3. Competenze e strategie comunicative

Per la selezione degli strumenti comunicativi da trasmettere agli allievi è stato in primo luogo necessario individuare le situazioni comunicative ricorrenti che possono essere pertinenti nella realtà degli allievi e all'interno delle quali si dovrebbe essere in grado di interagire. Le cinque situazioni selezionate sono le seguenti:

1. salutarsi, presentarsi e parlare di sé;

2. descrivere qualcuno o qualcosa, esprimere tratti caratteriali e stati d'animo;
3. fare acquisti, esprimere fame, sete, preferenze e gusti;
4. attività nel tempo libero: organizzare un'attività (proporre, accettare o rifiutare una proposta);
5. orientamento nello spazio: chiedere la strada e capire le indicazioni ricevute.

Tali situazioni comunicative non sono comunque esclusive per un pubblico di ragazzi molto giovani, ma sono pertinenti anche per altri apprendenti (anche se vanno ovviamente adattate ai vari destinatari).

Raggiungere la massima efficacia comunicativa con il minimo sforzo di apprendimento è stato il criterio che ha guidato la scelta delle strategie comunicative. In questo modo, grazie a esperienze comunicative riuscite, si producono effetti motivazionali positivi nell'allievo. Le strategie fondamentali adottate sono essenzialmente due:

1. Imitare l'alta efficacia comunicativa delle varietà basiche di acquisizione in contesto spontaneo (Giacalone Ramat 2003, Chini 2005, Klein & Perdue 1992, Chini 2005, Klein & Perdue 1992, Chini 2005). Le varietà basiche sono caratterizzate da un forte sfruttamento del contesto comunicativo e da un sistema morfosintattico ridotto le cui funzioni vengono svolte in buona parte da strategie lessicali: p. es. in assenza di morfologia verbale il numero e la persona sono espressi per mezzo di pronomi personali. In questo modo si riesce ad ottenere un massimo di creatività comunicativa.
2. Per il lessico, in particolare, sfruttare le conoscenze già presenti nel repertorio degli allievi, sia che si tratti di lessemi simili nel tedesco (p. es. *stazione, danzare, idea, informazione*), sia che si tratti di internazionalismi (p.es. *taxi, hotel, cinema*), sia per lessemi riconducibili al francese già conosciuti (p.es.

d'accordo, contento). Attrahendo l'attenzione dell'allievo su queste conoscenze già disponibili, si offrono mezzi linguistici utilizzabili senza alcuno sforzo di apprendimento.

4. Principi pedagogico-didattici

L'impostazione pedagogico-didattica prevede un coinvolgimento attivo degli allievi che favorisce la creatività linguistica, tuttavia dato il tempo limitato per lo svolgimento del corso, si è ritenuto necessario anche ricorrere a interventi centrati sull'imitazione e la memorizzazione contestualizzata. I principi didattici poggiano sul cosiddetto 'approccio funzionale-comunicativo' (secondo il quale l'obiettivo principale è lo sviluppo del "saper fare con la lingua"; Balboni 1994), sulla 'metodologia ludica' che prevede una partecipazione dell'allievo attiva e finalizzata all'attività del gioco e considera contemporaneamente le componenti socio-cognitiva e psico-affettiva dell'apprendimento (Caon e Rutka 2004) e sull'approccio della cognizione distribuita che evidenzia l'importanza per la mente umana di elementi 'fisici' esterni, ai quali l'allievo si può appoggiare per gestire il carico cognitivo che l'apprendimento richiede (Pea 1993, Perkins 1995).

5. Le sperimentazioni

Il *curriculum* d'italiano è stato sperimentato parzialmente o per intero su sette classi (per un totale di 127 allievi). È interessante notare che nelle classi di livello scolastico più basso gli allievi sembrano avere meno paura dell'errore e si avvicinano alla nuova lingua in modo più disinvolto. Il parametro distintivo dell'età è rilevante soprattutto per le attività ludiche, dato che le classi fra gli 11 e i 13 anni si sono mostrate in generale molto più disponibili a giochi, recite e

attività creative rispetto agli allievi più grandi. Per quanto riguarda le diverse biografie linguistiche degli allievi si è osservato che gli allievi italo-foni eventualmente presenti possono fungere da modelli e da 'aiutanti' dell'insegnante, fornendo un elemento di arricchimento del corso.

Le esperienze di insegnamento hanno permesso di adattare il corso alle capacità e alle esigenze dei ragazzi già nelle prime fasi della sperimentazione, grazie al fatto che ad ogni prova è seguito un processo di analisi approfondita dei dati (interviste con gli insegnanti, valutazione dei materiali videoregistrati delle lezioni e dei questionari degli allievi). La possibilità di lavorare con classi molto diverse è stata utile per strutturare il *curriculum* in relazione alle varie disposizioni e capacità, secondo un concetto modulare che permette di adattarlo alle differenti esigenze.

6. Risultati

Riguardo ai tre obiettivi che si volevano raggiungere con il CMI (cfr. qui § 1), si può dire che gli effetti auspicati sono stati raggiunti in larga misura: innanzitutto, a livello di competenze interazionali, gli allievi si sono rivelati in grado nella maggior parte dei casi di gestire, mediante strategie confrontabili a quelle osservate nell'apprendimento spontaneo, le varie situazioni comunicative.

Riguardo all'atteggiamento verso l'apprendimento di lingue seconde in generale si è notato che il corso non ha comportato cambiamenti netti nei ragazzi, ma ha avuto un certo influsso sul loro modo di percepire le lingue straniere che devono imparare a scuola. In particolare vari insegnanti hanno notato effetti positivi nelle lezioni scolastiche di francese, dove i ragazzi hanno mostrato una nuova sensibilità per le similarità tra le varie lingue a loro disposizione. Inoltre, spesso, gli allievi sembrano dare meno importan-

za agli aspetti normativi della lingua a favore dei risultati comunicativi. Da ultimo, la sperimentazione di questa forma di insegnamento intensivo ha permesso una riflessione generale sui rapporti delle strutture scolastiche con l'insegnamento delle lingue seconde. Più insegnanti hanno giudicato positivamente la possibilità di concentrarsi per un'intera settimana su una singola lingua straniera, staccandosi dal ritmo tradizionale "a singhiozzo" dell'insegnamento delle lingue. Nell'arco di questa prima settimana, gli allievi raggiungono un livello che permette loro di comunicare in modo basilare e ciò contribuisce a rafforzare la motivazione (a differenza di quanto avviene con il ritmo usuale, dove si impiega molto più tempo per raggiungere un livello soddisfacente). Andrebbe pertanto considerata la possibilità di adottare in generale un corso intensivo di questo tipo per le fasi iniziali di ogni insegnamento delle lingue straniere per costruire rapidamente una base sulla quale sviluppare in seguito l'insegnamento normale.

7. Diffusione del CMI attraverso un corso di formazione per gli insegnanti

Per la generalizzazione del CMI nella scuola è emersa la necessità di elaborare un breve corso di formazione per gli insegnanti che intendono proporre il curriculum all'interno del loro contesto di insegnamento. A questo scopo l'Alta scuola pedagogica di Locarno, che già aveva collaborato al progetto, ha progettato e realizzato tale corso la cui prima edizione ha avuto luogo a Locarno nel gennaio 2009³. Esso ha avuto una struttura mista con una parte presenziale preceduta e seguita da momenti in asincrono; questo per ottimizzare i tempi e per garantire una durabilità del materiale nel tempo. In questo senso è stato allestito un sito web (<http://www.italianosubito.ch>) allo scopo di far conoscere il progetto

e di offrire una piattaforma di scambio per i materiali.

La prima edizione del corso di formazione ha visto la partecipazione di sette docenti provenienti da diversi ordini di scuola: il settore secondario (tre insegnanti), che rappresenta il contesto naturale di applicazione del CMI; l'Università italiana (due insegnanti), che prevede l'applicazione del CMI nell'ambito dei corsi di lingua indirizzati agli studenti stranieri che frequentano un semestre di studio attraverso il programma Erasmus; le Alte scuole pedagogiche svizzere (due insegnanti), che vedono il curriculum come un'opportunità formativa per i propri studenti.

8. Gli esiti del corso di formazione

Per quanto concerne l'adattamento al singolo contesto scolastico, nel settore secondario sono state considerate necessarie unicamente modifiche minime da prevedere soprattutto nell'ottica di arricchimento, con l'aggiunta di materiali legati a singole attività e con la proposta di modifica di alcune attività. Per questo settore una prima sperimentazione è prevista nella prossima primavera.

Per quanto riguarda invece l'ambito universitario, va evidentemente considerato da un lato un pubblico di riferimento radicalmente diverso, costituito da studenti universitari stranieri con esperienze di apprendimento di L2 (di solito l'inglese, usato spesso come lingua franca in aula) ma anche da studenti con scarsissime esperienze di apprendimento di L2 (es. studenti statunitensi). D'altro canto anche la motivazione all'apprendimento e il contesto di riferimento mutano in maniera sostanziale (si deve mirare a soddisfare le esigenze primarie nella nuova realtà universitaria di studenti già immersi nel contesto italofono al di fuori del corso). I risultati del lavoro di adattamento hanno portato a una modifica della sequenza delle

situazioni comunicative (che però sono state ritenute adeguate anche al nuovo contesto), a una diversa focalizzazione sul piano dei contenuti (vale e dire la scoperta della realtà universitaria italiana con ricerca sul campo), ad un aumento quantitativo e qualitativo dell'input linguistico. Sul piano metodologico infine si è considerata l'adozione di un approccio task based, con l'obiettivo di far produrre parte del materiale da parte degli studenti stessi (in sostanza, si tratta di elaborare una piccola guida all'Università a uso di altri studenti stranieri). Per quanto riguarda l'applicazione del CMI, si prevede la possibilità di sperimentare il modello con una classe di studenti nordamericani nel corso dell'autunno 2009.

Anche per il settore delle Alte scuole pedagogiche è necessario adeguare il materiale a un pubblico e a un contesto sostanzialmente diverso rispetto al progetto originale; si opera infatti all'interno di una formazione professionalizzante (formazione dei docenti di diversi ordini di scuola) e in tre poli diversi: HEP del Canton Vaud, PH del Canton Grigioni e ASP Locarno. Se per i primi due poli è possibile pensare a un'implementazione del CMI (con i dovuti adeguamenti), il polo ticinese pensa invece per i propri studenti a un *Curriculum minimo di romancio* (CMR), per il quale va fatto, ovviamente, un adeguamento dal punto di vista linguistico⁴. È stata considerata la possibilità di inserire il CMI come momento iniziale della formazione (di base e/o pedagogica) in cui gli studenti fanno esperienza diretta di apprendimento di una lingua non conosciuta, integrando poi tale esperienza con momenti di riflessione sui processi di apprendimento. In questo senso si ritiene di poter conservare le situazioni comunicative di base ma si prevede un ritmo cognitivo più intenso e la possibilità di lavorare sul piano contrastivo (sfruttando le capacità metalinguistiche). Un'applicazione del CMI (rispettivamente CMR, per

il romancio) in questo settore potrà verosimilmente essere realizzata al più presto nel corso dell'autunno 2010. Al termine del corso i partecipanti hanno espresso una generale soddisfazione rispetto al corso stesso, segnalando come aspetti particolarmente riusciti il clima di lavoro positivo e collaborativo, il passaggio rapido ad un lavoro concreto, la possibilità di scambio di informazioni e di collaborazioni fruttuose e la possibilità di essere coinvolti in progetti futuri di presentazione e promozione del progetto.

Il sito web è stato considerato come uno strumento importante per la condivisione e per la consultazione dei materiali, oltre che quale supporto per gli scambi comunicativi intorno all'applicazione dei diversi materiali. Occorrerà continuare ad alimentarlo aggiungendo materiali multimediali per illustrare le attività didattiche proposte, oltre che, naturalmente, le nuove esperienze derivanti dalle diverse sperimentazioni.

9. CMI e prospettive future

La diffusione e generalizzazione del progetto avverrà da un lato attraverso la sua applicazione nei diversi ambiti, contando sul fatto che essa possa suscitare oltre che l'interesse degli allievi anche quello di altri colleghi. È prevista infatti l'organizzazione di altri corsi di formazione che vedranno la collaborazione dei docenti formati, i quali a loro volta potranno trasmettere la loro esperienza diretta e fornire validi supporti anche sul piano pratico.

D'altro canto la metodologia e le linee generali del CMI lo rendono molto versatile; è facilmente adattabile ad altre lingue e ad altri contesti che potrebbero riguardare, come si è visto, un *curriculum minimo* di un'altra lingua nazionale rivolto a studenti di vari ordini di scuola. Oppure lo si può utilizzare con richiedenti l'asilo o fasce della popolazione difficili da

integrare linguisticamente (quali ad esempio alcune donne straniere) per accelerarne la prima fase di integrazione nella società di accoglienza. Un'altra possibilità è rappresentata dall'offerta del CMI per la formazione di collaboratori in ambiti lavorativi in cui l'italiano costituisce una lingua di comunicazione veicolare (si veda per esempio il settore ospedaliero o delle cure sanitarie al di fuori del territorio italofono). Non si esclude infine una sua applicazione nell'ambito dell'offerta turistica (collegandolo, per esempio, a pacchetti di vacanze sportive e a offerte culturali) in zone quali il Grigioni italiano e il Ticino.

Note

¹ Titolo del progetto: Per una nuova posizione dell'italiano nel contesto elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un *curriculum minimo di italiano* (Progetto n. 405640-108636/1). Durata del progetto: dal 1.10.2005 al 28.02.2008. All'elaborazione del curriculum hanno contribuito anche Doris Lucini, Francesca Pettenati, Luca Bernasconi e in una prima fase Franca Taddei Gheiler.

² Che aveva come tema centrale la diversità delle lingue e le competenze linguistiche in Svizzera.

³ Il corso è stato animato da Francesca Antonini (docente di didattica dell'italiano presso l'ASP) e Claudia Bersani (docente di tedesco L2 presso il Centro Professionale Commerciale di Bellinzona e collaboratrice dell'ASP).

⁴ Si noti che questa opzione permetterebbe di raggiungere anche l'obiettivo legato al riconoscimento del valore identitario del quadrilinguismo elvetico contenuto nel CMI.

Bibliografia

- Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma, Università per stranieri di Siena: Bonacci editore.
- Barki, P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M.P. & Strambi B. (2003). *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra edizioni.
- Caon, F. & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra edizioni.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (ed.) (2006). *Portfolio europeo delle lingue PEL II. Versione per*

bambini e giovani dagli 11 ai 15 anni. Berna: schulverlag (vedi anche <http://www.portfoliodellelingue.ch/>).

Consiglio d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. Milano-Firenze: RCS Scuola, La Nuova Italia (vedi anche <http://www.coe.int/porfolio>).

Décuré, N. (1994). Jouer? Est-ce bien raisonnable? *Les Langues modernes*, 88 (2), 16-24.

Giacalone Ramat A. (1993). Italiano di stranieri. In Sobrero A. (a.c.di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 341-410). Bari: Laterza.

Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.

Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 301-347.

Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition*, New York: Cambridge University Press.

Perkins, D.N. (1995). L'individu-plus: une vision distribuée de la cognition et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 111, 57-71.

Francesca Antonini

è docente di didattica dell'italiano presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno e responsabile del progetto "Basi per la durabilità del PNR56 *Curriculum Minimo di Italiano*".

Claudia Bersani

è docente di tedesco (L2) al Centro Professionale Commerciale di Bellinzona e collaboratrice presso l'Alta Scuola Pedagogica nell'ambito della ricerca "Basi per la durabilità del PNR56 *Curriculum Minimo di Italiano*".

Sabine Christopher Guerra

è assistente e dottoranda all'istituto linguistico-semiotico all'Università della Svizzera italiana.

Bruno Moretti

è professore ordinario di linguistica italiana presso l'Università di Berna e dirige l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

Francesca Waser
Bern

Minimalkurs Italienisch

Kommentar zu Bruno Moretti *et al.*: Competenze differenziate: un curriculum minimo d'italiano

Ein Minikurs als Time-out vom curricularen Schulalltag

Prof. B. Moretti und seine Forschergruppe haben innerhalb des NFP 56 ein Konzept für ein minimales Italienischcurriculum entwickelt, das von der Grundkonzeption von „diversifizierten“ Sprachkompetenzen für das schulische Sprachenlernen ausgeht, gleichzeitig aber auch den schweizerischen Schulkontext mitreflektiert und daraus entsprechend pragmatische Vorschläge zur Durchführung ableitet. Grundidee des Projektes ist, dass alle nicht italophonen Schülerinnen und Schüler in der Schweiz im Verlauf ihrer Volksschulzeit – wenn möglich zwischen 11 und 15 Jahren – minimal 28 Stunden (auf 5 Tage verteilt) obligatorischen Italienischunterricht erhalten sollen. Das Curriculum präsentiert sich als ein erfrischendes, leicht implementierbares Schulprojekt und ist den in der Schullandschaft oft schwerfälligen, weil organisationslastigen, Projekten gegenläufig.

Wie der Titel postuliert, will das Projekt bei der Schülerschaft den ersten Kontakt zu einer uns nahen, nationalen Kultur vermitteln und – im Rahmen des Möglichen – beitragen, die Stellung der Landessprache Italienisch aufzubessern. Den Schülerinnen und Schülern soll auf unbelastende Weise ein erster Zugang zur italienischen Sprache vermittelt werden. Sie werden es schätzen, wenn sie unkompliziert, ohne grammatikalischen und lernreflektierenden Ballast zu ersten Sprachkenntnissen gelangen. In diesem Sinne bedeutet dieser Sprachkurs Ferien, Erholung vom anstrengenden entdeckenden Lernen.

Interessierte Lehrpersonen erhalten an der PH Locarno eine Weiterbildung

und können danach ohne grossen Vorbereitungsaufwand die Materialien unter <http://www.italianosubito.ch> herunterladen und modular in ihre Semesterplanung einbauen.

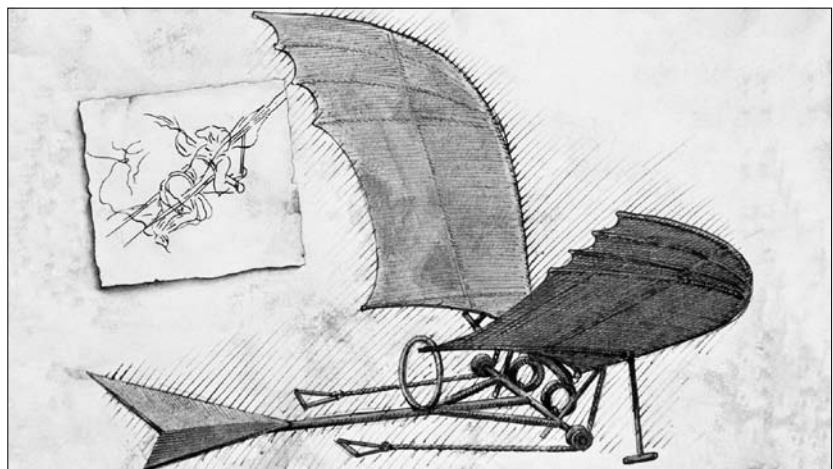
Der Minikurs aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik

Das Kurskonzept basiert auf zwei linguistischen Pfeilern, dem Wortschatz und der mündlichen Kommunikation, und dies unter der Leitidee „maximaler Kommunikationserfolg – minimaler Lernaufwand“. So wird laufend auf *parole gratis* aufmerksam gemacht: Internationalismen, Parallelwörter aus dem Französischen und oft verwendete touristische Ausdrücke. Die von der Tertiärsprachendidaktik postulierten lexikalischen „Profitmaximierungen“ aus vorgängig in der Schule gelernten Sprachen werden hier in höchst effizienter Weise umgesetzt – ein Konzept, welches auch im Französisch- und Englischunterricht übernommen und ausgebaut werden könnte.

Wenig mit den heutigen Ansätzen der Fremdsprachendidaktik kompatibel präsentieren sich hingegen Aktivitäten und Interaktionen, welche sich am funktional-kommunikativen, sprechaktbasierten Ansatz des *Livello Soglia* (1981) orientieren. Anhand kommunikativ prototypischer Alltagssituationen wie:

- sich begrüssen, sich vorstellen und über sich sprechen
- Personen, Charakterzüge und emotionale Zustände beschreiben
- einkaufen, Hunger, Durst ausdrücken
- über Freizeit sprechen
- sich örtlich orientieren

wird die Erwerbsprogression zu diesem Minikurs Italienisch aufgebaut. Im Klassenverband umgesetzt bedeuten solche situative Redeanlässe, dass typologische Sätze oder Dialoge spielerisch nachgesprochen und in Rollenspielen eingeübt werden. Diese Didaktik müsste aber auch für Anwendungen sorgen. Wenn wir uns eine Schulklasse vorstellen, die seit einem Jahr zusammen arbeitet, werden Schü-



Leonardo da Vinci, *Macchina volante*.

lerinnen und Schüler Interaktionen wie: „Tu come ti chiami?“ – „Io sono Luca“ nur unter „Rollenspiel“ verbuchen können. Ein echter Transfer, z.B. durch Begegnungen mit einer Tessiner Klasse, Kontakte übers Internet oder e-mail, ist nicht vorgesehen. Die heute praktizierte handlungsorientierte Didaktik postuliert Interaktionen, in welchen die Sprechenden etwas verhandeln, sich mit Fragestellungen auseinandersetzen. Eine Essensliste für eine Klasse in einem Skilager aufzustellen ist weder eine handlungsorientierte noch eine kommunikative Aufgabenstellung; eine Essensliste mit Auflagen (z.B. 17 Abendessen, Obergrenze Budget pro Student, 8 Studenten essen vegetarisch, 9 nicht) zu erstellen hingegen schon, weil hier der Auftrag die Schülerinnen und Schüler zwingt, diese Vorgaben miteinander zu diskutieren. Die didaktische Herausforderung dieses Projektes wäre gewesen, anregende Aufgabenstellungen für AnfängerInnen zu entwickeln.

Die Materialien

Lehrende werden es schätzen, dass sie mit direkt einsetzbaren Materialien den Kurs durchführen können. Diese sind nach einem Wochenplan so angelegt, dass sie als „Tagesportionen“ genau in einer durch den Frequenzwortschatz bestimmten Progression bearbeitet werden können. Das zu erarbeitende Vokabular präsentiert sich in leichten, spielerischen Übungsanlagen: Z.B. werden die Zahlen mit einer Hitparade und mit kleinen mathematischen Aufgaben eingeübt, Farben mit der Benennung von farbigen Flecken, Beschreibungen von Personen mit der Benennung von abgebildeten Körperteilen, Sehenswürdigkeiten von Bellinzona mit einigen Merkmalswörtern wie *mura*, *pietra*, *ponte* usw. Die Materialien beschränken sich oft auf eine Benennungsdidaktik, auf kleine Übersetzungen der eingeübten Sätze

und auf Minidialoge. Da aber mit Aussagen wie „ich esse viel Reis“ nicht wirklich Lernprozesse ausgelöst werden, ist der Behaltenseffekt nicht eigentlich garantiert. Und Fragen wie „warum sind die Tomaten rot?“ werden erst interessant, wenn eine echte Antwort gegeben und daraus z. B. eine Sachfachsequenz auf Italienisch entwickelt würde.

Die Reduktion von Vokabular, morphologischen Strukturen und Redemitteln hat inhärent auch einfache, reduzierte Inhalte zur Folge: So hat M. Hingis eine normale Nase, sie ist brav und zufrieden, R. Federer hingegen hat eine grosse Nase und ist wütend. Personen- und Gefühlsbeschreibungen erfordern m. E. etwas differenziertere sprachliche Kenntnisse.

Es mag sein, dass Schülerinnen und Schüler solche Übungsanlagen dank der *poppigen* Grundfärbung, welche dem Kurs anhaftet, gar nicht als störend empfinden. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht müsste das Material mit einem Bezug auf den vorausgegangenen Französisch- und Englischunterricht allerdings überarbeitet werden, um dem Italienischkurs etwas mehr Gehalt zu verleihen. So liesse sich das Material mit mehr Aktivitäten zu den rezeptiven Kompetenzen erweitern; es ist erwiesen, dass sich durch den Einsatz von Hör- und Lesestrategien, die vorgängig sowohl im Erstsprachunterricht als auch im Französisch- und Englischunterricht ausführlich erarbeitet werden, Hör- und Lesekompetenzen schon ab Beginn exponentiell verbessern.

Umsetzungsmöglichkeiten

Der Kurs wurde in ca. zehn Schulklassen getestet. Die Umfragen haben sehr positive Resultate ergeben und gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler motiviert mitgearbeitet haben. Der Minikurs lässt sich in Projektwochen, Landschulwochen oder im Austauschkonzept durchführen; denkbar wäre

auch ein modularer Einsatz innerhalb des Französischunterrichts mit dem Ziel einer sprachvergleichenden Sequenz, welche von den Lehrpersonen allerdings selber erarbeitet werden müsste.

Schlussfolgerungen

Bestehend bleiben an diesem Minikurs vor allem die Grundidee der 28 minimalen Kontaktstunden mit der Fremdsprache Italienisch, die leichte Implementierbarkeit des Projektes und die vielen Umsetzungsoptionen. Angesichts der heute überall so komplexen Schulhausstrukturen sind niederschwellige Projektvorschläge dringend erwünscht.

Mit dem Anknüpfen an einem der heute in der Schweiz laufenden Pilotprojekte (z. B. „Englisch im Schulprojekt 21“ oder „Passepartout“) hätte eine bessere Verzahnung des Italienischkurses mit den Ansätzen der heute praktizierten Tertiärsprachendidaktik erreicht werden können, was den Lernerfolg Italienisch bestimmt nachhaltig verstärken würde.

Literatur

- Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen Passepartout (2008). *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule*. www.passepartout-sprachen.ch
- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation Englisch*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Galli de Paratesi, N. (1981). *Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stebler, R. & Stotz, D. (2004). *Themenorientierter Sachunterricht in Englisch*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Francesca Waser

Dr. phil.I ist Romanistin. Sie ist die Verantwortliche für den Fachbereich Sprachen am Institut für Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Bern, und leitet das Weiterbildungsprojekt Passepartout für den Kanton Bern.

Virginie Fasel Lauzon
Simona Pekarek Doehler
Evelyne Pochon-Berger
Neuchâtel
Fee Steinbach Kohler
Bâle

L'oral? L'oral! Mais comment?

Apprendre, enseigner, évaluer l'oral en classe de langue seconde

Dieser Beitrag geht der Frage des Lehrens und Lernens sowie der Beurteilung des Mündlichen im Sprachunterricht aus der Perspektive der Interaktionskompetenz nach. Auf der Grundlage von Interaktionsanalysen aus dem Unterricht und Gesprächen mit Lehrpersonen der Sekundarstufe II wird zunächst eine Bestandsaufnahme der Problematik erstellt, wie Lehrpersonen mit dem Unterricht und der Evaluation des Mündlichen einhergeht.

Dabei ergeben sich zwei wichtige Mängelbereiche: Zum einen fehlen präzise Deskriptoren für die Evaluation des Mündlichen. Zum anderen besteht ein Mangel an didaktischen Dispositiven, die es erlauben würden klar umrissene Teilkompetenzen – unter Berücksichtigung der eigentlichen Kompetenzniveaus der Schüler – im Unterricht gezielt anzugehen. Angesichts dieser doppelten Diagnose bietet dieser Beitrag abschliessend konkrete Wegweiser hinsichtlich eines strukturierten Unterrichts des Mündlichen sowie der Ausarbeitung klarer, operationeller Evaluationskriterien für die Interaktionskompetenz.

*«Je crois que la recherche est là pour ça, en fait: pour donner des idées, pour qu'on se remette en question et qu'on se pose des questions sur son enseignement, sur sa méthodologie, pour qu'on évolue. Pour moi, c'est une sorte de dialectique: La recherche elle dit quelque chose, et puis, on essaie, on regarde dans la pratique si ça marche. [...] Il devrait y avoir un peu plus d'échanges entre les chercheurs et les enseignants, à mon avis.»
(J.M., enseignante au lycée)*

Introduction¹

Comment s'y prend-on pour réussir à obtenir la parole dans une conversation animée? Pour prendre position, défendre son point de vue dans un débat, donner une explication? Connaître la grammaire et le lexique d'une langue ne suffit pas pour participer à une interaction: cette participation présuppose de la part du locuteur de pouvoir articuler des ressources relatives à la structuration grammaticale, à la structuration discursive et à la structuration de l'(inter-) action elle-même. Participer à un échange communicatif implique donc de mobiliser des ressources multiples relevant de la *compétence d'interaction*.

Dans le cadre du PNR56, notre projet² s'est intéressé aux interactions en classe de français langue première et seconde en Suisse, dans le but de décrire les ressources relatives à la compétence d'interaction ainsi que la manière dont ces ressources sont apprises, enseignées et évaluées en contexte scolaire. Le projet accorde une attention particulière aux points de vue des enseignants, dont les représentations et pratiques sont observées

à travers des entretiens semi-directifs et des enregistrements vidéos en classe (env. 100 heures d'enregistrement). Cet article se penche plus précisément sur les enseignants du français langue seconde au secondaire supérieur (42 heures d'enregistrement + entretiens).

1. La place de l'oral dans l'enseignement scolaire des langues secondes

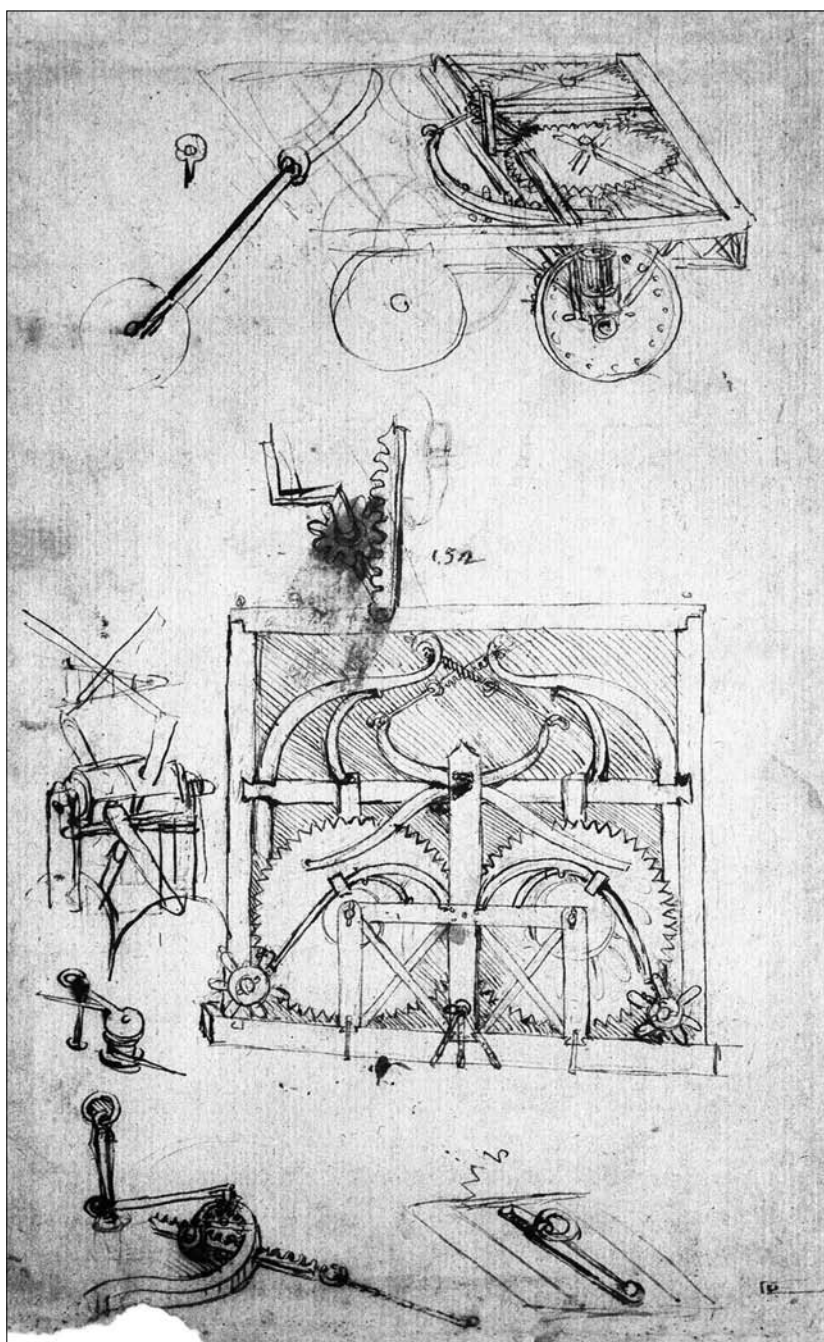
Dans les lycées des cantons de Bâle et d'Argovie où ont été effectués les enregistrements, le programme de français langue seconde donne une place centrale à l'oral. Les enseignants mettent en place des plages d'enseignement spécifiquement destinées à des activités 'communicatives': discussions sur des œuvres littéraires et des thèmes de société, débats, 'jeux' (jeux de rôles, devinettes, reconstitution de récits, téléphone arabe, etc.). Le but déclaré de ces activités est de 'faire parler' les élèves, comme le mentionnent les enseignants dans les entretiens: «Je fais en sorte qu'ils s'expriment un maximum» (ens-A); «le premier but, c'est qu'ils parlent» (ens-B). Nous observons donc dans l'ensemble des données issues des classes de langue seconde au secondaire supérieur que l'oral est considéré comme un *objet d'apprentissage* à part entière.

Cependant, cet *objet d'apprentissage* n'est pas abordé pour autant comme *objet d'enseignement*, c'est-à-dire que l'oral ne donne pas lieu à un enseignement ciblé et structuré: les activités destinées à pratiquer l'oral n'intègrent pas de phases spécifiquement et explicitement conçues pour développer

des ressources relatives à la gestion d'épisodes conversationnels récurrents dans les échanges quotidiens (introduire une narration, négocier une décision, manifester son désaccord, etc.). Cette absence d'un enseignement structuré de l'oral correspond à l'idée

selon laquelle *on apprend à communiquer en communiquant*. L'oral en classe est alors associé aux notions de spontanéité, d'improvisation, de convivialité: les savoir-faire relatifs à l'oral s'apprendraient de manière 'naturelle', intuitive, par opposition

aux savoirs 'techniques' comme les règles de grammaire, le vocabulaire, ainsi que les compétences écrites, qui nécessiteraient un enseignement ciblé. Cette conception est symptomatique de lacunes dans les connaissances scientifiques de l'oral, de ses particularités par rapport à l'écrit, de son fonctionnement et de son développement: tant dans le domaine des recherches sur l'évaluation des langues (*language testing*) que dans le cadre de la recherche sur l'acquisition des langues, une modélisation de la compétence d'interaction et surtout une description précise de ses dimensions constitutives font à ce jour défaut (cf. Pekarek Doehler, 2006 et à par.). La question se pose donc de savoir si la simple 'pratique' est vraiment suffisante pour développer les compétences propres à l'oral.



Leonardo da Vinci, "Automobile".

2. L'apprentissage de l'oral en classe de langue seconde

«Je crois qu'on peut inventer des structures qui favorisent la discussion, et on peut appliquer des structures qui la tuent.» (J.M., enseignante au lycée)

Nos analyses rejoignent les résultats de recherches antérieures qui proposent une description du lien entre formes d'interaction et opportunités d'apprentissage sous forme d'un continuum entre deux *logiques d'interaction* dominantes en classe (Lüdi *et al.*, 1999; Pekarek, 1999):

- A une extrémité de ce continuum, une «logique mécaniste et reproductrice» qui caractérise des activités impliquant un cadre et un scénario interactionnels figés. L'enseignant est responsable de l'organisation thématique et de la structuration de l'interaction. Les interventions des élèves se limitent à des *réponses* brèves, peu expansives et peu créatives. Alors que cette logique est pauvre en opportunités pour le développement de ressources rela-

tives à la compétence d'interaction, elle peut favoriser l'apprentissage de contenus langagiers (lorsque l'activité est focalisée sur la forme) ou non-langagiers (lorsque l'activité est focalisée sur le contenu, par exemple dans le cas d'une activité portant sur un texte littéraire).

- A l'autre extrémité du continuum, une «logique conversationnelle d'échange finalisé et créatif», dans laquelle les élèves collaborent à la gestion des modalités de participation, des rôles, des normes et des apprentissages. L'enseignant adopte le rôle de médiateur, de 'consultant' plutôt que de 'maitre de cérémonie'. L'enchaînement de questions-réponses est abandonné au profit d'échanges dont le déroulement n'est pas figé et dont les enjeux sont réels, les moyens de communication étant alors subordonnés aux buts communicatifs. Pour autant que certaines conditions soient satisfaites (climat de classe positif, règles du jeu connues de tous, «bonne volonté» des acteurs, etc.), les apprenants sont stimulés sur le plan cognitivo-discursif, leurs tours de parole sont plus longs et plus complexes. Et cette logique pousse alors les élèves à argumenter, à proposer des thèmes de discussion, à travailler la planification, la coordination et l'articulation de leur discours dans l'interaction, ce qui augmente les opportunités pour le développement de la compétence d'interaction (Bange, 2006; Py, 1993) – mais n'est pas pour autant un garant de la qualité des contenus échangés ni de l'apprentissage de contenus non-langagiers.

Dans les classes de français langue seconde que nous avons enregistrées au secondaire supérieur, les activités qui impliquent la confrontation de points de vue et la gestion de désaccords sont particulièrement riches sur le plan interactionnel: elles amènent les apprenants à s'investir dans la

La question subsiste cependant de savoir s'il existe des dimensions de la compétence d'interaction qui mériteraient d'être développées par des activités ou des exercices plus ciblés. Or, l'identification des dimensions qui mériteraient une attention spécifique présuppose en premier lieu d'évaluer les différentes facettes de la compétence d'interaction des élèves, afin de dégager d'éventuelles difficultés et 'zones de résistance' sur lesquelles cibler l'enseignement.

discussion, les confrontent à des besoins de communication effectifs et les conduisent à négocier tant des formes linguistiques que des structures discursives et interactionnelles (Fasel Lauzon *et al.*, 2008; Fasel Lauzon *et al.*, 2009). Ce type d'activité, relevant de la deuxième logique d'interaction susmentionnée, est particulièrement propice au développement de la compétence d'interaction. La pratique de l'oral en classe de langue peut donc favoriser l'apprentissage des compétences à l'oral sans nécessairement que soit mis en place un enseignement structuré. La question subsiste cependant de savoir s'il existe des dimensions de la compétence d'interaction qui mériteraient d'être développées par des activités ou des exercices plus ciblés. Or, l'identification des dimensions qui mériteraient une attention spécifique présuppose en premier lieu d'évaluer les différentes facettes de la compétence d'interaction des élèves, afin de dégager d'éventuelles difficultés et 'zones de résistance' sur lesquelles cibler l'enseignement.

3. L'évaluation de l'oral en classe de langue seconde

«En français, il y a beaucoup de gens qui font des notes à la fin sur combien de fois il a ouvert la bouche, est-ce que ce qu'il a dit était correct... Ou bien, ils observent les élèves pendant une période où ils mettent les notes et leur disent 'pendant les trois semaines qui suivent, je vous observe'. [...] C'est jamais fiable ce genre de trucs.»
(J.M., enseignante au lycée)

Les enseignants, tant de langue première que de langue seconde, sont confrontés à des difficultés théoriques et pratiques lorsqu'ils cherchent à évaluer le niveau de compétence orale de leurs élèves (Coste, 2002; Dolz & Schneuwly, 1998). Cette difficulté est également reconnue dans le domaine de recherche du *language testing*. Il est à cet égard symptomatique que les différentes dimensions de la compétence d'interaction restent largement sous-spécifiées dans les échelles globales d'évaluation des compétences en L2 (voir p.ex. Le Portfolio Européen des Langues; voir également le projet Harmonos en Suisse). Sur le plan pratique, outre le fait que l'oral (contrairement à l'écrit) présuppose une évaluation en temps réel, les difficultés principales sont les suivantes:

- Les critères d'évaluation actuellement disponibles pour la compétence d'interaction tendent à être dotés d'un certain flou. Ainsi, dans le Portfolio, on trouve des descripteurs généraux pour l'évaluation du type «peu[t] participer activement à une conversation» ou «peu[t] communiquer avec un degré de spontanéité» (CECR). La question se pose de savoir comment opérationnaliser ces descripteurs généraux de manière à permettre des évaluations ciblées, précises et systématiques, et des comparaisons dans le temps (axe développemental).
- Toute évaluation étant elle-même contextualisée, que peut-on dire d'une éventuelle *transférabilité* des

ressources mobilisées au moment de l'évaluation? (Cicurel, 2002; Pekarek Doehler, 2006)

- Les compétences à l'oral se déploient massivement dans des activités collectives (dialogues et polylogues, p.ex. l'entretien avec l'enseignant lors de l'examen de maturité): dans ce cas, est-il possible et souhaitable d'évaluer le niveau de compétence individuel de chaque élève? (Pekarek Doehler 2006 et *à par.*)

Confrontés à ces difficultés et pour des raisons compréhensibles, certains enseignants renoncent à évaluer l'oral en tant que tel et se focalisent, lors des examens oraux, sur l'évaluation des contenus (p.ex. la qualité de l'analyse de textes littéraires). D'autres ont recours à des critères d'évaluation intuitifs (p.ex. se faire comprendre, avoir une production verbale fluide, etc.) ou inspirés des normes de l'écrit, se focalisant sur les règles de conjugaison et de grammaire (structure des 'phrases', accent mis sur l'ordre SVO, etc.) ainsi que sur le vocabulaire. Ces critères sont symptomatiques du manque de repères précis à la disposition des enseignants pour évaluer l'oral et plus particulièrement sa composante interactive.

L'exigence '*se faire comprendre*' est présentée comme essentielle par les enseignants que nous avons interrogés. Ce critère se fonde clairement sur une approche fonctionnelle du langage (on ne parle pas pour parler, mais pour accomplir des actions), mais il reste toutefois vague: faute de repères plus précis (comme la cohérence, l'organisation de l'information, la prise en compte de l'interlocuteur), '*se faire comprendre*' ne peut être évalué que de manière impressionniste. En outre, ce critère est révélateur d'une conception monologique du langage: l'élève est approché en tant que sujet parlant s'exprimant *face à* l'enseignant plutôt qu'*avec* l'enseignant (ou les autres élèves). Les dimensions proprement interactionnelles de la compétence

d'interaction, à la base de tout échange communicatif, restent ainsi dans l'ombre – non seulement dans le domaine de l'évaluation ou de l'enseignement, mais aussi de la recherche. Le flou évaluatif constitue un défi central pour la recherche à laquelle il incombe d'offrir des éléments de réponse pour engager le dialogue avec les praticiens.

4. Vers un enseignement structuré et des critères d'évaluation précis

Les entretiens avec les enseignants ainsi que nos analyses des interactions en classe cristallisent en somme deux demandes face à la recherche en didactique et en acquisition des langues secondes: 1) L'élaboration de méthodes 'structurées' pour l'enseignement de l'oral; 2) L'identification de points de repères concrets et opérationnels permettant l'évaluation systématique de la compétence d'interaction.

En Suisse romande, le dispositif des 'séquences didactiques' (*cf.* le manuel *S'exprimer en français* de Dolz *et al.*, 2002) propose une manière d'implémenter un enseignement structuré de l'oral en classe de français langue première. Un tel dispositif paraît extrêmement prometteur, également pour les classes de langues secondes. Le dispositif se base sur la notion de *genre textuel* (à l'oral et à l'écrit, p.ex. le débat public, le récit de vie, le mode d'emploi, le fait divers, la conférence, le témoignage, le reportage, etc.). Il vise des objectifs d'enseignement / apprentissage à la fois orientés vers des buts communicatifs et les moyens nécessaires à leur réalisation. La première étape consiste à mettre les élèves en situation, à les motiver en vue de la tâche communicative à accomplir et, ce faisant, à les introduire au genre textuel qui va être l'objet du travail en classe, puis à les faire réaliser une première production de l'activité discursive (p.ex. un débat). Cette première production a une fonction à la fois communicative – puisqu'il s'agit déjà

d'une réalisation de la tâche communicative – et diagnostique, c'est-à-dire qu'elle permet à l'enseignant de se faire une idée des difficultés et des potentialités des élèves, ainsi que de leurs représentations du genre discursif, et de décider ainsi des activités d'apprentissage qui vont ensuite être effectuées. Dans la deuxième étape, l'enseignant sélectionne par conséquent différents modules d'enseignement / apprentissage en fonction des difficultés ayant émergé lors de la production initiale. Les élèves consolident leurs connaissances, apprennent à maîtriser de nouveaux outils linguistiques, discursifs et interactionnels (pour le débat par exemple : reprendre les paroles de l'interlocuteur dans son propre discours de manière à assurer un enchaînement fluide et cohérent, modaliser son propre discours de manière à ouvrir un espace de négociation avec les interlocuteurs, etc.) et s'entraînent à la réalisation de l'activité discursive. Dans la troisième et dernière étape, les élèves réalisent à nouveau l'activité communicative, mettant ainsi en pratique les notions et outils élaborés dans les modules. L'ensemble du dispositif est fondé sur l'idée de « bifocalisation organisée de la communication » avec un va-et-vient permanent entre focalisation sur la communication et focalisation sur les outils langagiers. Ses différentes étapes constitutives permettent non seulement d'analyser le niveau de compétence des élèves, mais également d'observer son développement dans le temps, de manière contextualisée et dans des épisodes interactionnels comparables. Un aide-mémoire – sorte de grille d'évaluation – est d'ailleurs élaboré avec eux tout au long des modules.

Un dispositif similaire pourrait ouvrir de nouvelles opportunités pour le développement et l'évaluation de la compétence d'interaction en langue seconde. Plutôt que de parler en termes globalisants comme 'mener une conversation', 'parler le plus possible', 'se faire comprendre', la notion de

genre textuel a l'avantage de présenter un outil didactique hautement opérationnalisable et ciblé (voir à ce propos de Pietro, 1997).

Sur la base de nos recherches, nous suggérons de focaliser les objectifs des activités de manière encore plus microscopique et dialogale en termes de *microcosmes actionnels*. Les analyses issues de notre projet nous amènent à envisager des séquences interactionnelles portant sur des *actions* langagières dialogales bien délimitées comme *demande et élaborer une explication* (Fasel Lauzon, 2008), *manifester son désaccord* (cf. Fasel Lauzon et al., 2009, pour une première ébauche d'observables de la compétence d'interaction pouvant être transposés en critères d'évaluation), *introduire un récit* ou *s'engager dans une tâche de façon conjointe, réagir aux propos d'autrui*, etc. Dans cette perspective, l'état de la compétence ainsi que son développement dans le temps peuvent être abordés sous l'angle de la participation de l'apprenant dans des contextes situationnels et interactionnels définis, et son évaluation peut alors se baser sur l'utilisation appropriée de formats séquentiels et de formes linguistiques dans ces contextes. De telles séquences restent à élaborer de manière plus détaillée, ce que nous espérons faire dans le prolongement de notre projet, en collaboration étroite avec des enseignants.

Notes

¹ Nous remercions Jean-François de Pietro pour ses commentaires très judicieux sur une version antérieure de ce texte, et surtout pour les nombreuses discussions à travers lesquelles il nous a aidé à mieux comprendre les dimensions didactiques des échanges en classe qui risquent parfois d'échapper à notre regard de linguistes.

² Projet de recherche mené dans le cadre du PNR56 au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel (direction: Simona Pekarek Doehler): *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation* (FNS 405640-108663/1). www.unine.ch/codi

Références

- Bange, P. (2006). Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères. In M. Faraco (dir), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques* (pp. 47-70). Aix-en-Provence: PUP.
- CECR - Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Strasbourg (Division des langues vivantes). URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue. Un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE* 16, 145-163.
- Coste, D. (2002). Quelles acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? *AILE* 16, 3-22.
- De Pietro, J.-F. (1997). Fabriquer des documents authentiques... *Babylonia* 1, 16-18.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2002). Introduction. In J. Dolz, M. Noverraz & B. Schneuwly (éds.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (pp. 6-22). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. (Avec la collaboration de J.-F. de Pietro, J. Dufour, S. Erard, S. Haller, C. Moro, G. Zahnd). Thiron: ESF Editeur.
- Fasel Lauzon, V. (2008). Interactions et apprentissages dans des séquences d'explication de vocabulaire. *TRANEL* 48, 83-104.
- Fasel Lauzon, V., Pochon-Berger, E. & Pekarek Doehler, S. (2008). Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente? *Babylonia* 2008/3, 46-51.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme interactionnel. *Bulletin VALS-ASLA* 89, 121-142.
- Lüdi, G., Pekarek, S. & Saudan, V. (1999). *Apprentissage du français à l'intérieur et à l'extérieur de l'école* (Rapport de valorisation dans le cadre du PNR33). Bern/Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA)* 84, 9-45.
- Pekarek Doehler, S. (à paraître). Démythifier les compétences: vers une pratique écologique d'évaluation. In O. Galatanu (Ed.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique en interaction*. Berne: Peter Lang. (pre-print disponible sous: <http://gramm-r.ulb.ac.be/colloques-annonces-et-actes/>)
- Py, B. (1993). Maîtriser une langue. In A.-C. Berthoud & B. Py, *Des linguistes et des enseignants* (pp. 9-47). Berne: Peter Lang.

Virginie Fasel Lauzon

est assistante-doctorante au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel. Elle termine actuellement une thèse de doctorat sur l'explication en classe de langue.

Simona Pekarek Doehler

est professeure de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel. Ses recherches, d'orientation interactionniste, portent sur les interactions en classe de langue, l'acquisition des langues secondes et le rapport entre grammaire et interaction.

Evelyne Pochon-Berger

est assistante-doctorante au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, où elle mène actuellement un travail de thèse sur la compétence d'interaction d'apprenants adolescents de français langue seconde.

Fee Steinbach Kohler

est assistante-doctorante à l'Institut des études françaises & francophones de l'Université de Bâle. Elle est en train de terminer une thèse de doctorat sur les interactions d'apprenants adolescents en groupe de pairs en classe de FLE.

Sonia Rezgui
Bern
Gabiella della Vecchia
Genève

Proposition didactique pour l'oral au secondaire II

Commentaire à l'article de Simona Pekarek *et al.*

La contribution de Simona Pekarek et de Virginie Fasel sur la question de l'enseignement de la compétence orale en tant qu'objet d'étude pose explicitement et implicitement un certain nombre de questions très pertinentes. En guise de conclusion les auteures proposent de développer du matériel didactique qui permettrait de mettre en pratique les principes énoncés dans l'article. Une telle démarche est effectivement importante afin de faire le pont entre la recherche et les pratiques de terrain. En effet, pour le degré du secondaire II trop souvent encore les enseignant-e-s sont livré-e-s à eux (elles)-mêmes. On commence à récolter du matériel et à créer des séquences qui devront être diffusés et présentés aux enseignant-e-s¹. Par ailleurs, dans le cadre d'une recherche action qui a duré une année entière, deux enseignantes de l'École de Culture Générale et une enseignante de l'École de Commerce du Canton de Genève ont travaillé à partir d'un même thème et des mêmes ouvrages avec leurs classes en L1 (TFFI de Sonia Rezgui, Gabiella della Vecchia, Stéphanie Bosseaux 2005¹). A partir de cet exemple, nous aimerions montrer comment les questions et les principes présentés dans la contribution précédente peuvent être mis en application de manière concrète dans une séquence didactique.

Français langue première ou langue étrangère

Tout d'abord, on remarque que le projet de recherche du PNR56 se penche sur l'enseignement du français tant

comme langue première que langue seconde au niveau du secondaire II. La référence au «dispositif didactique» (Dolz, 2008) s'applique à l'enseignement de la langue première. Nous souscrivons à ce parallélisme: les problématiques posées par Simona Pekarek et Virginie Fasel se retrouvent tant dans l'enseignement de la L1 que de la L2. L'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire correspond à un niveau B2 à la fin de la maturité: il s'agit d'acquérir des compétences langagières permettant de donner son point de vue, d'argumenter, de débattre, etc. Ce sont donc des compétences recherchées tant dans l'enseignement de la L1 que de la L2 à des degrés de perfectionnement différents. Les élèves du post-obligatoire en difficulté se heurtent en L1 à des difficultés de langue similaires à celles des collégien-nes en L2: activation des connaissances lexicales, syntaxiques et des stratégies discursives. A ce titre nous sommes donc persuadés que cet exemple élaboré pour des élèves de l'École de Culture Générale peut être réutilisé pour une classe gymnasiale terminale dans une autre région linguistique.

Un autre aspect nous semble important à souligner: si le modèle de compétences proposé par le consortium scientifique dans le cadre des travaux HarmoS pour la L1 met l'accent sur les *genres formels* ou les *situations de production* (faire un résumé, raconter une histoire, débattre, etc.), le modèle de compétences en langues étrangères repose essentiellement sur les quatre compétences (prise de parole, l'écriture, la lecture et l'écoute) (voir Babylonia 4/2007 sur les standards).

Bien que cet aspect ne soit pas abordé explicitement, nous pouvons constater au travers de l'article de Simona Pekarek et Virginie Fasel que la mise en relation de ces deux modèles répond exactement à la problématique posée, à savoir un manque de précision dans le Cadre de référence en ce qui concerne la définition des objectifs par rapport aux besoins sur le terrain: il est tout à fait possible et même souhaitable de focaliser non seulement sur une compétence langagière (l'oral), mais encore de définir des objectifs précis rattachés à un *genre*. Quant à la question de savoir quel est le rapport de force dans la formulation des objectifs entre le *genre* et la compétence communicative, on devrait en plus de ces deux pôles ajouter une troisième dimension. En effet, pour parler, il faut avoir quelque chose à dire et il faut avoir envie de communiquer. Et pour cela il faut un sujet de discussion. Cette dimension qu'est l'approche thématique nous semble primordiale, car elle permettrait d'intégrer différentes exigences de l'enseignement: l'entraînement des compétences langagières, l'entraînement des *genres*, ainsi que l'enseignement de la littérature.

La séquence didactique²

La séquence didactique suivante permet évidemment de se focaliser sur toutes les compétences langagières (la prise de parole, l'écriture, la lecture et l'écoute sur la base d'un film) à partir d'un thème récurrent dans le texte choisi par l'enseignant-e. Ces compétences ainsi que les *genres* qui leur sont associés (le débat, exprimer

son opinion, etc.) seront revus et répétés en cours d'année dans d'autres contextes (c'est-à-dire en abordant des thèmes différents), afin de répondre à l'exigence d'une répétition spiralaire et dans le but de favoriser le transfert des acquis.

La recherche action et la séquence en question portaient sur les représentations de figures féminines dans les textes littéraires. L'accent était donc mis sur une approche thématique et non pas sur des objectifs purement *linguistiques et/ou discursifs*. Il s'agissait avant tout de motiver les élèves à la lecture, de les amener à comprendre que la lecture de textes littéraires est une manière de réfléchir sur des problématiques actuelles, des problèmes de société et de les amener à s'exprimer sur ces questions d'actualité et de société en exprimant leur propre point de vue, en prenant la parole dans un

débat, en prenant position dans une conversation qui se voulait animée et en expliquant le point de vue d'un autre, de l'auteur-e en l'occurrence. Par rapport aux élèves de l'École de Commerce, les élèves de l'École de Culture Générale qui correspondaient au moment de la recherche à des élèves venant du secondaire I niveau B et parfois C, avaient des difficultés tant sur la plan linguistique (structuration grammaticale, lexicale et discursive) qu'au niveau du contenu. Ainsi les élèves en 10^{ème} année devaient donner leur point de vue sur une question, lançaient une brève affirmation et «argumentaient» laconiquement: «Vous voyez ce que je veux dire, quoi!». Eh bien, non! Très tôt, il s'est avéré qu'un enseignement dans le sens d'une «logique conversationnelle d'échange finalisé et créatif» devait être plus fortement dirigé, tout en

favorisant l'autonomie. Le but était de permettre aux élèves de se forger une opinion, d'élaborer une interprétation personnelle, et aussi de la verbaliser et de la transmettre à d'autres. Comme l'article de Simona Pekarek et de Virginie Fasel le souligne, le problème de l'enseignant-e est double, il porte à la fois sur les formes discursives et interactionnelles. A noter que cette problématique est valable pour les compétences de production tant orales qu'écrites. Dans le tableau synoptique suivant, nous avons indiqué dans la rubrique «objectifs», non seulement les visées communicatives, mais aussi les objectifs discursifs. Dans l'intitulé «propositions pédagogiques», nous avons noté les formes sociales, des propositions d'activités et quelques indications sur les techniques à acquérir:

Travail sur la lecture critique de textes de fictions à partir de stéréotypes

phase	périodes	objectifs	propositions pédagogiques	formes sociales	matériel
évaluation diagnostique	1 période	But: définir le niveau de compétence de lecture et d'écriture des élèves	1) commentaire spontané sur une figure féminine dans un extrait de roman à choix ou 2) commentaire sur un passage de "Stupeur et tremblements"	à deux	
sensibilisation	2 semaines				
	1 période	Prendre conscience de l'existence de stéréotypes dans les représentations hommes-femmes dans le quotidien de chacun-e.	1) jeux de rôle: <i>nous avons mis en scène sous forme de postes des situations type afin de mener une réflexion sur le rôle et la représentation des femmes et des hommes dans notre société. Il s'agit notamment de réfléchir sur les stéréotypes.</i>	travail de groupe	
	1 semaine			individuel	
	1-2 période-s	Etre capable de repérer et comparer des représentations de femmes dans différents supports en fonction des intentions de communication véhiculées par le support.	3) comparaison entre différents supports: les élèves travaillent sur une publicité, une B.D et un extrait du journal de Bridget Jones. En les comparant, ils réfléchissent sur la fonction du type de support (imagé et/ou textuel) et sur le message véhiculé.		
	1 période	But: 1) faire prendre conscience aux élèves des stéréotypes présents dans la société et de leur conséquence sur leur vie 2) faire prendre conscience aux élèves de leur propre représentation.	mise en commun de l'enseignant-e: <i>sur la base de statistiques et de documents officiels, l'enseignant -e propose aux élèves une discussion autour de l'inégalité fille-garçon dans les milieux scolaires et professionnels</i>	frontal plénière	liste de stéréotypes, document sur les métiers féminins/ masculins, réussite scolaire filles/garçons
	2 périodes	Etre capable de retrouver des stéréotypes.	1) réflexion rédigée à partir de citations: les élèves travaillent sur des citations littéraires.	individuel	

Cheminement critique: A) repérage	1 semaine	Etre capable de repérer autour d'un thème les mots-clés dans un passage. Etre capable de mettre en évidence les informations importantes d'un texte narratif. Etre capable d'interpréter le livre-objet. Etre capable de constituer un mappage.	Exercice technique de repérage d'éléments dans un texte susceptible de faciliter la production d'un commentaire oral.	travail de groupe
	B) formulation d'hypothèse	4-6 périodes	Etre capable de repérer autour d'un thème les mots-clés dans un passage. Etre capable de mettre en évidence les informations importantes d'un texte narratif. Etre capable d'interpréter le livre-objet. Etre capable de constituer un mappage. Etre capable de synthétiser le discours explicite d'un texte informatif. Etre capable de formuler une hypothèse. Etre capable d'associer des connotations aux stéréotypes. Etre capable de repérer les stéréotypes de la société dans un texte de fiction.	Chaque groupe travaille sur un aspect particulier du texte: groupe 1: résumé d'un texte informatif sur les femmes nippones, groupe 2: résumé d'un texte informatif sur les samourais, groupe 3: listing des stéréotypes masculins/féminins nippon-e-s et leur connotation, groupe 4: mise en parallèle stylistique entre le code bushido et l'extrait du texte de fiction.
C) interprétation	2 périodes	Etre capable de repérer de façon synthétique des représentations véhiculées par un texte de fiction. Se rendre compte qu'un texte de fiction (et ses représentations) est lié à un contexte historique, social et culturel. Etre capable de rédiger un commentaire interprétatif.	2) Rédaction d'un commentaire structuré sur un personnage féminin dans une œuvre classique. <i>Nous proposons aux élèves divers textes littéraires issus de différentes périodes.</i>	2 extraits à choix dans le "Décaméron" ou 1 extrait de "Sarrasine"
	1-2 semaine-s	Etre capable de repérer la figure de style principale du poème. Etre capable de repérer les champs sémantiques présents dans le poème. Etre capable de restituer de manière structurée une vision de la femme au travers de caractéristiques formelles et stylistiques.	3) analyse d'un poème: <i>les élèves utilisent les compétences acquises dans les textes narratifs et font un transfert sur un texte poétique. Dans une première étape, on réactive les techniques de repérage. Dans une deuxième étape, les élèves réfléchissent sur le texte à l'aide de questions dirigées. Dans une dernière étape, ils rédigent un commentaire sur la représentation de la femme dans le poème.</i>	Mignonne allons voir si la rose
Evaluation			1) critériée, normée: explication de texte	individuel
			2) critériée, normés: commentaire structuré d'un conte moderne à choix	individuel
			3) formative: auto-évaluation et évaluation de l'E. sous forme de commentaire	individuel "portfolio"

La fonction et le statut de l'oral

Dans le cadre de ce commentaire et afin de mettre en évidence son lien avec l'article de Simona Pekarek et Virginie Fasel, nous allons décrire plus précisément le travail sur les séquences orales. Tout d'abord, il s'avère que les textes littéraires et les supports permettent aux élèves, dans une première phase, de recueillir des informations, trouver du vocabulaire et des structures qu'ils/elles peuvent par

la suite réutiliser et réinvestir dans leur propre commentaire. Les séquences marquées en foncé se situant dans la phase de sensibilisation (au thème) correspondent aux périodes d'enseignement consacrées spécifiquement à la production orale. En dehors de ces plages, les échanges oraux entre les élèves permettaient aussi d'échafauder des idées, de poser des questions, de discuter sur le travail à faire et d'effectuer le travail de repérage en groupe.

De même à la suite de productions écrites, les discussions orales ont servi à présenter leurs produits, à réfléchir sur leurs propres compétences et à la mise en commun. L'oral est ainsi aussi une compétence clé pour l'élaboration d'un discours métalinguistique et le développement de la métacognition. La première séquence de jeux de rôles se déroule de la manière suivante: les élèves doivent aller par groupes mixtes de 3-4 d'une affiche à l'autre.

Sur chaque affiche est inscrite une situation concrète telle que: «Vous partez en groupe faire du camping sauvage en pleine forêt. Vous venez d'arriver au campement, il commence à faire tard et vous devez monter les tentes, préparer le repas etc. Comment organisez-vous les tâches entre filles et garçons?». Ou encore: «Êtes-vous plutôt bon/bonne en mathématiques ou en langues? Pensez-vous que les garçons sont plus doués pour les sciences et que les filles sont meilleures en langue? Expliquer pourquoi.». Une bonne dizaine de situations de ce genre sont passées en revue. Après l'activité, les groupes mettent en commun leurs réponses et réfléchissent à leurs propres représentations et/ou préjugés sur les questions genre en commençant par les stéréotypes. Le choix d'aborder la thématique à travers des stéréotypes présente l'avantage de ne pas exiger dès le départ des interprétations élaborées avec des élèves qui ont dans la vie quotidienne des difficultés à exprimer leurs sentiments, à défendre leur point de vue et à s'intéresser à des sujets abstraits. Sur le plan du contenu et de la prise de conscience, la leçon dépend donc entièrement des contributions des apprenant-e-s et permet à l'enseignant-e d'évaluer le niveau des élèves. Une telle approche permet aussi de travailler au moment de la mise en commun sur des questions de définition, telles que: qu'est-ce qu'un stéréotype? Qu'est-ce qu'une représentation?

Dans la seconde séquence, nous avons tenté de motiver les élèves à parler en leur proposant un support visuel ou un texte court. Les graphiques, les textes informatifs et l'extrait du journal de Bridget Jones, dont le film était connu de beaucoup d'élèves, sont choisis par l'enseignant-e, tandis que les publicités représentant des figures féminines ou masculines avaient été sélectionnées et choisies, la semaine précédente, par les élèves qui avaient reçu la tâche de noter dans un journal de bord, des publicités vues à la télévision

sur des affiches ou dans des magazines. Les élèves devaient ensuite noter dans une grille le produit à vendre, décrire la publicité et verbaliser en quelques mots le message que l'on cherchait à faire passer. A partir de l'explicitation de ces représentations, où il fallait autant décrire qu'interpréter, il s'agissait aussi de prendre position et de justifier son point de vue.

La dernière activité proposée pour développer l'oral se fait suite à un travail de repérage à partir d'un passage de *Stupeur et tremblements* d'Amélie Nothomb et d'une analyse de la première et quatrième de couverture. Après avoir constitué un mappage avec les mots-clés, les élèves formulent ainsi dans un commentaire oral leurs hypothèses sur le sujet et le contenu du livre.

Les aides à l'oral

Pour les trois séquences orales décrites ci-dessus et pour assurer une certaine qualité du contenu de la discussion, les élèves reçoivent un certain nombre d'aides, outre l'organisation et les supports, qui permettent de les motiver à parler, à s'exprimer. Tout d'abord, il paraît évident que pour parvenir à une véritable interaction, les élèves doivent avoir une phase de préparation pour avoir le temps et la possibilité de rassembler des idées et de prendre conscience de ce qu'ils/elles ressentent, pensent et de ce qu'ils/elles aimeraient exprimer sur le sujet. Proposer au travers de supports textuels et visuels différents points de vue, leur permet de se positionner. La prise de note, des grilles (avec par exemple une colonne «pour et contre»), des mappages où noter les mots ou des phrases qui leur seront utiles, des questions, la distribution de rôles, des marches à suivre ou des descriptions du produit à rendre sont autant d'instruments qui aident les apprenant-e-s à devenir autonomes. L'exemple qui suit (Delsol 2000) propose des rôles en fonction

d'actions discursives qui présentent l'avantage de laisser les élèves gérer les règles d'interactions, d'observer et d'évaluer la qualité de l'échanges, ce qui à mon sens correspond bien aux objectifs et à la notion de *microcosmes actionnels* proposés par Simona Pekarrek et Virginie Fasel (*manifeste son désaccord, s'engager dans une tâche de façon conjointe, réagir aux propos d'autrui, etc.*).

Président-e de séance: régulateur de parole (organise les règles), permet un débat démocratique:

- donne la parole (*Nous allons débattre la question de/des.../ Nous allons commencer par l'opinion de X/ C'est à toi./ C'est ton tour./ Qu'est-ce que tu aimerais dire, ...?/ es-tu d'accord avec l'argument de Y? etc.*);
- doit être attentif à la bonne répartition de la parole;
- doit privilégier les personnes qui n'ont pas encore parlé;
- pose des questions (*Que penses-tu de...?/ Es-tu d'accord avec ce qu'a dit, ...?/ Qu'est-ce que tu veux dire?/ Je n'ai pas compris. Peux-tu répéter? etc.*).

Reformulateur-trice: calme le jeu, demande énormément d'attention:

- met en relation les interventions avec le thème discuté et après chaque intervention, il/elle reformule de manière synthétique ce qui vient d'être dit et fait le lien avec les interventions précédentes (*Tout d'abord, X a dit. Mais Y pense que.../ X et d'accord avec Y quand il dit que.../ Tout d'abord X a dit que..., ensuite Y a dit ... et ensuite Z a expliqué...*).

Observateur-trice:

- ne participe pas au débat;
- observe les formes du débat (comment fonctionnent les interactions);
- observe les contenus (peut les noter);
- à la fin il/elle rend compte de ses observations.

Discutant-e: participe au débat:

- donne des arguments;
- exprime et défend son point de vue (*Je pense que.../D'après moi..., parce que ...*);
- contrecarre les contre-arguments des autres discutant-e-s (*Je ne suis pas d'accord, parce que.../ C'est.*

Synthétiseur-euse (facultatif): à la fin du débat:

- en quelques phrases, donne le contenu essentiel de ce qui a été dit (*X et Y sont contre, alors que Z est pour le/la.../X et Y pensent que.../Z par contre avance plusieurs contre-arguments: il/elle dit que.../ Nous sommes arrivés à la conclusion que...;*)
- utilise la reformulation du reformulateur/trice;
- demande beaucoup d'attention, car il faut écouter, comprendre la pensée d'autrui et prendre des notes.

Il est bien clair que pour mener à bien cette tâche en L2 les élèves reçoivent à l'avance le rôle qui leur est assigné et qu'ils/elles ont le temps de reprendre les supports des leçons précédentes, qu'ils/elles prennent des notes ou récoltent des débuts de phrases qui leur seront nécessaires pour mener à bien la tâche. Pour le rôle de l'observateur/trice, nous pouvons aussi nous demander si les élèves ne pourraient s'exprimer dans la L1, puisqu'il s'agit d'une phase de réflexion métalinguistique et d'un moment d'auto-évaluation sur la manière dont l'échange s'est produit.

L'évaluation

La question de l'évaluation telle que Simona Pekarek et Virginie Fasel se la posent est tout à fait justifiée, même si c'est à un niveau institutionnel que le changement devra s'opérer. Par contre, l'enseignant-e a la possibilité de mettre en évidence les objectifs liés aux *genres* dans un portfolio ad hoc à

titre d'évaluation formative. A la suite de certaines activités-clés, comme par exemple en donnant la parole à l'observateur(/trice) après l'échange, les élèves réfléchissent aux objectifs atteints et aux outils utiles ou inutiles. Progressivement les apprenant-e-s ont la possibilité de formuler avec leurs propres mots et par écrit les objectifs et ils/elles proposent d'eux/d'elles-mêmes de nouvelles techniques ou instruments de leur cru. Dans le cadre de ce projet de recherche action, il s'est avéré que des élèves «faibles» pouvaient montrer de réels progrès dans le domaine de la métacognition et de l'auto-évaluation, lorsque que la méthode du portfolio était systématiquement intégrée à l'enseignement et ce même lorsqu'au départ ils/elles ont eu de grandes difficultés à valoriser leurs acquis. Le grand avantage d'une approche portfolio adaptée aux besoins de la séquence didactique est que les élèves peuvent par la suite reprendre ces objectifs transversaux pour une autre séquence, un autre thème, assurant ainsi le transfert des nouveaux acquis. En effet, des objectifs comme la formulation de sa propre opinion, la manifestation de son désaccord, la réaction aux propos d'autrui peuvent s'appliquer à divers contextes.

Conclusion

Il serait effectivement souhaitable que davantage de séquences didactiques et de matériel présentant une cohérence méthodologique puissent être produits et diffusés dans les classes pour le secondaire II où l'enseignement est encore trop centré sur l'enseignant-e, ses représentations didactiques et ses choix méthodologiques (Dolz 2008). Cependant, il me semble important de donner la priorité aux objectifs communicatifs et à une approche fortement thématique des séquences didactiques pour répondre aux exigences d'un échange créatif, ce qui n'est absolument pas en contradiction avec

les propositions de Simona Pekarek de Virginie Fasel. Une approche explicitement trop technique et axée sur les *genres* risque de réduire la motivation des apprenant-e-s. En somme, nous proposons pour les séquences didactiques à venir une double formulation des objectifs distinguant les objectifs d'apprentissage pour les élèves avec la mise évidence de la dimension thématique, des objectifs pour l'enseignant-e définis principalement par les *genres* formels. Par ailleurs, l'explicitation de ces *genres* à l'intention des élèves, de même que le transfert de ces compétences discursives et des techniques au cours de l'enseignement pourront être assurés par une approche portfolio.

Notes

¹ Voir sur le site à l'adresse www.babylonia.ch/BABY209/PDF/seqdid.pdf le commentaire complet de la séquence didactique.

² Par séquence didactique nous comprenons un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un thème.

Bibliographie

- Dolz, J. (2008). Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia 3/2008, les formes sociales dans l'enseignement des langues*, 41-45.
- Studer, Th. & Ghisla, G. (2007). *Babylonia 4/2007. Les standards de formation en discussion*. Comano: Fondation Langues et Cultures.
- Delsol, A (2000). Un atelier de philosophie à l'école primaire. *Diotime l'Agora No 8*. Montpellier: CRDP.

Sonia Rezgui

est didacticienne de français langue étrangère pour le degré primaire à la Haute Ecole Pédagogique de Zurich, présidente du Forum Langue Etrangère Suisse et coordinatrice de la revue *Babylonia*.

Gabriella della Vecchia

est enseignante de français et de philosophie à l'Ecole de Culture Générale à Genève.

Laurent Gajo
Genève

L'enseignement bilingue: les langues dans les disciplines

Der Autor legt dar, dass bilingualer Unterricht nicht nur zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen in der Zweitsprache beiträgt, wie das allgemein von ihm erwartet wird, sondern mehr leistet: Die komplexe Beziehung zwischen Wissen, welches aus der Sprache hervorgeht und Wissen, welches aus fachlichen Einsichten resultiert, regt die Entwicklung neuartiger didaktischer Ressourcen an. Dadurch entsteht ein Repertoire, welches einerseits über einen im engeren Sinne kommunikativen Ansatz hinausgeht und zu dem andererseits aus der Perspektive des Sach-/Fachunterrichts eine erhöhte Aufmerksamkeit und Sorgfalt im Umgang mit der Sprache gehört. Aufgezeichnete Unterrichtssequenzen, hier aus dem Geschichtsunterricht, illustrieren das subtile Wechselspiel zwischen sprachlichen und sachlichen Klärungen bei der Erarbeitung der Materie.

L'enseignement bilingue: nouvelle approche, nouveau regard

L'enseignement bilingue rend-il bilingue? Une telle question circule sur bien des bouches de parents et d'enseignants, qui seront parfois déçus de constater que leurs enfants ou élèves ne parlent finalement pas comme des natifs leur deuxième langue d'enseignement. On remarque alors la persistance de représentations, d'une part, très monolingues et, de l'autre, très linguistiques sur l'enseignement bilingue.

Il est vrai que les termes eux-mêmes sont trompeurs, dans la mesure où «bilingue» juxtapose/additionne «deux langues» et ne porte que sur la dimension linguistique.

Or, l'enseignement bilingue implique des matières qui ne sont pas prioritairement linguistiques et utilise précisément le contact de langues comme ressource communicative et acquisitionnelle. Par ailleurs, il se déroule à l'école, dans l'espace et le temps prévu par un curriculum qui ne permet – même dans les filières bilingues – qu'une exposition limitée à la deuxième langue, pourtant déjà bien plus présente que dans une filière traditionnelle.

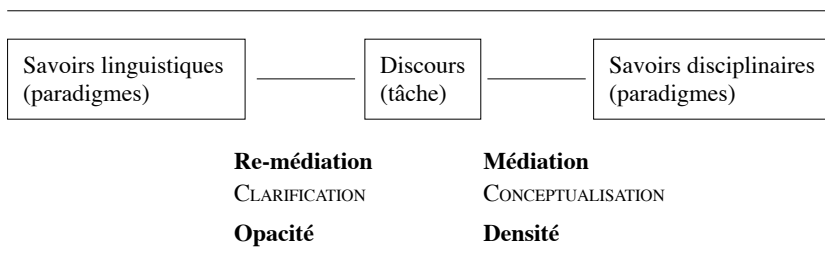
Par conséquent, si les attentes autour de l'enseignement bilingue peuvent être fortes, elles doivent prendre en compte les aspects résolument originaux de ce type d'approche, en particulier la stimulation réciproque entre savoirs linguistiques et disciplinaires. C'est sur cet enjeu que s'est construit notre projet PNR 56, qui nous conduit vers une définition de l'enseignement bilingue en tant que travail localement intégré sur les paradigmes disciplinaires et linguistiques. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons les

conditions de ce processus d'intégration et les principes didactiques qui en découlent.

Processus d'intégration entre savoirs linguistiques et disciplinaires

Es ist dann halt „die Temperatur wird auf zwanzig Grad erhöht“ oder „um zwanzig Grad erhöht“. Das sind dann halt diese kleinen Details, die halt einen wahnsinnigen Unterschied machen.

Ce discours d'enseignant est emblématique, dans la mesure où il montre une conscience des enjeux croisés entre langues et disciplines mais peine à en parler avec des catégories ad hoc. En effet, même si les enseignants sont parfois prêts à reconnaître l'importance de la précision de la formulation (*diese kleinen Details*) du point de vue de la compréhension et de l'action (*einen wahnsinnigen Unterschied*), ces éléments restent perçus comme des détails et leur prise en compte explicite dans leur enseignement ne va pas de soi. On tendrait de ce point de vue à séparer le rôle de l'enseignant de langue, qui s'occupe des «petites choses de la langue», de celui de l'enseignant de discipline, qui prend en charge le contenu, le sens. On retrouve ici certaines distinctions classiques en didactique des langues (*form-and-accuracy contexts vs meaning-and-fluency contexts*, Seedhouse, 2004) et dans les travaux sur l'immersion (*négociation de la forme vs négociation du sens*, Lyster & Ranta, 1997). Or, le travail sur les contenus requiert, de manière variable mais quasi incontournable, une prise en compte du discours.



Dans nos travaux (Gajo, 2007; Gajo *et al.*, 2008), nous montrons en quoi, dans toutes les disciplines, la transmission, la négociation et le contrôle des connaissances passent par le discours, écrit, oral, en compréhension et/ou en production. La mise en discours d'une tâche didactique ou de ses supports/sources sert de médiation en direction des savoirs disciplinaires. Elle en organise, en «didactise» la densité, la classe se présentant toujours comme un lieu de «condensation des savoirs» (Coste, 2002). Cette situation de médiation est peu perceptible dans la langue ordinaire de scolarisation (L1). En revanche, quand il s'agit d'une classe bilingue, fonctionnant pour une part au moins en L2, la mise en discours elle-même rencontre régulièrement des obstacles, se présente dans son opacité et doit pointer vers les savoirs linguistiques dans un effet de re-médiation. «Re-médiation» peut alors s'entendre de deux manières, d'une part comme une résolution de problème, d'autre part comme une deuxième médiation. Sur la re-médiation se fixe le processus de clarification, sur la médiation celui de conceptualisation. Les expressions allemandes «klären» et «erklären» montrent bien la continuité entre ces deux processus, comme dans la séquence suivante, où il s'agit, dans un cours d'histoire sur les traités de paix, de clarifier et de conceptualiser l'expression «bien traiter».

19E15 e:h die und der Angst vor der Revanche . . . und er . . . er denkt dass e:hm . . . man ehm die eh eh die . das deutsche . Volk . e:h (1 sec) ehm gut e:h (2 sec) traiter

(2 sec)
20En behandeln
21E15 behandelt e:h (?nicht) . . . e:hm um e:hm um sicher zu: . . (?bleiben)
22En ah wenn sie sagen . man muss eh . . eh die Deutschen gut BEHADELN können sie das ein bisschen genauer **erklären** . was heisst gut behandeln\
23E15 &eh das heisst eh ge eh . gerecht sein
(3 sec)
24En genau . gerecht sein. die Gerechtigkeit\ verstehen . . eh verstehen sie alle dieses Wort/ (2 sec) gerecht wer versteht das nicht das können sie ja sagen dann können wir das **klären** . . ok
25E &justice . . . juste
(2.1002.G5.12.Hi.D.1)¹

Si le travail intégré entre savoirs linguistiques et disciplinaires se mesure en premier lieu sur l'axe médiation/re-médiation, il implique aussi le degré de centralité des savoirs négociés par rapport à la tâche en cours. Nos données montrent ainsi différents types de savoirs en jeu (Gajo, 2007), suivant qu'ils relèvent en priorité de la discipline ou de la langue, d'une part, et qu'ils sont plus ou moins directement liés à la tâche, d'autre part. Sur le plan de la discipline, quand la focalisation sur la langue est nécessaire à l'établissement du savoir et à la progression de la tâche didactique, on parlera de savoirs linguistiques *inscrits*. Si une telle focalisation est optionnelle, on parlera de savoirs *utiles voire périphériques*.

Sur le plan de la langue, le traitement d'un savoir disciplinaire et la gestion

d'une tâche didactique doivent pouvoir compter sur un répertoire linguistique général, certains savoirs linguistiques devenant *obligatoires* pour la communication en classe. D'autres seront tout au plus *compatibles* avec la tâche ou deviendront même *autonomes*, donc moins intégrés. Voyons tout cela à travers une séquence, toujours tirée d'une classe d'histoire en allemand L2, mais cette fois sur le thème de l'esclavage.

1. En [...] was darf er noch nicht\
(1sec)
2. E19 etwas beschliessen
[...]
3. En er kann eine Sklavin heiraten ja .. e:h darf er Kinder haben/
4. E1,2,3 ja
5. En was passiert mit diesen Kindern/ sind das seine Kinder/
6. E3 eh er ist auch ein Sklave
7. En also sind's SEINE Kinder\
8. E1,2,3 nein
9. E3 ah biologisch X
10. En biologisch ja: (?wirtschaftlich) nein. hm/
11. E? XXXXXX (1sec)
12. En eh: darf er wählen\
13. E1,2,3 nein
14. En nein .. eh: darf er umziehen/
15. E? eh was ist umziehen/
16. En déménager . umziehen
17. E3 eh nein e:h ausser . wenn (?sein) Besitze:r
18. En ja aber dann MUSS er umziehen da DARF er nicht umziehen\
ja/
19. E14 kann man eh seinen Sklaven verkaufen/
20. En natürlich kann man seinen Sklaven verkaufen (1sec) ALSO ((lit)) „keine Rechte hat ... für seine Arbeit nicht bezahlt wird“ ehm kann man sagen aber was (3sec) was meinen Sie damit also er bekommt kein . was bekommt er nicht\

- 21.E1,2,3 Lohn
 22.En Lohn\ . was bekommt er\
 (1sec)
 23.E15 Essen
 24.E3 &Brot
 25.En &Essen\ (1sec) und was
 noch/
 26.E15 XX eine Wohnung
 27.En &ja . essen und wohnen\
 normalerweise\
 28.E3 und e:h auch Kleidung
 29.En Kleidung\hm/ (2sec)((lit))
 „und von seinem Besitzer
 befiehlt . befiehlt wird“ und
 man würde sagen DEM/
 (1sec) von seinem Besit-
 zer befohlen (1sec) wird
 verstehen Sie das Wort
 befohlen/

(2.1605.G4.11.Hi.D.3.A/V)

Dans ce travail très interactif autour de la définition de l'esclave, divers types de savoirs linguistiques sont abordés. Au centre, nous tenons à souligner la question des verbes de modalité (*dürfen*, *können* et *müssen*), dont les nuances sont ici indispensables pour établir la notion d'esclavage. Il y a ce que l'esclave n'a pas le droit de faire (phrases négatives) et, à l'opposé, ce qu'il peut faire et, surtout, ce qu'il doit faire (correction insistante de l'enseignant en 18). On a donc affaire à des savoirs inscrits. Toujours sur le plan de la discipline, l'opposition entre *biologisch* et *wirtschaftlich* en 9-10 amène un savoir utile pour décider si les enfants des esclaves leur appartiennent ou non. La question à propos de *umziehen* en 15, à laquelle l'enseignant répond par une rapide traduction, relève, elle, de la langue et désigne un savoir obligatoire pour la communication. Entre 23 et 25, le rapport entre *essen* et *Brot* privilégie le premier, car il est linguistiquement plus englobant (hyperonyme). Cependant, il n'est pas sûr que la présupposition linguistique entre *pain* et *repas* croise la même présupposition du côté de la discipline historique. Il aurait sans doute été intéressant de la

traiter comme savoir utile. En 29, la correction de *befiehlt* en *befohlen* relève d'un savoir linguistique compatible et l'interrogation à propos du sens du mot *befohlen* d'un savoir obligatoire.

Malgré une progression linéaire semblant suivre le fil d'une communication plutôt ordinaire, cette séquence dévoile un travail complexe et subtil au niveau linguistique, que seule l'analyse qualitative peut révéler et valoriser. Sur la base d'un grand nombre d'observations détaillées, il devient alors possible d'esquisser des principes didactiques au cœur du travail en classe bilingue.

Pistes pour une mise en place didactique

L'enseignement bilingue fonctionne sur des principes qui ne lui sont pas tous propres et relèvent pour partie de la didactique du plurilinguisme (voir Gajo, 2008 et Candelier, 2008). Mais il se définit aussi sur des mécanismes spécifiques. Dans l'espace de cet article, nous en présentons deux: la

gestion différenciée de l'approximation linguistique, le traitement des contenus et des savoirs.

Gestion différenciée de l'approximation linguistique

On entend souvent dire que l'enseignement bilingue est libérateur, car la norme linguistique se cache à l'arrière-plan d'une priorité communicative bénéfique pour l'apprentissage. Ceci se vérifie du point de vue des attentes strictement communicatives, où il s'agit d'encourager les apprenants à recourir à des stratégies leur permettant de communiquer malgré des moyens limités en L2. L'approximation linguistique contribue ainsi à établir les conditions requises pour le fonctionnement de l'échange verbal (savoirs obligatoires voire compatibles). Toutefois, du point de vue de la discipline, la négociation de certains savoirs linguistiques, en particulier les savoirs inscrits (savoirs linguistiques indispensables à la *conceptualisation* et non tellement à la *communication* dans la discipline), devra obéir à des exigences précises. Dans la séquence



Laboratorio chimico dell'inizio del '900.

sur l'esclavage par exemple, les verbes de modalité occupent une place centrale, alors que leur maîtrise approximative ne gênerait pas la compréhension dans bien d'autres situations de communication. Par conséquent, l'enseignement bilingue ne saurait se confondre avec une «simple» méthode communicative, même s'il en partage certains enjeux.

Le traitement des contenus et des savoirs

On compare parfois l'enseignement bilingue à un «content-based teaching». Or, la notion de contenu laisse penser que celui-ci fonctionnerait comme un simple lieu d'entraînement et de crédibilité de la compétence communicative, ce qui n'est évidemment pas le cas. En effet, la classe s'organise d'abord autour de savoirs, largement pré-organisés en vue d'un certain ordre de présentation et d'une progression attendue. Ainsi, un contenu est traité en tant que savoir dès l'instant où il est ramené à un paradigme disciplinaire (répertoire de savoirs) lui-même placé à l'intérieur d'un curriculum. Pour leur part, les enseignants ont la responsabilité de *dédensifier* le savoir, de le linéariser pour le rendre accessible aux élèves en vue d'une conceptualisation. Ce travail sur la médiation profite alors amplement des problèmes de re-médiation, fonctionnant souvent comme déclencheurs de l'attention.

Conclusion

Les types de savoirs et de négociations en jeu dans l'enseignement bilingue le font apparaître comme un lieu de tissage complexe entre langues et disciplines. Cette complexité ne rime toutefois pas avec «complication», et son affrontement facilite la fixation des concepts disciplinaires en même temps que la stabilisation des outils linguistiques.

Une posture simplificatrice ne tableait que sur la dimension «transparence/

opacité», alors que l'intérêt de l'enseignement bilingue consiste à mettre en continuité cette dimension et celle de la densité. Ceci suppose cependant un réglage relativement fin, pour que la négociation en classe bilingue ne s'égaré pas systématiquement, par exemple, du côté des savoirs linguistiques périphériques et autonomes. Notre recherche a proposé pour cela la notion de saturation (Gajo & Grobet, 2008), marquant un point où le paradigme disciplinaire semble suffisamment nourri par les savoirs linguistiques pour que la tâche se close et/ou progresse.

Le capital propre de l'enseignement bilingue mérite, au-delà de l'attention de la recherche, une formation spécifique des enseignants, qui pourront alors déployer le plein potentiel de cette méthodologie et en montrer les enjeux pour la construction des savoirs et non seulement pour la mise en place d'une deuxième langue de communication.

Note

¹ Conventions de transcription

/\	Intonèmes ascendant et descendant
... ..	Pauses de moins d'une seconde (environ ¼, ½ et ¾ de sec.)
(3 sec.)	Indication des pauses au-delà de la seconde
:	Allongement syllabique
[Chevauchement
&	Enchaînement rapide
pe=petit	Troncation
<ryb>	Transcription phonétique
(éternue)	Commentaire du transcrip- teur
(en)fin	Articulation relâchée, segment non prononcé
MAL au CŒUR	Accentuation prosodique
(?allait – avait)	Transcription incertaine
X XX XXX	Segments incompréhensibles

Bibliographie

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE* 5/1, 65-90.

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? *AILE* 16.

Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 10(5), 563-581.

Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In Conti, V. & Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 131-150). Genève: Georg.

Gajo, L. et al. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique: PNR 56.

Gajo, L. & Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires: intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques. In Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (éds), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 113-136). Bruxelles: De Boeck, coll. Raisons éducatives.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19/1, 37-66.

Seedouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.

Laurent Gajo

linguiste, est professeur de français langue étrangère et directeur de l'Ecole de langue et de civilisation françaises à l'Université de Genève. Ses domaines de spécialité touchent l'acquisition des langues étrangères, l'interaction en milieu institutionnel, le plurilinguisme et la didactique du plurilinguisme. Il intervient régulièrement dans divers pays en tant qu'expert des questions relevant de l'enseignement bilingue. En Suisse, il préside par ailleurs le Groupe de référence pour l'enseignement des langues étrangères de la CHIP.

Renata Leimer
Bern

Bilingualer Unterricht in der Praxis

Kommentar zum Artikel von Laurent Gajo

Die Anforderungen an Fachlehrpersonen, die ihr Fach in einer Zweitsprache unterrichten, sind hoch: neben der Fachausbildung und einer hohen Sprachkompetenz sind auch Kenntnisse im Zweitspracherwerb und der Immersionsdidaktik erforderlich, um sowohl den Wissenserwerb der Lernenden wie auch ihren Spracherwerbsprozess bei der Unterrichtsgestaltung und der Bewertung angemessen zu berücksichtigen.

Während der Pionierphase der zweisprachigen Maturitätslehrgänge in der Schweiz waren die einzelnen Lehrpersonen häufig Einzelkämpfer/innen, die in grossem Aufwand geeignete Materialien und Aufgaben finden oder selbst kreieren mussten. Ausserdem galt es den Unterricht sorgfältig vor- und nachzubereiten und durchzuführen, um den zu erwartenden fachlichen und evt. sprachlich bedingten Schwierigkeiten in einer Zweitsprache zu begegnen. Obwohl der Immersionsunterricht und zweisprachiger Unterricht in einzelnen Gebieten der Schweiz und v.a. im Ausland schon länger existiert haben, mussten geeignete Unterlagen und Know-How entwickelt werden, die auf die Lehrpläne und Bildungsziele dieses Schultyps und dieses Landes abgestimmt sind. Zum Beispiel wird das Thema des Mittelalters und der frühen Neuzeit in Grossbritannien eher an der Primarschule unterrichtet, weshalb die umfangreichen Materialien nur bedingt für die gymnasiale Sekundarstufe I/II geeignet sind. Im Fach Mathematik sind die vorhandenen Bücher aus den USA entweder zu einfach oder viel zu umfangreich, und die Lehrmittel der Romandie oder aus Frankreich entsprechen den Lehrplänen der Deutschschweiz

bezüglich Themensetzung, Aufbau und didaktischer Vorgehensweise nur teilweise. Diese Unterschiede machen den Lehrpersonen bewusst, dass die Vermittlung ihres Fachs - mehr oder minder stark - kulturell geprägt ist. Zwar ist dies ein spannendes, bisher meines Wissens wenig diskutiertes Thema, dennoch müssen die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsvorbereitung die Materialien sichten und in aufwändiger Mehrarbeit an ihre Bedürfnisse und die lokalen Gegebenheiten anpassen, oder aber ihre bewährten Materialien und Lernaufgaben übersetzen. Punktuell können und sollen die interkulturellen Aspekte für den Unterricht nutzbar gemacht werden, zum Beispiel wenn die unterschiedliche Darstellung des 1. Weltkriegs und seiner Folgen in deutschen bzw. französischen Lehrmitteln verglichen und von den Lernenden diskutiert und kommentiert wird.

Wenn sich auch die zweisprachige Maturität in der Schweiz sehr schnell verbreitet hat und inzwischen 10% der Lernenden einen solchen Lehrgang besuchen, wird dieses Unterrichtsmodell insbesondere von Lehrpersonen, die ein Sachfach unterrichten, manchmal sehr kritisch beobachtet. Sie befürchten eine Senkung des fachlichen Niveaus, eine zu starke Orientierung an Sprachvermittlung und darüber hinaus einen Verlust der Sprachkompetenz in der Erstsprache (bzw. in der regionalen Sprache). Möglicherweise wurden diese Befürchtungen dadurch verstärkt, dass die Schulen manchmal in ihren Informationen und Werbeprospekten zur zweisprachigen Matura den sprachlichen Kompetenzzuwachs in den Vordergrund stellten.

Die Meinung, dass an Gymnasien die Sprachen gegenüber den Naturwis-

senschaften ein zu starkes Gewicht hätten, wird regelmässig vertreten. Ein Beispiel dafür ist der Artikel der Schweizerischen Maturitätskommission in der Zeitschrift *Gymnasium Helveticum* 01/09 mit dem Titel „Das Gymnasium ist keine Sprachschule“. Leider geht dieser Artikel, der sich mit der Vernehmlassung der EDK zum Strategiepapier „Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf Sekundarstufe II“ befasst, nicht auf den in demselben Strategiepapier auch diskutierten Immersionsunterricht bzw. die zweisprachige Matura ein, sondern befasst sich ausschliesslich mit dem Fremdsprachenunterricht. Es ist unbestritten, dass der gymnasiale Unterricht sich nicht auf die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten beschränken darf, sondern auch kognitiv anspruchsvollere Ziele erreichen muss, wie zum Beispiel die Fähigkeit, Sachverhalte kritisch zu reflektieren und zu beurteilen sowie Schlussfolgerungen zu ziehen.

Gerade im Zusammenhang mit dem Immersionsunterricht würde es sich aufgrund der Forschungsergebnisse des Projekts von Laurent Gajo und seinem Team meiner Meinung nach sehr lohnen, die Komplexität und Verwobenheit von Fachwissen und sprachlichem Wissen neu zu betrachten und über die Grenzen der Fächer und Disziplinen ins konstruktive interdisziplinäre Gespräch zu kommen. In jedem Unterricht – auch in dem, der in der Erstsprache erteilt wird – besteht dieses Kontinuum zwischen primär fachlichem (oder evt. sogar nicht-sprachlichem) Wissen einerseits und dem „rein“ sprachlichen Wissen andererseits.

Während einige Lehrpersonen, die ihr Sachfach in einer Zweitsprache erteilen, in der Pionierphase zunächst die

Haltung vertreten haben „ich mache dasselbe wie im deutschsprachigen Unterricht, nur einfach in Französisch bzw. in Englisch“, halten sie inzwischen interessanterweise fest, dass sie durch den zweisprachigen Unterricht ein erhöhtes Bewusstsein für die Begrifflichkeit und die Wichtigkeit der genauen Konzeptklärung in ihrem Fach entwickelt haben. Sie achten also auch im ersprachigen Unterricht stärker darauf, die **Begriffe zu erklären** und die **Konzepte zu klären**, um das von Laurent Gajo in seinem Artikel präsentierte Begriffspaar zu verwenden.

Ein Beispiel soll eine mögliche Vorgehensweise im immersiven Geschichtsunterricht mit Englisch als L2 bei der Unterrichtsplanung und -durchführung illustrieren: bei der Vorbereitung definiert die Lehrerin für das Thema der amerikanischen Revolution die grundlegenden Konzepte und hält die zentralen Begriffe fest, die vermittelt werden sollen.

Wichtige Konzepte können die folgenden sein:

- *Colonialism: Relationship between Mother Country and Colony, specific and typical problems*
- *Revolution: American Revolution, phases of a revolution, typology of revolutions (in comparison with other revolutions)*
- *Revolution vs. Reform*
- *Independence: forming a nation, federalism vs. centralism, constitution, forms of government.*



Ampolle.

Folgende Begriffe sind bei diesem Thema von zentraler Bedeutung (Auswahl): *colony vs. independent nation, colonial acts (tax act, sugar act, stamp act), taxation, opposition, revolution vs. reform, revolutionary war, Declaration of Independence, constitution, checks and balances.*

Nach dieser Definition kann der Unterrichtsablauf geplant werden. Ein möglicher Ablauf, um das erstgenannte Konzept (Colonialism) zu bearbeiten:

- Lehrervortrag über das Verhältnis der jungen Kolonien zum Mutterland
- Vermittlung der zentralen Begriffe *colonial acts (tax act, sugar act, stamp act), taxation, opposition*
- Lernaufgabe: Bearbeitung verschiedener Text- und Bildquellen, die das zunehmende Spannungsverhältnis dokumentieren, Verwendung der zentralen Begriffe
- Klassengespräch: Beurteilung der Entwicklungen, Bildung von Hypothesen zum weiteren Verlauf
- Zusammenfassung wichtiger Begriffe und nochmalige Klärung deren Bedeutung.

In ähnlicher Weise können die weiteren Konzepte behandelt werden.

So wird klar, dass Gajos Modell für die immersiv unterrichtenden Lehrpersonen eine nützliche Grundlage ist, die sich für die didaktische Analyse der Inhalte und sprachlichen Aspekte und die Aufbereitung der zu präsentierenden Konzepte gut eignet. Durch die Unterscheidung zwischen *savoirs inscrits* von *savoirs périphériques* lässt sich der Unterricht, insbesondere der Diskurs im Schulzimmer, effizient gestalten, da die Lehrperson durch ihre Analyse einen klaren Fokus gesetzt und eine Priorisierung der Inhalte vorgenommen hat.

Mit der Etablierung der zweisprachigen Matura an den Gymnasien steigt auch die Forderung nach einer entsprechenden Zusatzqualifikation

der Lehrpersonen im Bereich Immersionsdidaktik. Nach der Pionierphase, während der die neuen Lehrgänge an den Schulen aufgebaut und konsolidiert wurden und Weiterbildungen oder Zusatzqualifikationen ad hoc geplant wurden, geht es heute darum, die gewonnene Erfahrung anhand theoretischer Konzepte zu konsolidieren. Die Lehrpersonen selbst, die zunächst mit ihrem Unterricht beschäftigt waren, haben das Bedürfnis, ihre in der Praxis gewonnenen Erkenntnisse im Licht der Forschung und anhand theoretischer Ansätze zu diskutieren und zu erweitern. Auch hier erweist sich Gajos Modell als eine nützliche Grundlage zur Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -entwicklung.

Für die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Immersions- und Fremdsprachenlehrpersonen eignet sich das Modell ebenso, da es einen Ausgangspunkt für eine gegenseitige Verständigung über Erwartungen und Sichtweisen, und somit zu einer *Klärung* der Rolle der einzelnen Fächer im Fächerkanon der Schule führt. Am Beispiel der Lektionseinheit der amerikanischen Revolution wurde klar, dass die Zusammenarbeit der Sach- und Sprachlehrpersonen gewinnbringend sein kann. Dadurch würde die konstruktive interdisziplinäre Zusammenarbeit gefördert - und davon würden nicht zuletzt die Lernenden sicher profitieren.

Renata Leimer

Gymnasiallehrerin für Englisch und Geschichte, unterrichtet seit August 2008 Englisch am Seeland Gymnasium in Biel / Bienne und betreut bei der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen in Bern (WBZ CPS) die Bereiche Immersion und Fremdsprachen und das Sprachassistenprogramm. Von 1996-2008 arbeitete sie an der Kantonsschule Luzern als Lehrerin, Schulleitungsmitglied und Projektverantwortliche bei der Entwicklung und beim Aufbau der zweisprachigen Matura mit.

Daniel Elmiger
Anton Näf
Neuchâtel

Die zweisprachige Maturität

Ein vielversprechendes Experimentierfeld

La cosiddetta “maturità bilingue” è sempre più diffusa e incontra sempre maggior favore. A partire dagli anni novanta questo tipo di formazione è diventato un campo di sperimentazioni assai promettente. Nel presente articolo vengono presentati i risultati di una indagine longitudinale durata tre anni e svolta in due licei della Svizzera occidentale sulla base di una serie di nove domande, tra cui cosa debba intendersi per “insegnamento bilingue”, quali competenze linguistiche possano essere sviluppate in un corso di studio di questo tipo, come il corso di studi bilingue venga visto da docenti e discenti, quali spese comporti, quali differenze siano constatabili nell’acquisizione delle materie di studio tra chi frequenta un corso bilingue e chi non abbia il modo di farlo, e per quali allievi sia indicato un corso di studi bilingue. Per il contesto svizzero è particolarmente interessante l’ultimo quesito, in quanto comporta la riflessione su quale sia la lingua da scegliere per il corso di studi bilingue.

Binnen eines Jahrzehnts ist die zweisprachige Maturität in der Schweiz zu einem *fait social* geworden, zu dem sich viele mit dem Bereich Schule befassende Personen – insbesondere auch solche, die dieses Phänomen nicht aus eigener Anschauung kennen – eine Meinung bilden wollen. Nach unseren Hochrechnungen absolvieren gegenwärtig etwa 7000 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Schweiz einen solchen Ausbildungsgang, also keineswegs eine *quantité négligeable*. Die Verfasser dieses Beitrags haben im Rahmen eines dreijährigen Forschungsprojekts Gelegenheit gehabt, sich mit allen damit verbundenen Aspekten intensiv auseinanderzusetzen, und zwar sowohl aus einer Makro- wie einer Mikroperspektive.

Zum einen haben wir alle 70 (von ca. 180) öffentlich anerkannten Gymnasien in 18 Kantonen der Schweiz, die gegenwärtig einen zweisprachigen Lehrgang anbieten, auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse (gesetzliche Grundlagen, schulinterne Reglemente, usw.) und einer Fragebogenaktion untersucht. Die dadurch entstandene synoptische Gesamtschau orientiert erstmals umfassend über alle mit der Immersion¹ auf der Gymnasialstufe verbundenen Aspekte (gewählte Immersionssprache, beteiligte Sachfächer, Stundendotierung, Zulassungsbedingungen, Qualifikation der Lehrkräfte usw.) und ist 2008 in einer deutschen und französischen Version erschienen und auch auf Internet abrufbar (Elmiger 2008).

Zum andern haben wir in einer Longitudinalstudie zwei Westschweizer Kurzzeitgymnasien über die dreijährige Gymnasialzeit hinweg (2005-2008) näher unter die Lupe genommen. Bei dieser ethnographischen Fallstudie

gelangte eine breite Palette von Forschungsmethoden zum Einsatz, insbesondere Sprachstandsmessungen (immer im Vergleich zu monolingualen Kontrollklassen), Unterrichtsaufnahmen, Fragebogen und Interviews mit Lehrkräften. Wichtige Ergebnisse dieses Forschungsprojekts sind seit Anfang 2009 in kompakter Form auf der Homepage des Schweizerischen Nationalfonds SNF konsultierbar, und zwar ebenfalls – worauf wir grossen Wert legen – in einer deutschen und einer französischen Fassung: <http://www.nfp56.ch/d>.

Eine umfassende Dokumentation unseres Forschungsprojekts, die sich auch mit der bisherigen Forschungsliteratur auseinandersetzt und insbesondere eine theoretische Klärung des notorisch unscharfen Konzepts der Zweisprachigkeit anstrebt, wird in Form einer Buchpublikation erscheinen (voraussichtlich Anfang 2010). Statt nun im Folgenden auf einzelne Teilergebnisse oder gar auf Fragen eher technischer Natur (z. B. die von uns eingesetzten Sprachtests) einzugehen, sollen hier einige Einzelpunkte herausgegriffen werden, von denen wir annehmen, dass sie eine breitere Öffentlichkeit interessieren und die auch in der Diskussion über zweisprachige Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II sehr präsent sind. Dies soll anhand von 9 Leitfragen geschehen.

1. Was ist zweisprachig am zweisprachigen Unterricht am Gymnasium?

Der oft verwendete Ausdruck zweisprachiger Unterricht ist zwar gewiss praktisch, aber eigentlich falsch. Er

bezeichnet nämlich einen an sich fachweise monolingualen Unterricht, der aber in einer andern als der ortsüblichen Unterrichtssprache erteilt wird. Eine gewisse Berechtigung hat diese Bezeichnung insofern, als insbesondere zu Beginn eines solchen Ausbildungsgangs immer wieder mal punktuell auf die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen wird. Zweisprachig ist also nicht der Unterricht, sondern der Studiengang als solcher, der sich aus Fächern zusammensetzt, die teils in der Muttersprache, teils aber in einer andern Sprache unterrichtet werden. Deren Anteil ist gemäss Vorgaben des Bundes minimal 600 Stunden², maximal aber die Hälfte der gesamten gymnasialen Stundendotation. Die Unterschiede zwischen den Gymnasien sind allerdings beträchtlich. Während einzelne von ihnen nur knapp die minimale Stundenzahl erreichen, überschreiten andere dieses Soll um das Doppelte oder gar um das Dreifache. Statt von einem eigentlichen „Sprachbad“ (Immersion heisst ja eintauchen) sollte man bei den ersteren wohl eher von einer „Sprachduche“ sprechen.

2. Für welches Sprachniveau steht das Label „zweisprachige Maturität“?

Nicht zu Unrecht wird von Schülern und deren Eltern immer wieder danach gefragt, was denn der Vermerk „zweisprachige Maturität“ (franz. *mention bilingue*) im Maturitätszeugnis genau bescheinige. Die Antwort darauf fällt nicht leicht. Angestrebt wird jedoch von vielen Lehrkräften eine Art „funktionale“ Zweisprachigkeit. „Über mehr oder weniger alles auf mehr oder weniger fließende Art sprechen können“ – so die hübsche „Definition“ einer Lehrperson im Interview. Als Globalergebnis unserer Sprachstandsmessungen konnten wir feststellen, dass insbesondere

bezüglich der rezeptiven Fertigkeiten Hörverständnis und Leseverständnis am Ende der gymnasialen Ausbildungszeit ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen bilingualen und regulären Klassen besteht. Allerdings kann dieser Kompetenzunterschied nur zum Teil auf das Konto des zweisprachigen Ausbildungsgangs gesetzt werden, waren doch die sprachlichen Leistungen der bilingualen Klassen bereits zu Beginn des ersten Schuljahres signifikant höher als jene der – als Kontrollgruppe dienenden – Parallelklassen. Es sollten deshalb in künftigen Longitudinalstudien solche statistischen Verfahren zum Einsatz kommen, die es erlauben, den durch die intensivere Exposition erklärbaren Anteil der Leistungsdifferenz zu isolieren. Eine letzte Bemerkung: Auch wenn das Gymnasium natürlich keine Sprachschule ist, so wäre es unseres Erachtens dennoch sinnvoll, das durch diesen Ausbildungsgang erreichte Kompetenzniveau mit einer standardisierten Aussenzertifizierung zu koppeln (*Cambridge, Alliance française, Goethe-Institut*). Eine realistische Vorgabe – in den Standards des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens GER ausgedrückt – könnten dabei die Niveaus B2/C1

für die produktiven und C1/C2 für die rezeptiven Fertigkeiten sein.

3. Wie gestaltet sich das gegenseitige Verstehen im Unterricht trotz der begrenzten Kompetenzen der SchülerInnen?

Vor allem zu Beginn des zweisprachigen Unterrichts gestaltet sich die Kommunikation im Unterricht nicht ohne Probleme, da die Schülerinnen und Schüler noch über ziemlich begrenzte Sprachmittel verfügen. Erst mit der Zeit erweitern sich ihre Ausdrucksmittel, sodass auch komplexere Interaktionsformen möglich werden. Vergessen werden darf aber nicht, dass – ebenso wie auch im einsprachigen Unterricht – den einzelnen SchülerInnen nur wenig Zeit für (mündliche) Interaktion zur Verfügung steht, sodass vor allem die rezeptiven Fertigkeiten (das Hörverstehen und das Leseverstehen) vom zweisprachigen Unterricht profitieren.

Da im immersiv unterrichteten Sachfachunterricht dieselben Lernziele wie im einsprachigen Unterricht erreicht werden sollen, versuchen die Lehrpersonen, den Stoff auf möglichst unterschiedliche Weise zu



Laboratorio chimico moderno.

präsentieren (verschiedene Medien und Arbeitsformen). Dadurch soll eine möglichst gute Verarbeitungstiefe erreicht werden. Auch sprachlich muss der Input oft (und in verschiedener Form) wiederholt und einiges an (impliziter) Spracharbeit geleistet werden, da die Lehrpersonen nicht davon ausgehen können, dass die SchülerInnen ihren Ausführungen ohne weiteres folgen können. Obwohl sie keinen eigentlichen Sprachunterricht abhalten, leisten sie dadurch auch im Sachfachunterricht viel Spracharbeit, durch Reformulierungen, Definitionen, implizite Korrekturen, gezieltes Nachfragen usw.

4. Wie beurteilen die beteiligten Lehrpersonen die zweisprachige Matura?

Die Lehrerinnen und Lehrer, die wir im Rahmen unserer Untersuchung an den beiden Gymnasien in Neuenburg und Pruntrut befragt haben, unterrichten ein Immersionsfach oder die Immersionssprache Deutsch oder beides. In der Regel arbeiten sie auch mit regulären Klassen, so dass sie eine gute Vergleichsbasis haben. Die Akzeptanz der immersiven Programme unter den Lehrpersonen ist hoch, nicht zuletzt deshalb, weil die Teilnahme für die SchülerInnen freiwillig ist und die zweisprachige Klasse eher von Jugendlichen besucht wird, die eine Herausforderung suchen und die bereit sind, etwas mehr dafür zu arbeiten. Allerdings ist auch für die LehrerInnen die Unterrichtsvorbereitung (vor allem in den ersten Jahren) mit einiger Mehrarbeit verbunden, da es kaum Lehrmittel in der Zielsprache gibt, die sich für den Einsatz in der zweisprachigen Klasse eignen. Die Sachfachlehrpersonen sehen sich in erster Linie als VermittlerInnen von Sachwissen, erst in zweiter Linie geht es auch um die Immersionssprache. Wichtig ist vor allem die Verständigung, weniger die Korrektheit der Schüleräusserungen.

Am Ende der dreijährigen Immersion ziehen die meisten SchülerInnen eine positive Bilanz: Auch wenn die Angewöhnungszeit als intensiv und anstrengend empfunden wird, so bereuen die meisten ihre Entscheidung nicht. [...]

Selbst wenn der Ausbildungsgang nicht ohne Schwierigkeiten abläuft, so wird er doch insgesamt sehr positiv bilanziert.

Fehlerhafte Redebeiträge werden, wenn überhaupt, nur implizit, d. h. durch korrektes Wiederaufnehmen, verbessert, und in den schriftlichen Prüfungen werden Fehler zwar angestrichen, doch sie geben keine Minuspunkte. Im Deutschunterricht profitieren die Sprachlehrpersonen von den höheren Kompetenzen, die die AbsolventInnen des zweisprachigen Lehrgangs erwerben: Im Unterricht wird zwar dasselbe Programm behandelt wie in den regulären Klassen, doch es ist möglich, mehr Stoff auf intensivere Weise zu behandeln sowie anspruchsvollere literarische Texte auszuwählen.

5. Für welche SchülerInnen sind immersive Ausbildungsgänge gedacht?

Für alle – so jedenfalls gemäss der Aufnahmepolitik jener Hälfte der betroffenen Gymnasien, die keinerlei Zulassungsbeschränkungen kennen. Eines wird allerdings immer wieder betont: Es sollten sich nur solche SchülerInnen einschreiben, die dazu bereit sind, vor allem in der – von vielen InformantInnen als schwierig empfundenen – Angewöhnungsphase

Mehrarbeit zu leisten. Wie auch aus andern Untersuchungen hervorgeht (z. B. Bürgi 2007, 73ff.), ist die Wahl eines immersiven Ausbildungsgangs nur bei wenigen GymnasiastInnen mit einem konkreten Studien- oder Berufsziel verbunden (z. B. der Absolvierung des Studiums im Sprachgebiet der Immersionssprache). Und entgegen den Erwartungen einzelner Bildungspolitiker sitzen in den Englisch-Immersionsschulen nicht in erster Linie die technisch und naturwissenschaftlich begabten Jugendlichen – diese dürften oft schon an den sprachlichen Selektionshürden scheitern – sondern Schülerinnen und Schüler mit hoher Affinität zu (Fremd)sprachen (vgl. Hollenweger *et al.* 2005, 31).

6. Wie bilanzieren die SchülerInnen ihren Ausbildungsgang?

Am Ende der dreijährigen Immersion ziehen die meisten SchülerInnen eine positive Bilanz: Auch wenn die Angewöhnungszeit als intensiv und anstrengend empfunden wird, so bereuen die meisten ihre Entscheidung nicht. Die Fortschritte in der Immersionssprache Deutsch werden positiv vermerkt, ebenso die Tatsache, dass das zweisprachige Programm es erlaubt, die Sprache ungezwungener und spontaner zu gebrauchen als im herkömmlichen Deutschunterricht. Die Aneignung der Inhalte in den immersiv unterrichteten Sachfächern gelingt zwar, doch sie ist für manche mit einigen Schwierigkeiten und Frustrationen verbunden, da sie ihre sprachlichen Mittel als zu begrenzt empfinden. Manche SchülerInnen meinen auch, dass sie sich aufgrund ihrer eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten im Unterricht nicht so frei einbringen konnten, wie sie gern gewollt hätten. Selbst wenn der Ausbildungsgang nicht ohne Schwierigkeiten abläuft, so wird er doch insgesamt sehr positiv bilanziert. Verbesserungspotenzial sehen die

MaturandInnen vor allem in Form einer Intensivierung des Modells: sie wünschen sich mehr und intensiveren Kontakt mit der Immersionsprache, sei es in Form von mehr deutsch unterrichteten Sachfächern oder von anderen Arten des Sprachkontakts: Begegnung mit Deutschsprachigen, Sprachaufenthalte usw.

7. Wie hoch sind die Kosten für den gymnasialen Immersionsunterricht?

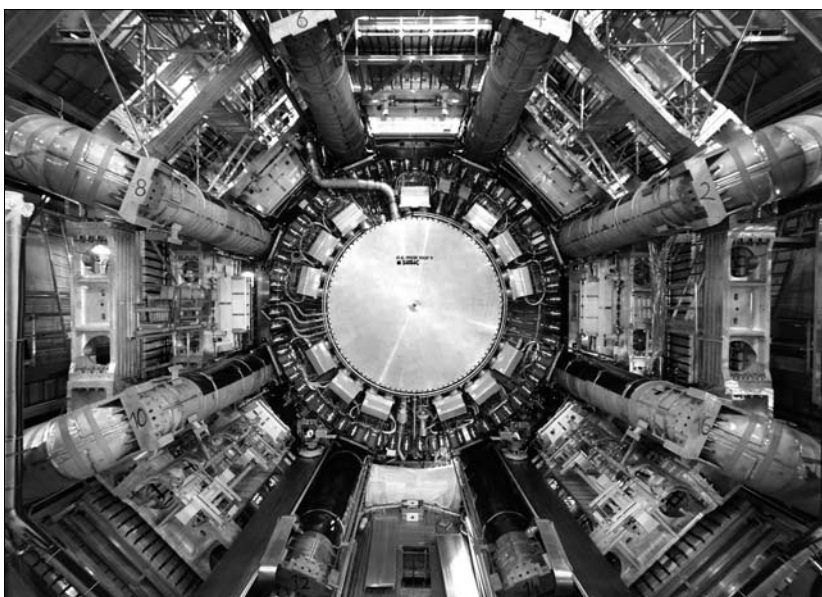
Im Prinzip sind zweisprachige gymnasiale Ausbildungsgänge kaum teurer als reguläre. Dies dürfte mit ein Grund dafür sein, dass diese in den letzten Jahren wie Pilze aus dem Boden geschossen sind. Aber langfristig betrachtet dürfte diese Rechnung nicht aufgehen. Für eine definitive Verankerung sind finanzielle Zusatzmittel unabdingbar, etwa für Stundenentlastungen (z. B. für neu eintretende Lehrkräfte oder für die Entwicklung von geeigneten Unterrichtsmaterialien), ferner für Weiterbildungsveranstaltungen und Sprachaufenthalte. Falls immersiver Sachfachunterricht auch – in stärkerem

Ausmasse als bisher – den mündlichen Ausdruck fördern soll, geht das ebenfalls nicht ohne zusätzliche personelle Ressourcen. Neben der Reduktion der Klassengrößen und der Arbeit in Kleingruppen ist insbesondere an die Anstellung von SprachassistentInnen zu denken; diese scheint dort am dringendsten, wo die Mehrheit der Sachfachlehrer – wie dies etwa für die Englisch-Immersion in der Schweiz typisch ist – selber keine *native speakers* sind (vgl. Hollenweger *et al.* 2005, 20).

8. Kann in einem immersiv unterrichteten Sachfach das gleiche Niveau erreicht werden wie in einer regulären Klasse?

Es handelt sich hier um eine Forderung, die in den von uns untersuchten Schulen stillschweigend oder explizit als Zielvorstellung vorgegeben ist. Eine empirisch breit abgestützte Antwort auf diese Frage bleibt indes ein Forschungsdesiderat. Einschlägige Pilotstudien sind – allerdings für die Sekundarstufe I – zum Ergebnis gekommen, dass Immersionsunter-

richt weder negative noch positive Auswirkungen auf den Wissenserwerb hat (Badertscher, 2005, 103). Dass es bei der Informationsaufnahme in einer schwachen Sprache gelegentlich zu einem gewissen Verlust an Nuancen kommt, ist zwar wahrscheinlich, im Einzelnen aber nur schwer empirisch nachweisbar. Gemäss den Interview-Aussagen der von uns befragten Lehrkräfte, ist es ferner in Fächern wie Geschichte oder Philosophie kaum möglich, mit umfangreicheren Originalquellen und -texten zu arbeiten. Generelle Abwertungen des Immersionsunterrichts – in der Art von „Geographie light“ – sind indes nach unseren Beobachtungen nicht gerechtfertigt. Aus den Interviews mit den Lehrpersonen geht im Weiteren hervor, dass die meisten von ihnen bei der Stoffmenge gewisse Abstriche machen, dies als Folge der spezifischen Arbeitsformen (höherer Einsatz von visuellen Hilfsmitteln) und eines insgesamt etwas verlangsamten Arbeitsrhythmus. Sie denken aber, dass das etwas reduzierte Stoffprogramm dadurch kompensiert wird, dass im Immersionsunterricht – dank der „doppelten Beleuchtung“ – eine grössere Verarbeitungstiefe erreicht werden kann. Da die meisten unserer Interviewpartner das betreffende Sachfach in Parallelklassen auch in der lokalen Schulsprache unterrichten, können sie die beiden Settings gut miteinander vergleichen, und ihre diesbezüglichen Aussagen können denn auch bis zu einer entsprechenden empirischen Abklärung als plausible Hypothese gelten. Auch die Frage, ob es gewisse Fächer gibt, die sich besonders gut bzw. besonders wenig für immersiven Unterricht eignen, bleibt nach wie vor kontrovers. Nicht selten werden gewisse Zweifel daran geäussert, ob die zum Teil doch eher restringierte Fachsprache bestimmter Disziplinen genügend sprachliche Mittel bereitstellt, die mit Gewinn auch auf die allgemeine Sprachkompetenz transferierbar sind.



L'ATLAS detector del CERN di Ginevra.

9. Soll als Immersionssprache eine Landessprache oder Englisch gewählt werden?

Wer in der Schweiz die Frage nach der Immersionssprache aufwirft, sticht damit unweigerlich in ein Wespennest. Es handelt sich dabei um eine ideologische, teilweise überdies emotional besetzte Fragestellung, auf die es keine wissenschaftlich-objektive Antwort geben kann. Sowohl für die Wahl einer Landessprache (der Sprache des Nachbarn) als auch für jene der internationalen Verkehrssprache Englisch gibt es gute, aber jeweils andere Gründe. Fakt ist nun aber, dass sich auf der Gymnasialstufe diesbezüglich ein eigentlicher Immersionsgraben aufgetan hat, und zwar – im Gegensatz zur entsprechenden Debatte auf der Primarschulstufe – weitgehend unbemerkt von einer breiteren Öffentlichkeit. In der Deutschschweiz werden überwiegend Lehrgänge mit Englisch als Immersionssprache angeboten (36 von 43 Gymnasien), in der Westschweiz dagegen solche mit der Landessprache Deutsch (17 von 21) (vgl. Elmiger 2008, 26). Es ist natürlich nicht Aufgabe der Wissenschaft, die entsprechenden Entscheidungen der Bildungsdirektionen und der Schulleitungen zu begrüssen oder zu bedauern. Aber es darf in diesem Zusammenhang doch daran erinnert werden, dass der Gesetzgeber bei der Schaffung der rechtlichen Grundlagen für diese bildungspolitische Innovation (MAR 1995, Art. 18) in erster Linie die gegenseitige Erlernung der schweizerischen Landessprachen vor Augen hatte. Bei allen guten Gründen, die man für die Wahl des Englischen vorbringen kann: einen nicht zu unterschätzenden Vorteil haben Französisch und Deutsch gegenüber diesem. Während die Immersion mit einer Landessprache – insbesondere die Deutsch-Immersion in der Westschweiz – fast ausschliesslich von Lehrkräften getragen wird, welche die Immersionssprache als Muttersprache sprechen und auch in ihrem alltäglichen Leben benutzen, ist

dies bei der Englisch-Immersion nur ganz ausnahmsweise der Fall (vgl. Hollenweger *et al.* 2005, 19). Das hat natürlich damit zu tun, dass sich Sachfachlehrer mit Französisch oder mit Deutsch als Muttersprache – ganz im Gegensatz zu *native speakers* des Englischen – in der Schweiz vor Ort relativ leicht rekrutieren lassen. Wenn eine Immersionssprache sowohl für die Schüler als auch für die Lehrperson eine Fremdsprache ist, so besteht eine gewisse Gefahr, dass diese sich als limitierender Faktor erweist und dass bezüglich der Spontaneität und Lockerheit des Unterrichts, aber auch bei der sprachlichen Idiomaticität und der kulturellen Authentizität Abstriche gemacht werden müssen, ja dass das Ganze zu einer mehr oder weniger künstlichen Übung wird.

Anmerkungen

¹ Im vorliegenden Artikel gebrauchen wir die Begriffe *Immersion* und *zweisprachiger Unterricht* synonym, auch wenn sie in der Fachliteratur oft unterschiedlich verwendet werden.

² Bei einem dreijährigen Ausbildungsgang entspricht dies ca. 15% der Unterrichtszeit. De facto ist der Kontakt mit der Immersionssprache jedoch deutlich höher: wenn auch der jeweilige Sprachunterricht mit eingerechnet wird, erfolgt ca. 30% des Unterrichts in der Immersionssprache.

Bibliographie

- Badertscher, H. (2005). *Wissenserwerb im bilingualen Unterricht. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen (Content and Language Integrated Learning CLIL)*. Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik.
- Bürgi, H. (2007). *Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion. Eine Evaluation zweisprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalen Gymnasien in der Schweiz*. Bern: hep verlag.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Elmiger, D. (2008). *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer pädagogischen Innovation. Mit einer Einführung von Anton Näf* (= Schriftenreihe des Staatssekretariats für Bildung und Forschung SBF). www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_de.pdf

- Elmiger, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse. La mise en oeuvre variée d'une innovation de la politique éducative. Avec un avant-propos de Anton Näf* (= Dossiers du Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche SER). www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_fr.pdf
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. & Berthoud, A.-C. (2008). *Rapport final. Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Genève.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Hollenweger, J., Maag Merki, K., Stebler, R., Prusse, M. & Roos, M. (2005). *Schlussbericht Evaluation «Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen»*. Zürich. <http://edudoc.ch/record/3526/files/zu06018.pdf>
- Lys, I. et Gieruc, G. (2005). *Étude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud. Enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*. Lausanne: URSP.
- MAR (Verordnung des Bundesrates / Règlement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar / 15. Februar 1995) (1995). http://edudoc.ch/record/27459/files/VO_MAR_1995_d-1.pdf
- Näf, A., Fasel Lauzon, V. & Pochon-Berger, E. (éds) (2009). *Les langues en milieu scolaire – Interactions entre recherches sur l'acquisition et pratiques d'enseignement. Die Sprachen in der Schule – Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis. Bulletin suisse de linguistique appliquée* 89.

Anton Näf

ist Professor für deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Neuchâtel. Seine wissenschaftlichen Arbeitsgebiete sind die Syntax des Deutschen in synchronischer und diachronischer Perspektive, die Theorie und Praxis der Korpuslinguistik sowie alle Fragen im Zusammenhang mit Zweisprachigkeit und bilingualem Unterricht.

Daniel Elmiger

ist Sprachwissenschaftler und arbeitet am Neuenburger Institut de recherche et de documentation pédagogique IRDP sowie am Deutschen Institut der Universität de Neuchâtel. Seine wissenschaftlichen Arbeitsgebiete sind der schulische Fremdspracherwerb, individuelle, gesellschaftliche und schulische Zweisprachigkeit sowie die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter.

Eveline Reichel
Zürich

Entwicklungstendenzen bei der zweisprachigen Matura

Reaktion auf den Artikel von Daniel Elmiger und Anton Näf

Dieser Artikel ist bereits in seinem Titel sehr wohlwollend und positiv gegenüber der Immersion: Ein 'vielversprechendes Experimentierfeld' beinhaltet beides, einerseits die Tatsache, dass diese Projekte in der Schweiz bis heute sehr erfolgreich zu sein scheinen und andererseits, dass es für uns hier Entwicklungen sind, welche Neuland betreten, was immer ein gutes Zeichen ist. Die Mittelschule bewegt sich!

Die beiden erwähnten Untersuchungen, die Dokumentenanalyse wie auch die Longitudinalstudie, liefern wertvolle Einsichten. Ebenfalls erwähnt wird die Dissertation von Heidi Bürgi und der Evaluationsbericht von Hollenweger *et al.* (2005) wobei bereits ein zweiter Bericht vorliegt (Hollenweger *et al.*, 2009).¹ Obwohl wir uns also in einem Experimentierfeld befinden, sind bereits einige Studien erschienen, wobei man zugeben muss, dass die Longitudinalstudien erst sehr kurze Entwicklungen von drei bis fünf Jahren einbeziehen können.

Im Folgenden werde ich kurz auf die von Näf/Elmiger aufgeführten neun Leitfragen eingehen.

In der Frage 1 geht es um die Klärung der Begriffe, welche nicht wirklich definiert sind. So spricht man bei uns in der Schweiz von 'Immersionsunterricht', während in Deutschland diese Form des Unterrichtens 'zweisprachig oder bilingual' genannt wird. Daneben gibt es in der Schweiz sehr wohl auch ein Projekt, genannt 'bi.li.', in welchem auf der Berufsschulebene in zwei Sprachen unterrichtet wird, nämlich mit 'code-switching' während des Unterrichts. International hat sich

der Terminus 'CLIL' durchgesetzt, 'Content and Language Integrated Learning', bei uns für Unterricht auf der Volksschulstufe gebräuchlich, in dem die gleiche Lehrperson sowohl das Fach als auch die Sprache unterrichtet, und zwar simultan. Im Immersionsunterricht wird die Zielsprache gebraucht aber nicht ausdrücklich unterrichtet: 'We speak English in our biology lesson, we learn English in our English lesson.' Der/die Immersionslehrer/in versteht sich als Sachfach- aber nicht als Sprachlehrer/in.

Auch die Frage 2 weist auf einen wichtigen Aspekt hin, auf die Sprachförderung. Mir sind diverse Gymnasien bekannt, in welchen die Schüler/innen die Möglichkeit haben, internationale Sprachzertifikate zu erwerben und die

Immersionsschüler/innen erzielen normalerweise höhere Resultate als ihre nicht immersiv unterrichteten Kolleg/innen. Dies ist, wie Näf/Elmiger sagen, sowohl auf die intensivere Exposition als auch sehr wahrscheinlich auf die Auswahl der Schüler/innen zurückzuführen. Viele Schulen stellen jedoch bei der Zusammensetzung der Klassen von Jahr zu Jahr über längere Zeit grössere Schwankungen bezüglich der Leistungen fest, wie dies auch im einsprachigen Unterricht der Fall ist.

Als Antwort auf die Frage 3 nach dem gegenseitigen Verstehen sei auch auf die höhere Konzentration im Unterricht hingewiesen sowie auf das allgemein höhere Sprachbewusstsein der Schüler/innen und der Lehrpersonen. Dies ist ein implizites Ziel des



L'acceleratore di particelle del CERN di Ginevra.

immersiven Unterrichts, und zwar für alle Sprachen, so auch für diejenigen Sprachen, welche in einer bestimmten Schule nicht am immersiven Projekt beteiligt sind. Bis heute kenne ich Koordinationsbestrebungen unter den Sprach- und immersiv unterrichteten Sachfachern, jedoch ist mir keine Schule mit explizit vorgegebener Koordination unter diesen Fächern bekannt. Trotz Ansätzen zum Vernetzen der verschiedenen Sprachen gibt es an den Schulen keine ausformulierte Mehrsprachendidaktik, welche mir bekannt wäre.

In Frage 4 steht die Beurteilung der Immersion durch die Lehrpersonen im Zentrum: Neben dem Bonus, motivierte und in der Schule pro-aktive Schüler/innen, welche sich freiwillig für dieses Projekt entschieden haben, unterrichten zu können, ist der Entscheid, neu immersiv zu unterrichten, auch eine Weiterbildungsmöglichkeit für engagierte Lehrkräfte. Trotz grösserer zeitlicher Arbeitsbelastung, besonders zu Beginn des immersiven Unterrichts, scheint dies eine attraktive Option für viele Lehrpersonen zu sein.

Für welche Schüler/innen sich die Immersion eigne, fragt Punkt 5. Meiner Meinung nach sollte dies nicht nur für sprachlich Begabte der Fall sein. Der Immersionsunterricht sollte auch eine Wahl sein für Schüler/innen, welche ‚auf anderen Kanälen‘ neue Sprachen lernen als auf dem in unseren Gymnasien üblichen Weg. Der eigentliche Sprachunterricht der Zielsprache parallel zum Immersionsunterricht muss dabei unbedingt weitergeführt werden, genauso wie die jeweilige Erstsprache, d.h. in der Schweiz Deutsch, Französisch oder Italienisch stets auch als Sprachfach unterrichtet wird.

In der Bilanz des Ausbildungsgangs aus Sicht der Schüler/innen (Frage 7) besticht, dass sie als Ganzes die ‚maturité mention bilingue‘ trotz hohem Einsatz positiv beurteilen.

Viele Gymnasien, unter anderem im Kanton Zürich, organisieren zudem einen Aufenthalt im Sprachgebiet für die Immersionsklassen, welcher grundsätzlich positiv beurteilt wird, jedoch mit viel Aufwand an Energie, Zeit und Kosten für alle Beteiligten verbunden ist.

Zum erreichten Niveau im Sachfach (Frage 8) bei immersivem Unterricht ist erwähnenswert, dass die mehr ‚sprachenlastigen‘ Fächer, wie zum Beispiel Geschichte, wesentlich grössere Hürden zu überwinden haben, als zum Beispiel die Mathematik, welche sonst allgemein als besonders herausforderndes Fach gilt! Deshalb schaffen viele Schulen Curricula, in denen Geschichte erst in den oberen Klassenstufen immersiv unterrichtet wird, wenn die Schüler/innen bereits über höhere Sprachkompetenzen in der Zielsprache verfügen. Die Verlangsamung zu Beginn des Immersionsunterrichts wird häufig durch eine Akzeleration zu einem späteren Zeitpunkt wettgemacht. Der interkulturelle Gewinn dieser Unterrichtsform ist ebenfalls erwähnenswert.

Schliesslich wird im letzten Abschnitt (Frage 9) die politisch heikle Diskussion nach der Wahl der Immersionsprache thematisiert. Meiner Meinung nach gibt es hier ein ‚sowohl als auch‘, je nach der Ausrichtung der Schule und den Interessen und Zukunftsplänen der Schülerinnen und Schüler. Deutsch, Französisch und Italienisch sind primär von nationalem Interesse, und deshalb zum Beispiel für zukünftige Politiker, Juristinnen und Wirtschaftswissenschaftler innerhalb der Schweiz ganz besonders erstrebenswert. Ein grosser Vorteil neben denen von Elmiger und Näf erwähnten Möglichkeiten sind auch die auf der Hand liegenden Austauschmöglichkeiten im eigenen Land innerhalb gleicher oder mindestens ähnlicher Ausbildungsgängen an den Gymnasien, Lycées und Liceos. Diese gelten sowohl für Schüler/innen

wie auch für Lehrpersonen und sind meiner Meinung nach politisch höchst willkommen. So sollten die Landessprachen zunehmend eine grössere austauschpädagogische Bedeutung erlangen.

Englisch als nach wie vor erste internationale Wissenschafts- und Wirtschaftssprache ist für viele unserer zukünftigen Universitätsabgänger unumgänglich. Die Weltsprache Englisch ist sowohl in Europa wie auch weltweit die bis heute am häufigsten von Menschen als Erst- oder Zweitsprache gebrauchte Kommunikationsbasis und insofern für die Zukunft der Schweiz ebenso wichtig wie unsere eigenen Landessprachen.

Abschliessend soll gesagt sein, dass ich mich sehr auf das im Jahr 2010 versprochene Buch von Näf/Elmiger freue, und ebenso sehr freue ich mich darüber, dass die Forschung sich des Themas der zweisprachigen Matura, der ‚maturité avec mention bilingue‘ so intensiv angenommen hat. Machen wir weiter so!

Anmerkung

¹ Hollenweger, J., Hediger, S., Nakamura, Y. & Prusse, M. (2009). *Evaluation Zweisprachiger Ausbildungsgängen Mittelschulen*, 2. Pilotphase. Zu beziehen durch: judith.hollenweger@phzh.ch

Eveline Reichel

ist Fachdidaktikerin am Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik (IGB) der Universität Zürich, welche den Aus- und Weiterbildungskurs für Immersionslehrpersonen an Gymnasien leitet.

Edo Poglia, Cristina Galeandro

Lugano

Gé Stoks

Locarno

Kathya Tamagni Bernasconi

Bellinzona

Acquisition et gestion des compétences en langues secondes

École, formation continue, expériences professionnelles et privées

One of the most burning political and educational issues in Switzerland today is the choice and the place of foreign languages in the school curriculum. The key challenges are both of a utilitarian nature (which language, French/German or English is most efficient from an economic or professional point of view ?) and of a cultural nature regarding identity (what would be the national identity if the Swiss from the various linguistic regions of the country communicate with one another in English?).

This debate is even more impassioned since it is based on several implicit assumptions, such as:

- *What happens at the level of compulsory education, in particular at the lower secondary level (which languages, at which stage? how many lessons, etc.) determines the level of competence attained in adult life;*
- *Mastery of one or several foreign languages is essential for your professional career and meets the demands of employers;*
- *Knowing and using one or more foreign language strongly influences cultural configurations and individual and collective identities.*

These implicit assumptions are being addressed in the national research project 56, on which this article is based.

S'il y a aujourd'hui en Suisse un problème brûlant dans le domaine de la politique et de la pratique éducative, c'est bien celui du choix et de la place des langues secondes dans les programmes scolaires. Les enjeux essentiels sont tant d'ordre utilitaire (laquelle, du français/allemand ou de l'anglais, est la langue la plus efficace du point de vue économique et professionnel?) que culturel et identitaire (qu'en serait-il de «l'identité nationale» si les Suisses des diverses régions linguistiques communiquaient entre eux en anglais?).

Ce débat est d'autant plus acharné qu'il se base sur divers implicites, tels que:

- ce qui se passe à l'école obligatoire, en particulier au secondaire I (quelles langues, à quel moment, pour combien d'heures, etc.), détermine le niveau de compétence linguistique atteint à l'âge adulte;
- la maîtrise d'une ou plusieurs langues secondes est essentielle pour la carrière professionnelle et répond à la demande des employeurs;
- savoir et utiliser une/des langue(s) seconde(s) influence fortement les configurations culturelles et identitaires individuelles et collectives.

Ces sont ces implicites qui ont été thématiques par le projet de recherche du PNR 56 qui est à la base du présent article.

1. L'école... et la vie

Depuis une vingtaine d'années et suite à la globalisation économique, l'importance croissante de l'anglais a remis au centre des débats politiques la question

des langues secondes et complexifié encore plus la tâche de l'école suisse, déjà confrontée au multilinguisme «national». La position des responsables politiques et pédagogiques est d'autant plus inconfortable qu'elle baigne souvent dans la certitude de la responsabilité centrale sinon unique de l'école (notamment celle du secondaire I) en ce qui concerne la formation des futurs professionnels et des citoyens suisses du point de vue linguistique. Cette «certitude» n'a été que peu ébranlée par les études qui nous montrent la complexité des mécanismes d'acquisition des langues secondes: ainsi Grin (1999) rappelle l'impact des cours privés de langues, de l'utilisation des langues en famille et des séjours à l'étranger, alors que Pekarek Doehler (2000) met l'accent sur l'influence des différents contextes d'apprentissage. Tremblay et Gardner (1995) insistent sur les motivations et les caractéristiques individuelles des apprenants alors que Castellotti et Moore (2002) montrent que les élèves ont parfois une image des langues qui peut même les amener à refuser de les apprendre. D'autres auteurs, notamment Dabène (1997), nous rendent conscients du fait que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes et caractéristiques et de leur statut respectif, influencent les stratégies mises en œuvre pour les apprendre et les utiliser. Diverses études, dont celle très récente de Werlen (2008), rappellent l'impact des variables socioéconomiques (elles mêmes liées à la formation) et générationnelles sur les niveaux de compétence en langues secondes des adultes.

Pour sa part le Conseil de l'Europe

(2001), exprimant une position politique, acquise néanmoins sur la base des travaux de ses experts, reconnaît que la configuration d'une compétence plurilingue atteinte au terme des études peut prendre, par la suite, des formes différenciées selon les expériences personnelles et professionnelles de chaque individu.

Le projet PNR56 «Compétence plurilingue et identité des jeunes adultes en Suisse italienne» a voulu examiner de près cette problématique en prenant sous la loupe une situation cantonale particulièrement significative: celle du Tessin, dont l'école propose non pas deux mais trois langues secondes et où le débat identitaire est particulièrement vivace.

2. Une méthodologie articulée pour une problématique complexe

Notre projet a eu l'ambition de jeter un regard sur l'ensemble du processus d'acquisition et de gestion des compétences en langues secondes des jeunes au seuil de la maturité (30 ans), en considérant les divers mécanismes et facteurs impliqués dans ce processus: ceux liés à l'organisation scolaire, ceux de type pédagogique-motivationnel, social (par ex. la provenance familiale) et culturel, sans oublier certains facteurs individuels; il s'agissait par ailleurs d'évaluer l'effet de la maîtrise des compétences en langues secondes du point de vu professionnel, social et culturel-identitaire.

Ces réalités ont été observées non seulement ex-post (comme c'est souvent le cas dans les recherches de ce genre) mais à divers moments de la vie, depuis la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 30 ans, et ceci de manière à produire des résultats représentatifs pour une cohorte entière de la population.

Le projet a plus précisément étudié l'évolution des compétences en français, en allemand et en anglais sur une période de 15 ans à partir de la scolarité obligatoire, en les rattachant à des

données précises comme la réussite et le vécu scolaire (Donati & Lafranchi, 2007). Il s'est agit ensuite de mettre en relation les processus d'acquisition de ces compétences avec l'ensemble des parcours tant formatifs que professionnels, culturels et identitaires.

L'étude de cette problématique complexe a requis une méthodologie articulée en divers méthodes quantitatives et qualitatives:

- enquête par questionnaire (2007) sur un échantillon représentatif (n≈900) de la cohorte des jeunes tessinois de 30 ans (env. 2800);
- exploitation des données d'une étude longitudinale (depuis 1992) sur la cohorte ayant terminé l'école secondaire I la même année (la même qui avait 30 ans en 2007);
- test linguistique Dialang¹ (2007-08): environ 150 tests sur 100 sujets;
- entretiens biographiques semi-structurés (2008) avec 40 sujets de l'enquête quantitative;
- d'autres méthodes ont aussi été utilisées dont des *focus groups* (2009) avec des responsables du personnel d'entreprises et de l'administration.

Dans le présent article, il s'agira d'examiner les processus d'acquisition des compétences en langues secondes (et en partie leur gestion), en se focalisant sur l'impact de l'école secondaire et des autres modalités (formelles et informelles) d'apprentissage et en négligeant par contre les facteurs sociaux, culturels et individuels de même que les conséquences professionnelles et identitaires.

3. Evaluer les compétences linguistiques

La clé de voûte du projet étant les *compétences linguistiques*, nous avons jugé nécessaire de ne pas nous contenter d'indications génériques sur les niveaux auto-évalués de compétence, mais de disposer d'une échelle

suffisamment précise et, spécialement, d'un instrument de contrôle de cette autoévaluation.

Nous avons donc proposé aux sujets de s'auto-évaluer (en dialogue et lecture) à l'aide des six descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et de la grille inhérente, auxquels on a ajouté un niveau: l'échelle allant ainsi du niveau «aucune compétence» (<A1) à «utilisateur expérimenté» (C1, C2) en passant par «utilisateur élémentaire» (A1, A2) et «utilisateur indépendant» (B1, B2)².

Conscients que ce type d'autoévaluation peut être sensible à des facteurs non-linguistiques telles les conditions de passation, la motivation, le genre des sujets pris en considération (Van Onna & Jansen, 2006; Alderson, 2005; Roever, 2001), il nous a paru nécessaire d'en contrôler la fiabilité. Nous avons choisi de le faire à l'aide du test online Dialang en faisant passer un nombre consistant de tests (env. 150) à env. 100 sujets qui s'étaient préalablement auto-évalués.

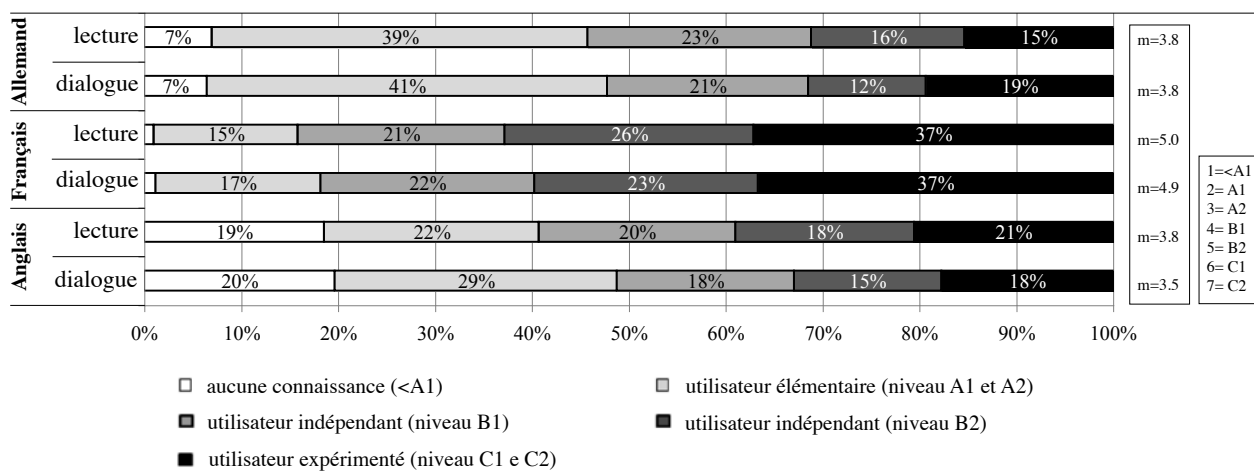
Sur la base des résultats obtenus, on a pu conclure que l'autoévaluation réalisée avec la grille choisie est suffisamment fiable³ (3/4 des sujets s'évaluent de manière relativement «correcte» par rapport au test Dialang, avec une légère tendance à surestimer ses propres compétences) et donc aussi les données recueillies avec l'autoévaluation par questionnaire.

4. Compétences linguistiques et utilisation

4.1 Compétences linguistiques actuelles⁴ des jeunes tessinois

Environ 14% des personnes ont de bonnes connaissances (≥B2) dans toutes les trois langues, environ 25% ont de bonnes connaissances au moins en français et anglais (ou en français et allemand) et environ 16% en allemand et anglais. Au vu de ces données, on peut constater que la récupération

Fig. 1 Compétences linguistiques en dialogue et lecture⁵



postsecondaire de l'anglais, qui, à l'époque où ces sujets fréquentaient l'école secondaire, n'était pas une matière obligatoire, a été suffisante pour amener une large partie de la population au même niveau qu'en allemand, langue traditionnelle de l'école.

4.2 Utilisation des compétences linguistiques au travail et dans la vie privée

Comme on pouvait s'y attendre, l'utilisation (prise de parole) de plusieurs langues est plus importante au travail que dans la vie privée. Globalement, 62% des jeunes interrogés utilisent au moins deux langues dans leur vie professionnelle (52% dans la vie privée), 40% au moins trois (26% dans la vie privée) et 17% quatre ou plus (11% dans la vie privée): au travail, ils parlent en moyenne 2.2 langues, donc 1.2 langues secondes. On retrouve la même configuration pour l'écoute alors que pour la lecture et l'écrit on est dans le cas de figure inverse: le monolinguisme est plus fréquent dans la vie professionnelle que dans la sphère familiale. Enfin, peu de personnes (entre 5% et 10%) parlent les langues examinées exclusivement dans la vie privée. Les modalités linguistiques les plus utilisées au travail sont «l'écoute»

et «la prise de parole» (en allemand par ex. env. 45%) suivies de «la lecture» et assez loin de «l'écriture» (en allemand moins de 30%).

En ce qui concerne la différence entre les langues, on constate qu'au travail presque la moitié des jeunes utilise (prise de parole) le français et l'allemand et un tiers l'anglais. Par ailleurs, peu de personnes (5%) utilisent une autre langue étrangère outre les trois précitées. Dans la vie privée, l'utilisation de toutes les langues secondes est moins intense (d'environ 2/3) et la situation est plus équilibrée par rapport à l'anglais.

À noter aussi que, même dans le privé, seulement un quart des personnes parle (encore...) le dialecte.

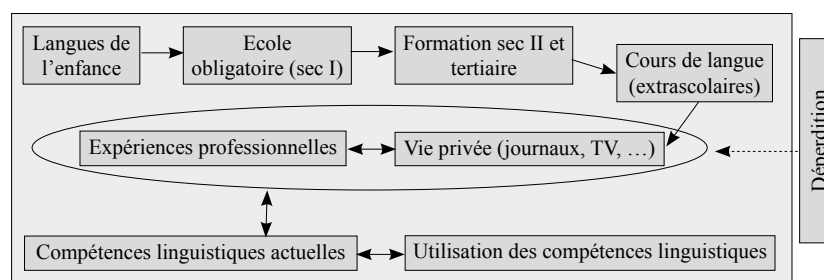
Les entretiens biographiques ont en outre montré que:

- la langue française est tellement présente dans la vie quotidienne au Tessin, tant sur le plan professionnel que privé que sa connaissance et son utilisation ne sont pas particulièrement emphasized;
- pour diverses situations professionnelles, la connaissance de l'italien est amplement suffisante.

5. Acquisition des compétences linguistiques: des processus en cascade

Pour évaluer l'impact des divers processus d'acquisition et de la gestion des compétences linguistiques, nous avons utilisé le schéma de la Fig. 2, dont nous n'examinons ici que les articulations les plus importantes⁶.

Fig. 2 Processus d'acquisition des langues secondes



5.1 Effet de l'école obligatoire sur l'acquisition de compétences en langues secondes

5.1.1 Réussite à l'école obligatoire⁷

La réussite scolaire générale (de même que celle dans les langues prises séparément⁹) au secondaire I peut donc être considérée comme un bon prédicteur du futur linguistique (alle-

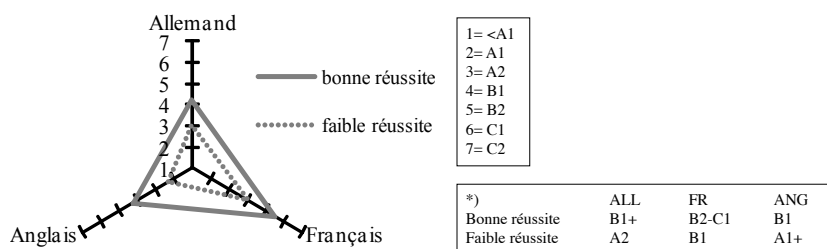
compétences acquises par la suite. À noter néanmoins que lors des entretiens divers sujets ont affirmé que les bases scolaires sont peu exploitables hors du contexte scolaire et qu'elles seraient bien moins fragiles si elles étaient plus proches de l'utilisation dans la vie réelle.

qui ont vécu positivement les cours de cette langue atteignent aujourd'hui presque le même niveau linguistique que les meilleurs élèves qui avaient, à l'inverse, mal vécu ces cours.

Lors des entretiens, des sujets ont fait le lien entre le souvenir des cours de langues secondes à l'école secondaire I et le sentiment d'être doués pour les langues, ou encore l'impression d'avoir «tout oublié de ce qui avait été appris».

En tout état de cause, tant les souvenirs positifs (plutôt pour le français et pour l'anglais) que négatifs (souvent pour l'allemand) sont associés à la figure de l'enseignant et à sa capacité à motiver les élèves et à rendre les cours intéressants ou au contraire à ses difficultés sur le plan relationnel.

Fig. 3 Compétences linguistiques actuelles selon le niveau de «réussite générale»⁸ à la fin de l'école secondaire I



*) Les catégories adoptées ici sont A1, A1+, A1-A2, A2-, A2, etc., l'intervalle de 0.125.

mand $\text{Eta} = .34^{**10}$, français $\text{Eta} = .43^{**}$, anglais $\text{Eta} = .47^{**}$). L'influence de la réussite scolaire est particulièrement visible pour l'anglais: les bons élèves ont actuellement un niveau moyen autour de B1, les moins bons seulement de A1+.

Il est aussi utile de rappeler l'impact de l'école comme facteur facilitant ou freinant une acquisition ultérieure des compétences linguistiques (cfr. point 5.2). En effet, on constate par ex. que 43% des bons élèves à l'école secondaire ont suivi des cours de langues *ad hoc* après la formation, contre seulement 20% pour les moins bons. L'école secondaire a donc effectivement jeté les bases (cognitives tout autant que motivationnelles) pour les

5.1.2 Vécu des cours de langues à l'école obligatoire

Si la *réussite* à l'école secondaire I est un bon prédicteur du futur niveau de compétence linguistique, le *vécu* scolaire est loin de constituer un facteur négligeable. Globalement, le souvenir des adultes par rapport aux cours de langue est plutôt bon pour le français (env. 62%) et l'anglais (env. 72%); par contre pour l'allemand, seules 43% gardent un bon souvenir.

La relation entre réussite et vécu des cours de langue est moindre pour le français mais significative pour l'allemand et on constate l'existence d'une relation positive entre vécu positif scolaire et compétences actuelles.

Ainsi les élèves du niveau inférieur,

5.2 Acquisition des langues secondes après l'école secondaire I

5.2.1 Modalités

Dans le temps, le premier mécanisme d'acquisition des compétences en langues secondes après le secondaire I, est souvent de type formel alors que les activités informelles (expériences professionnelles ou privées) se greffent sur les premières. Ainsi peu de personnes ont continué à apprendre des langues exclusivement à travers des activités informelles (environ 8-13% selon la langue), la moitié l'a fait dans les deux contextes à la fois et les autres (entre 29%-42% selon la langue) exclusivement à travers des activités formelles (Fig.4).

Les cours de formation continue en langues secondes ont été fréquentés surtout pour améliorer (év. apprendre) l'allemand et l'anglais: environ la moitié des jeunes a fait ce choix.

5.2.2 Formations post-obligatoire

Comme on pouvait s'y attendre, on constate une relation entre le niveau de compétence dans ces trois langues secondes et le niveau de formation atteint. À noter que la fréquentation

Tab. 1 Relation entre vécu scolaire des cours et compétences actuelles en allemand tenant compte de la réussite au secondaire I

Réussite en allemand	Vécu	Compétences actuelles
Niveau 1	Agréable	4.6
	Désagréable	3.7
Niveau 2	Agréable	3.5
	Désagréable	2.7

Fig. 4 Modalité d'acquisition des langues secondes après l'école obligatoire pour les personnes qui ont continué de les apprendre

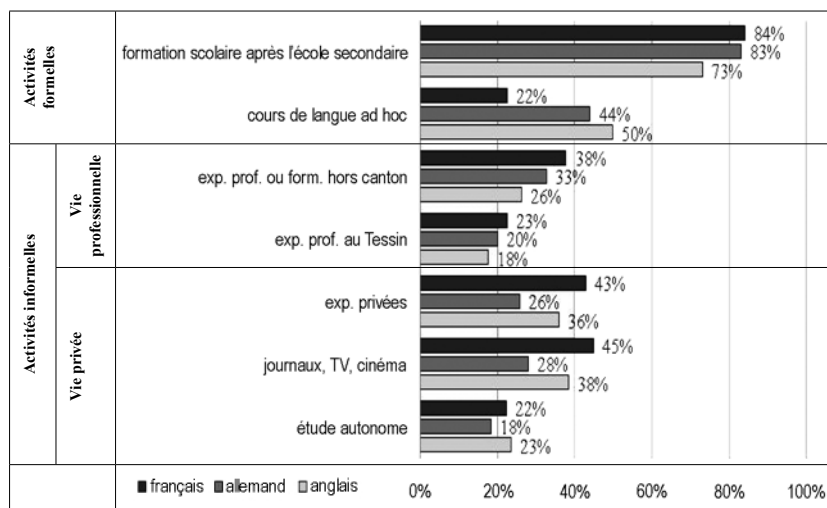


Fig. 5 Compétences linguistiques en fonction du dernier titre d'étude obtenu (au secondaire II ou au tertiaire)¹¹

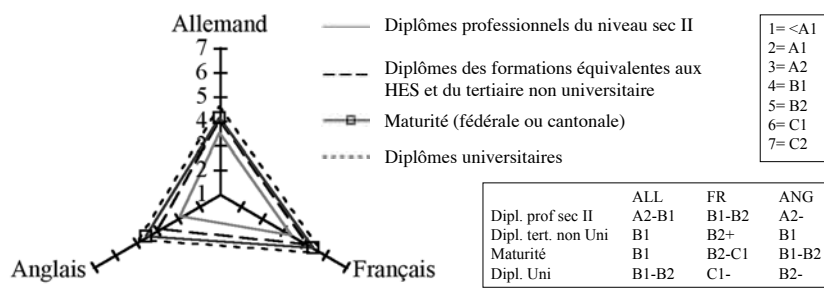
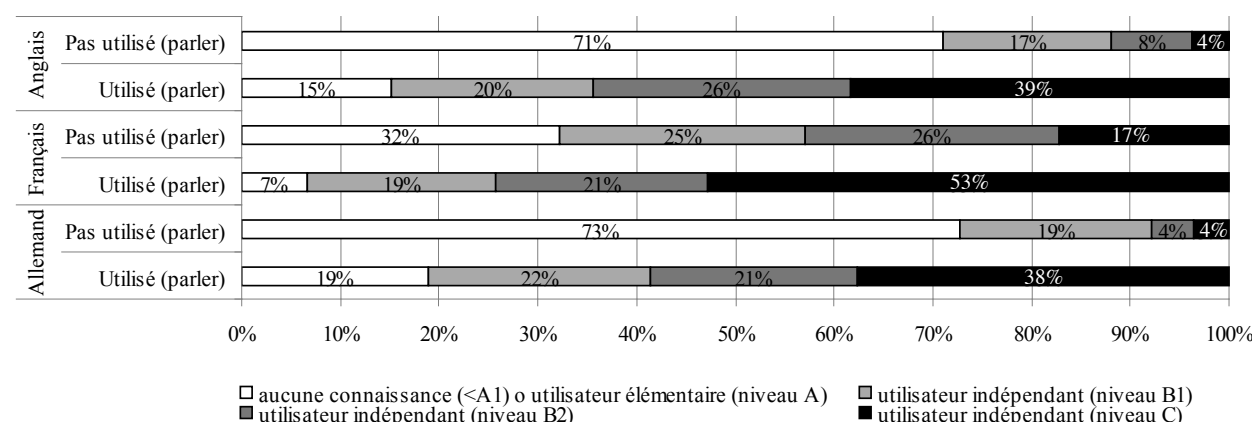


Fig. 6 Niveaux de compétence et utilisation (parler)



du gymnase est plus « efficace » que celle des HES et du tertiaire non universitaire. L'écart est particulièrement marqué pour l'anglais (pratiquement absent, à l'époque, des formations professionnelles).

5.2.3 Formations continues et vie pratique

Les entretiens ont permis de préciser les différentes stratégies d'apprentissage post-scolaire. Ainsi la fréquentation de cours de langue semble « évidemment nécessaire » à certains sujets qui n'avaient aucune formation scolaire en anglais. Il est important de noter qu'en général, les cours sont considérés comme « assez ou très utiles » pour l'anglais et l'allemand mais pas pour le français. Ce sont les expériences professionnelles (ou formatives) hors canton qui, par ailleurs, sembleraient les plus utiles pour l'acquisition des langues.

Dans la vie privée, les émissions de télévision ont le mieux permis aux sujets de garder ou d'améliorer leurs compétences en français et en anglais, mais ce n'est pas le cas en allemand. La lecture (dans les trois langues) a été utile mais dans une moindre mesure que la télévision, et l'écoute des chansons (essentiellement en anglais) l'est modérément. Différents autres supports et activités ont été utiles: cas-

settes, hobbies, internet (notamment pour l'anglais). On a fait aussi recours à l'étude autonome de la langue, bien que peu motivante au dire des sujets qui ont choisi cette voie, ainsi qu'à l'aide des amis.

5.2.4 Relation entre compétences et utilisation

Les sujets ayant des compétences linguistiques en allemand et en anglais, les utilisent «à fond» (ou encore: pour avoir de bonnes compétences il faut utiliser ces langues), alors que pour le français on est confronté à un stock de bonnes compétences laissées pour ainsi dire en jachère (on pourrait aussi parler d'une certaine sur-préparation par rapport à l'utilisation). À noter néanmoins qu'il y a un nombre assez important de personnes (français 26%, anglais 35% et allemand 41%) qui utilisent ces langues tout en ayant des niveaux de compétence relativement bas ($\leq B1$) (voir Fig. 6).

Les entretiens ont permis d'approfondir les stratégies de gestion professionnelle des compétences linguistiques. Ainsi pour divers individus, le choix du lieu de travail ou de formation tertiaire fut lié à leurs compétences linguistiques.

5.2.5 Apprentissage formel et apprentissage informel

Si pour chaque langue, les activités d'apprentissage post-scolaires ont eu une influence assez marquée (français

Eta=.35**, allemand Eta=.39**, anglais Eta=.32**), leurs modalités (formelles et/ou informelles) n'ont pas été sans influence sur le résultat. Comme nous l'avions prévu, l'apprentissage qui donne les résultats les plus efficaces est, pour chaque langue, l'association du formel et de l'informel. Dans le cas où une seule de ces méthodes a été utilisées, les activités informelles se révèlent être plus efficaces qu'une formation formelle.

5.3 Impact respectif des divers modes d'acquisition linguistiques

A partir de ces données, nous pouvons tirer les conclusions suivantes: la réussite scolaire générale à l'école obligatoire (dont une partie importante est justement la réussite dans le domaine des langues secondes) pèse fortement sur le reste de la carrière formative, laquelle influence directement la continuation de l'apprentissage linguistique au niveau secondaire II (gymnase et formation scolaire) et, le cas échéant, au niveau tertiaire; elle influence la fréquentation des cours de langue *ad hoc* par la suite et aussi l'exploitation d'autres occasions (informelles) de formation.

Les données de la figure 8 montrent néanmoins qu'en aucun cas «tous les jeux sont faits» à la fin de l'école secondaire I: la réussite à ce niveau est un bon prédicteur, mais reste loin de constituer un absolu (voir Fig. 8).

Tant pour l'allemand que pour le fran-

çais, l'influence d'une bonne réussite à l'école secondaire I sans poursuite de l'apprentissage est relativement équivalente à une réussite médiocre au secondaire I avec continuation de l'apprentissage.

Pour l'allemand, il suffit d'ailleurs d'un seul facteur négatif (avant ou après le sec. I) pour qu'une large tranche de sujets (entre 50% et 80%) se retrouve à des niveaux de compétences assez bas (A ou $<A1$). À noter que, pour cette langue, une bonne formation à l'école secondaire obligatoire mais sans formation ultérieure, tend à polariser la situation (soit très bonne: C, soit assez mauvaise: A), alors qu'un apprentissage successif crée plutôt des situations intermédiaires (B). Ceci n'est pas le cas pour le français pour lequel les deux parcours mènent à des profils semblables. Il semble important de souligner que, pour l'anglais, de nombreux élèves qui n'avaient pas choisi cette option à l'école obligatoire ont atteint un assez bon niveau par la suite.

Si on considère l'«influence» de chaque facteur (école, formation continue, utilisation, facteurs sociaux et culturels) sur le niveau de compétence *indépendamment* des autres, on constate que pour l'allemand c'est l'utilisation dans la vie privée et professionnelle qui a le plus d'impact suivi par une formation dans la langue après l'école obligatoire et enfin par les résultats obtenus au secondaire I. On a environ la même situation pour le français (bien que ces facteurs aient une influence moins prononcée avec une légère influence de la formation post-obligatoire). Pour l'anglais l'ordre d'influence des facteurs est le suivant: formation linguistique après le secondaire I, la prise de parole au travail mais aussi le niveau général de réussite au secondaire I et, dans une moindre mesure, avoir suivi des cours facultatifs au secondaire I.

Fig. 7 Compétences linguistiques actuelles selon le type (formel/informel) d'apprentissage après le secondaire I

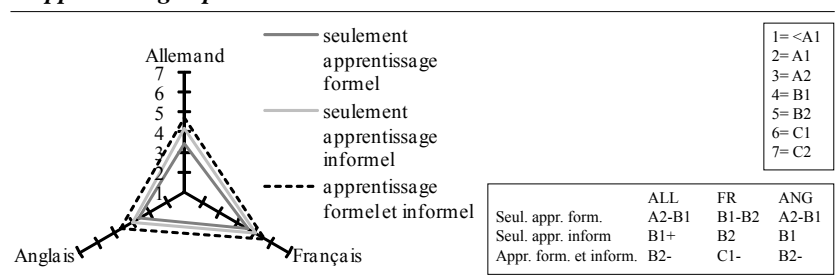
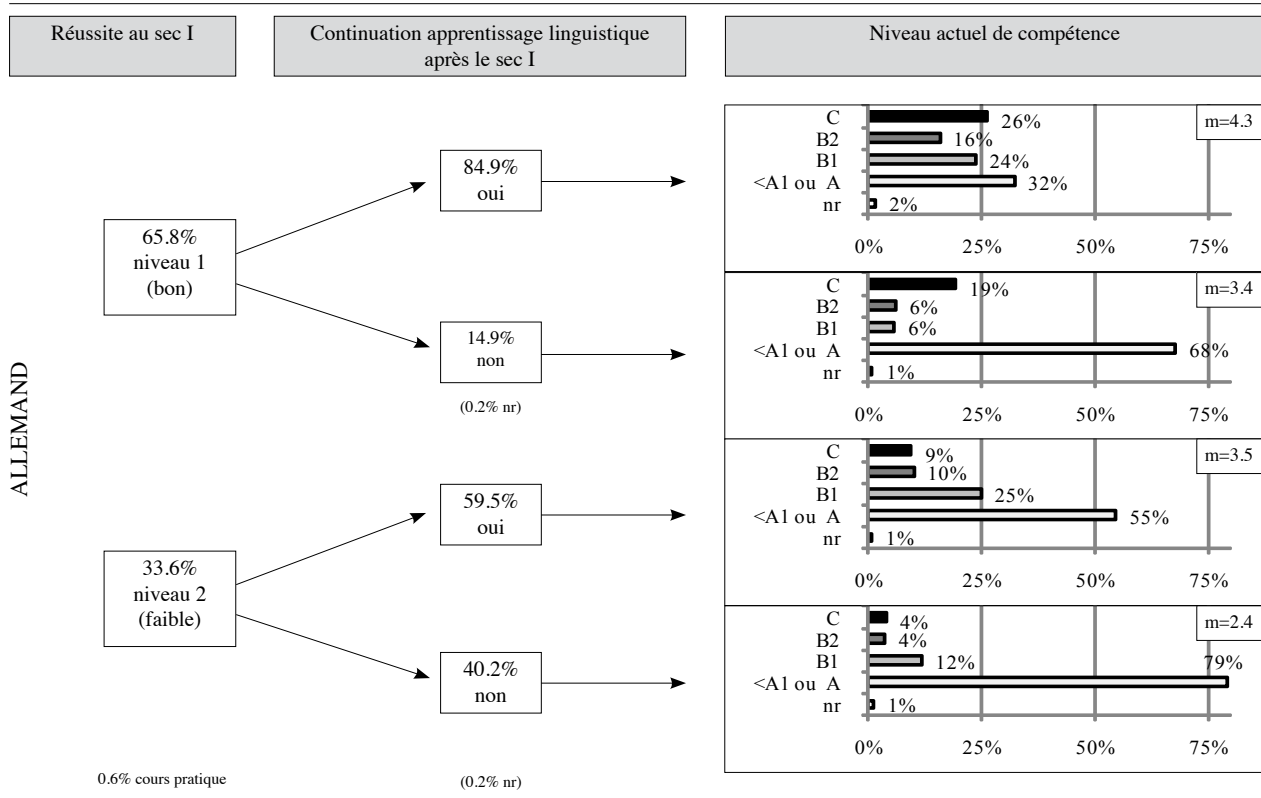


Fig. 8 Compétences linguistiques actuelles en allemand mises en parallèle avec les niveaux de réussite à l'école secondaire I et la continuation ou la non continuation de l'apprentissage linguistique



Tab. 2 Cfr. fig. 8: situation pour le français et l'anglais

	Réussite au sec I	Continuation apprentissage	Niveau actuel de compétence (moyenne)
FR	Niveau 1 (bon)	Oui	5.5
		Non	4.4
	Niveau 2 (faible)	Oui	4.7
		Non	3.7

	Option à l'école sec I	Continuation apprentissage	Niveau actuel de compétence (moyenne)
ANG	oui	Oui	4.8
		Non	2.7
	non	Oui	3.9
		Non	1.6

1= <A1
2= A1
3= A2
4= B1
5= B2
6= C1
7= C2

6. Conclusions et perspectives

Les résultats exposés dans cet article (et quelques autres qui n'ont pas pu y prendre place...) nous amènent aux conclusions suivantes:

- L'impact, pourtant réel et important, de l'enseignement des langues

secondes à l'école secondaire I ne devrait pas être surévalué en ce qui concerne les futures compétences linguistiques (ni par ailleurs pour le profil culturel et identitaire). Si la réussite en langues secondes à l'école secondaire obligatoire peut

être considérée comme un assez bon prédicteur du niveau de compétence linguistique qui pourrait être atteint à l'âge adulte, c'est notamment à cause de son lien étroit avec la réussite scolaire générale et de cette dernière avec l'orientation formative et professionnelle ultérieure.

- Il est possible de «rattraper» par la suite une mauvaise réussite ou l'inexistence de formation linguistique scolaire s'il existe une motivation économique et culturelle suffisante (exemple de l'anglais au Tessin). Cependant cela permet plutôt d'atteindre des niveaux moyens que très bons.
- Le vécu (plus ou moins positif et gratifiant) des cours de langue à l'école secondaire obligatoire a une influence non négligeable sur la suite de la carrière linguistique.
- Un niveau relativement bas de

compétence en langues secondes à la fin du secondaire I est particulièrement sujet à déperdition (dans environ 1/5 des cas) et, par contre, un niveau relativement bon peut se développer dans la vie pratique de manière naturelle.

- Après le secondaire I, c'est la combinaison de modalités formelles d'acquisition des langues secondes (cours) et informelles qui donne le meilleur résultat.
- Il est opportun, lors des débats politiques sur la formation linguistique, de ne pas se focaliser seulement sur l'école secondaire I mais de la considérer conjointement avec le primaire, la formation secondaire II, le tertiaire et aussi la formation continue.

Notes

¹ Test online développé et validé avec le soutien de la Commission européenne qui permet de «mesurer» le niveau de compétence dans une langue étrangère. Il est fondé sur le «Cadre Commun Européen», cfr. www.dialang.org

² Pour plus de détails, cfr. le site internet http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/levels.html

³ On trouvera les détails de cette partie de l'étude dans Galeandro, Poggia, Stoks & Tamagni Bernasconi (in print).

⁴ Auto-évaluées en 2007 par la cohorte de tessinois de 30 ans.

⁵ On a choisi de faire évaluer les compétences en dialogue et en lecture à cause de leur utilisation prépondérante dans la vie professionnelle d'une part et dans la vie scolaire de l'autre.

⁶ N'est par ex. pas considérée ici l'influence des langues de l'enfance ni la déperdition, bien que ce facteur soit loin d'être négligeable.

⁷ En 1992, l'école secondaire I tessinoise prévoyait un enseignement à niveaux en français et en allemand (en plus des mathématiques) à partir de la huitième année de la scolarité obligatoire. Les bons élèves fréquentaient les classes de niveau 1 et les élèves médiocres le niveau 2. L'anglais n'était pas encore une langue obligatoire mais pouvait être choisi à titre de cours optionnel: 23% des sujets de notre échantillon avaient fait ce choix.

⁸ Sous *bonne réussite* on entend la performance des élèves qui, à la fin de l'école obligatoire, suivaient des cours de niveau 1 en français, allemand et mathématique et sous *faible réussite* la fréquentation des cours de niveau 2 dans ces trois matières.

⁹ Il y a une assez forte corrélation ($r=0.71$) entre

le fait de fréquenter le niveau 1 en français et en allemand: ainsi 85% des sujets qui suivaient un cours de niveau 1 dans la première langue avaient aussi un niveau 1 pour la seconde langue (de même qu'en mathématique). Cette étroite relation permet de nous baser sur l'indice de «réussite générale» pour analyser l'influence du profil formatif à l'école obligatoire sur les compétences linguistiques 15 ans plus tard (ce qui nous permet aussi de prendre en considération l'anglais pour lequel il n'y avait pas de niveaux 1 et 2, puisque c'était un cours facultatif). Si on ne tient pas compte de la réussite générale mais du niveau de réussite dans chacune des langues on aboutit presque exactement au même écart (différence 0.07, $Eta=.32^{**}$) pour l'allemand et à un écart relativement négligeable pour le français (différence 0.24, $Eta=0.37^{**}$).

¹⁰ * $p<.05$, ** $p<.001$.

¹¹ Répartition de la population prise en compte en fonction du dernier titre obtenu: diplômes professionnels du niveau sec II: 55%; maturité (fédérale ou cantonale): 5%; diplômes des formations équivalentes aux HES et du tertiaire non universitaire: 21%; diplômes universitaires: 19%.

Références bibliographiques

- Alderson, J.C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency. The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel: IRDP.
- Donati, M., & Lafranchi, G. (2007). *Formazione sì. Lavoro anche?* Bellinzona: Ufficio studi e ricerca.
- Galeandro, C., Poggia, E., Stoks, G., & Tamagni Bernasconi, K. (in print). Assessing linguistic competence through self-assessment. *Actes du colloque VALS-ASLA 2008 «Société en mutation: les défis méthodologiques de la linguistique appliquée»*.
- Grin, F. (1999). *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg: Édition Universitaires Fribourg.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12, 3-26.
- Roever, C. (2001). Web-based language testing. *Language Learning & Technology*, 5 (2), 84-94. (also available at <http://llt.msu.edu/vol5num2/roever/default.html>; last accessed 22.November 2008)
- Tremblay P., & Gardner R. C. (1995). Expanding

the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-520.

Van Onna, B., & Jansen, C. (2006). *Nederland talenland? Over de beheersing van Engels, Duits, Frans*. Nederlandse organisaties. In: B. Hendriks, H. Hoeken, P. J. Schellens (eds), *Studies in Taalbeheersing*. Assen: Van Gorcum.

Werlen, I. (2008). *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz. Schlussbericht*. Disponible in http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=13&kati=2 [20 avril 2009].

Edo Poggia

est professeur ordinaire à l'Université de la Suisse italienne/Faculté des Sciences de la communication, directeur de l'*Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa* et responsable du Bachelor et du Master en Communication Institutionnelle. Est directeur scientifique des MAS en Communication interculturelle et en Gestion de la formation. Formation: sociologue et ingénieur.

Cristina Galeandro

est collaboratrice scientifique à l'Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa (ICIEF) de l'Université de la Suisse italienne et chercheuse en science de l'éducation à l'*Ufficio studi e ricerche (USR)* du DIP tessinois.

Gé Stoks

est formateur pour la didactique de l'anglais et de l'allemand à la *Alta Scuola Pedagogica* de Locarno. Il est membre de la rédaction de *Babylonia*.

Kathya Tamagni Bernasconi

est chercheuse en science de l'éducation à l'*Ufficio studi e ricerche (USR)* du DIP tessinois. Elle a conduit des études dans les domaines de l'enseignement /apprentissage des langues sur le plan cantonal. Elle a fait partie du Groupe Plurilinguisme tessinois et elle est actuellement membre du Groupe d'accompagnement du français à l'école primaire.

Sandra Hutterli
EDK, Bern

Die Projekte des NFP 56 und die Sprachenstrategien in der mehrsprachigen Schweiz

Entwicklungsperspektiven für die Schulpraxis

Les résultats de l'axe de recherche langue et école du PNR56 nous livre des indices importants quant au développement de l'enseignement des langues en Suisse et s'inscrit dans une stratégie de la politique des langues de la CDIP. Ils éclairent la question du nouveau modèle des deux langues étrangères dès l'école primaire, présentent des modèles possibles pour l'enseignement d'une troisième langue étrangère au secondaire I, justifient les desiderata pour le développement de l'enseignement bilingue, mettent en lumière les facteurs favorisant l'acquisition de compétences langagières et permettent de comprendre la mise en oeuvre des stratégies linguistiques sur le terrain. Le développement de projets de recherches en études longitudinales devrait donner une base scientifique à des décisions politiques. Par ailleurs, ces nouvelles connaissances doivent mener à une réflexion didactique afin que les résultats puissent durablement être utiles à la pratique.

Die koordinierte Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts mit dem Ziel, das Sprachenlernen als Grundlagenkompetenz zu stärken und die funktionale Mehrsprachigkeit (Kommunikation in mehreren Sprachen im Alltag) zu fördern, ist ein zentraler Inhalt des Tätigkeitsprogramms vom 14. Juni 2007 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). Entsprechend bedeutsam sind die Ergebnisse der Projekte des NFP 56. Insbesondere die Arbeiten des Schwerpunktes „Sprache und Schule“, aber auch weitere Projekte mit Fragestellungen zur Mehrsprachigkeit, vermitteln wertvolle Informationen für die Verbesserung des Sprachenlernens. Die sehr unterschiedliche Ausrichtung der einzelnen Projekte bietet eine Vielzahl von empirisch gestützten Hinweisen für diverse Bestrebungen auf regionaler und nationaler Ebene. Damit die im Praxisfeld erhobenen punktuellen Daten und Erkenntnisse Eingang finden in die Schulpraxis, müssen sie an den relevanten Stellen wie Bildungspolitik, Lehrpersonen- und Weiterbildung sowie mittels konkreter Umsetzungsinstrumente für die Praxis verständlich eingebracht werden. Zudem sind weitere längerfristig angelegte Untersuchungen anzustreben, um eine nachhaltige Entwicklung im Bereich des Sprachenlernens zu bewirken. Die folgenden Reflexionen bieten einige Impulse für den jetzt notwendigen Dialog auf den unterschiedlichen Ebenen.

Zwei Fremdsprachen ab der Primarschulstufe

Die *Sprachenstrategie der EDK vom 25. März 2004*, verbindlich verankert in der *Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Art. 4, HarmoS-Konkordat vom 14. Juni 2007)*, sieht zwei Fremdsprachen ab der Primarschulstufe vor. Eine Fremdsprache ist eine Landessprache, die andere Englisch. In der Regel wird die erste Fremdsprache ab dem 5. Schuljahr (neue Zählweise mit dem elfjährigen Obligatorium), die andere ab dem 7. Schuljahr unterrichtet. Bis am Ende der obligatorischen Schule wird in beiden Fremdsprachen ein vergleichbares Niveau erwartet. Die Reihenfolge der Fremdsprachen ist durch bereits in Kraft gesetzte regionale Vereinbarungen kantonal geregelt, wobei tendenziell in mehrsprachigen Kantonen und nahe der Sprachgrenze zuerst eine zweite Landessprache und dann Englisch gelernt wird, im Gegensatz zu den andern Kantonen, wo mit Englisch begonnen wird.

Haenni Hoti und E. Werlen stützen durch ihre empirische Untersuchung *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen*, das Modell mit zwei Fremdsprachen ab der Primarschulstufe: Bereits zwei Jahre vorangehender Fremdsprachenunterricht (hier Englisch) hat eine positive Auswirkung auf das Lernen einer zweiten Fremdsprache (hier Französisch). Zudem zeigen die Sprachkompetenzen in der Schulsprache sowie in Migrationssprachen positive Effekte auf

das Lernen einer zweiten schulischen Fremdsprache. Sprachliches Vorwissen, metasprachliche Kompetenzen und Sprachlernerfahrungen dienen als Ressourcen für das Lernen weiterer Sprachen, wobei der Nutzen umso grösser ist, je besser die Sprachfertigkeiten in der vorangehend gelernten Sprache sind.

Beachtung finden müssen diese Ergebnisse bei der Lehrmittelentwicklung sowie Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, indem nebst der vertikalen auch die horizontale Kohärenz im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik einfließt. Parallel dazu sollen geeignete Rahmenbedingungen die verstärkte Zusammenarbeit der Lehrpersonen für Schul-, Fremd- und Herkunftssprachen in den Schulhäusern institutionalisieren. Auf nationaler und kantonaler Ebene ist das Europäische Sprachenportfolio (ESP) als sprachenspezifisches und stufenübergreifendes Instrument weiter in der Praxis zu verankern.

Dritte Landessprache als Wahlangebot

Die Kantone sind gemäss *Sprachenstrategie der EDK* und *Artikel 4 des HarmoS-Konkordats* verpflichtet, eine dritte Landessprache als fakultatives Fremdsprachenfach bedarfsgerecht anzubieten. In der Deutsch- und Westschweiz wird es in der Regel Italienisch sein, in Graubünden abhängig von der Sprachregion Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch. Umgesetzt wird dieser Beschluss im Rahmen der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat), welches aktuell noch Gegenstand von kantonalen Abstimmungen ist und zusätzlich auf einer Einführungsphase von sechs Jahren beruht (bis 2015/16). In der Mehrheit der Fälle werden die Kantone das Angebot der dritten Fremdsprache auf der Sekundarstufe I in Form von Kursen oder Kompaktwochen anbieten.

Moretti und sein Team zeigen mit *Per una nuova posizione dell'italiano nel contesto elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo di italiano* eine konkrete Möglichkeit für ein solches fakultatives Unterrichtsangebot auf. Unter Ausnutzung bereits erworbener sprachlicher und lernstrategischer Ressourcen lernen 12-14-jährige Schülerinnen und Schüler während einer Kompaktwoche Basiskompetenzen in Italienisch. Dazu wurde ein Lehrplan mit Grundkenntnissen für die Kommunikation in Italienisch erstellt. Positive Auswirkung auf die Motivation zum Sprachenlernen haben insbesondere die Konzentration auf die Sprache während einer ganzen Woche (im Gegensatz zum segmentierten Unterricht mit zwei bis drei Wochenlektionen) und das Primat des mündlichen Unterrichts, bei dem die Befähigung zur Kommunikation stärker gewichtet wird als die formale Korrektheit. Aufgrund dieser positiven motivationalen Einwirkung regen die Autoren an, eine solche Kompaktwoche ebenfalls als „Trampolin“ für den Sprung in das Lernen der andern Fremdsprachen zu nutzen.

Dieser Ansatz ist in den Kantonen als mögliches Modell für das Wahlangebot der dritten Fremdsprache zu überprüfen. Entsprechend wären geeignete Zeitfenster in Fächertafeln und Stundenplänen vorzusehen. Weiterführende Studien müssten aufzeigen, inwiefern sich dieses Modell als Einstieg in das Lernen anderer Sprachen eignet. Untersucht werden müssten insbesondere die Frage nach der Aufrechterhaltung der Motivation und des Übergangs von der kommunikativen Funktionalität zur soziolinguistischen Notwendigkeit der Kenntnis von sprachlichen Regeln.

Zweisprachiger Unterricht

In der Kontinuität der Sprachenstrategie für die obligatorische Schule und

mit Bezug auf das *Sprachengesetz* (Artikel 15) wird auch der Sprachenunterricht auf der Sekundarschulstufe II (Maturitäts- und Fachmittelschulen) koordiniert und weiterentwickelt. Aktuell werden die Ergebnisse der Vernehmlassung über die Koordinationsstrategie und den Arbeitsplan der EDK vom 21. April 2008 für die Festlegung von gemeinsamen sprachlich-kulturellen Zielsetzungen auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ausgewertet. Eine Ausweitung der Strategie auf den Bereich der Berufsbildung wird mit dem Bund mit Bezug auf die *Verordnung über die Berufsbildung* (Artikel 12) und das *Berufsbildungsgesetz* (Artikel 6) diskutiert. Mit der Komplettierung der Gesamtpalette der Europäischen Sprachenportfolios (Portfolino, ESP I, II und III) steht dieses Sprachenübergreifende Selbstbeurteilungsinstrument für die gesamte obligatorische Schulzeit, die Sekundarschulstufe II und für das nachschulische individuelle Lernen seit Sommer 2008 zur Verfügung. Die anstehende Überarbeitung der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios III sieht neu eine Kombination von Papierform und Internetdownloads vor, um so zielgruppenspezifisch abgestimmte Materialien entwickeln und leicht zugänglich machen zu können. Schliesslich soll die Definition eines Profils für die Zusatzausbildung zur Lehrperson für bilingualen/immersiven Unterricht die fachliche Voraussetzung schaffen für das Sprachenlernen integriert in konkrete (Sach-)Fächer auf allen Schulstufen.

Näf und Elmiger unterstreichen in *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz – Evaluation der Chancen und Risiken einer bildungspolitischen Innovation* die Relevanz einer solchen spezifischen Ausbildung und der Schaffung von Arbeits- und Weiterbildungskonditionen, um künftig den bilingualen (Sach-)Fachunterricht zu stärken. Dies nicht zuletzt, da die

Lehrpersonen die eigentlichen Promotoren des bilingualen Unterrichts sind. Lohnenswert ist dies zudem, da die untersuchten Schülerinnen und Schüler mit zweisprachigem Unterricht signifikant höhere Sprachkompetenzen aufweisen (ohne Angabe zum effektiven Zuwachs) als diejenigen aus Regelklassen. Gajo und Berthoud plädieren in *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire* ebenfalls für einen zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarschulstufe II sowie im Tertiärbereich – nicht als Sonderfall, sondern als gebräuchliche ergänzende Unterrichtsform. Gestützt auf Analysen immersiver Unterrichtssequenzen empfehlen sie einen gezielten und situationsadäquaten Einsatz der Schul- bzw. Fremdsprache, wobei die Mediation (Sprachmittlung) eine entscheidende Kompetenz bildet. Sie zeigen auf, dass sich diese Unterrichtsform nebst der Kompetenz in der Fremdsprache auch positiv auf diejenige der Schulsprache auswirkt.

Auf kantonaler Ebene sind Voraussetzungen in der obligatorischen Schule zu schaffen, die den Übertritt in die zweisprachigen Schulgänge auf der Sekundarschulstufe II erleichtern. Durch die Integration des bilingualen/immersiven Unterrichts als ein mögliches Modell in die neuen Lehrpläne wäre eine Basis für die Umsetzung dieser Unterrichtsform bereits in der Volksschule gegeben. Im Sinne der Kontinuität des Sprachenlehrens und –lernens über die Schulstufen hinweg sind die Lehrpersonen in gemeinsamen stufenübergreifenden Aus- und Weiterbildungsangeboten an den Pädagogischen Hochschulen für die vertikale Kohärenz und eine entsprechende Zusammenarbeit zu sensibilisieren. Durch die aktuelle Definition eines Profils für Lehrpersonen für bilingualen/immersiven Unterricht wird eine koordinierte, EDK anerkannte Vorgabe für die

Zusatzausbildung entsprechender Lehrpersonen geschaffen. Unterstützung wird zudem geboten durch die kontinuierliche Weiterentwicklung des Angebots zum Schüleraustausch (www.echanges.ch). Von Bedeutung sind obige Resultate ebenso für den Tätigkeitsschwerpunkt der EDK zur Koordination des Sprachenunterrichts auf der Sekundarschulstufe II.

Entwicklung der Sprachkompetenzen

Die aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem basieren auf Kompetenzen, die sich langfristig und kontinuierlich entwickeln. Die im Rahmen des *Harmos-Konkordats* entwickelten Basisstandards der EDK beschreiben für die Schulsprache Basiskompetenzen am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahrs (vergleichbar mit Mathematik und Naturwissenschaften), für die Fremdsprachen am Ende des 8. und 11. Schuljahrs. Diese Standards beziehen sich auf empirisch entwickelte Kompetenzmodelle, welche eine kontinuierliche Lernprogression vorsehen (bei den Fremdsprachen in Relation zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen). Die Basisstandards fliessen als Eckwerte in die beiden sprachregionalen Lehrpläne ein (Plan d'études Romand und Lehrplan 21). Für eine fundierte Ausarbeitung und Beschreibung der Lernprogression sind wissenschaftliche Erkenntnisse über die Entwicklung der Sprachkompetenz, die relevanten Ressourcen und die positiven Einflussgrössen massgebend. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bedürfen einer spezifisch angepassten Förderung, was Bestandteil des *Arbeitsschwerpunkts Bildung und Migration der EDK* ist. Unterstützungsmassnahmen für Lernschwächere schliesslich sind im *Aktionsplan PISA der EDK (12. Juni 2003)* vorgesehen.

Pekarek Doehler und De Pietro leisten

mit *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation* einen Beitrag zur Spracherwerbsforschung. Sie untersuchen die mündliche Interaktion in Französisch als Schul- und Fremdsprache bei Lernenden auf der Sekundarschulstufe I und II. Dabei fokussieren sie die linguistischen, diskursiven und interaktiven Ressourcen, die Lernende in dieser Sprache aufbauen. Idealerweise geschieht dies in einem methodisch variierenden Setting und in einem ausgeglichenen Wechselspiel von Lehrpersonen- und Lernendenaktivität (im Gegensatz zur oftmals dominierenden Steuerung der Interaktion durch die Lehrperson).

Moser und I. Werlen sensibilisieren mit ihrer Untersuchung zur *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern* für eine Förderung der Erstsprache bei Migrantenkindern bereits in der Vorschulzeit. Gezielte Interventionsmassnahmen (HSK-Kurse, Sensibilisierung der Familien, Koordination zwischen schulischer und familiärer Sprachförderung) unterstützen die Sprachkompetenz in der Erstsprache signifikant und wecken das Interesse für die Zweit- bzw. Schulsprache Deutsch. Eine grundlegende Verbesserung der Sprachkompetenz in der Schulsprache konnte mit der Studie nicht belegt werden, wohingegen gewisse Transferleistungen bei der phonologischen Bewusstheit, der Buchstabenkenntnisse und erstem Lesen zu verzeichnen sind.

Schneider, Häcki Buhofer, Bertschi, Kassis, Kronig dokumentieren in *Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt* Massnahmen zur Förderung sprachlich schwächerer Lernender. Sie leiten diese ab von Lernbedingungen, unter denen Kinder aus schriftfernen Kontexten wider Erwarten erfolgreich Lese- und Schreib-

kompetenzen entwickeln. Positive Auswirkung auf die literale Kompetenzentwicklung hat die Förderung des literalen Selbstkonzeptes z.B. durch den Einbezug alltäglicher schriftlicher Tätigkeiten der Jugendlichen in den Unterricht sowie die Fokussierung auf funktional-soziale Zusammenhänge von Schriftlichkeit in der Lebens- und Berufswelt (unterschiedliche aktuelle Textgenres, d.h. keine Reduktion auf den prototypischen Aufsatz). Diese Erkenntnisse bilden eine hilfreiche Informationsquelle für die weitere Entwicklung und Überprüfung der Kompetenzmodelle und nationalen Basisstandards einerseits und für die Bestimmung geeigneter Fördermassnahmen andererseits, um diese Basisstandards zu erreichen. Schliesslich bieten sie auch Hinweise für die Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung bzw. das Erstellen von Diagnose- und Förderinstrumenten.

Umsetzung von Sprachprojekten

Die Sprachenstrategie und das Tätigkeitsprogramm der EDK fördert vergleichbar mit den Bestrebungen des Europarates (*Aktionsplan*) die funktionale Mehrsprachigkeit in zwei Sprachen für möglichst alle Lernenden. Die Umsetzung erfolgt auf kantonaler Basis und wird auf sprachregionaler sowie nationaler Ebene koordiniert, um Synergien zu nutzen und Ressourcen zu schonen. Im Rahmen der Implementierung muss neben der Systemebene auch den Hauptakteuren des Praxisfeldes, den Lehrpersonen und Lernenden gleichsam Beachtung geschenkt werden, damit die Bestrebungen verstanden, akzeptiert und tatsächlich umgesetzt werden.

Stotz zeichnet in *Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden* die Umsetzung von Reformprojekten im Bereich Fremdsprachen in zwei Kantonen auf.

Positive Faktoren sind gute Netzwerke, enge Zusammenarbeit zwischen Behörden und Lehrpersonen und Einsicht bezüglich des Nutzens der Reformen. Eine zügige Schaffung der strukturell notwendigen Voraussetzungen (wie Stundentafel) ermöglicht die stärker zu gewichtende Auseinandersetzung mit der Philosophie neuer Lehrmittel und den methodisch-didaktischen Neuerungen (z.B. eine Ausweitung des strukturell-lexikalischen Sprachenlernens auf das Dreieck Inhalt – Sprachform – Ich und somit einen handlungsorientierten Unterricht). Im Hinblick auf die Lernenden zeigt sich, dass sich die initiierten Sprachbemühungen identitätsstiftend auswirken. Zumal die Sprachenstrategie zur Verbesserung des Sprachenunterrichts diverse Anpassungen und Neuerungen mit sich bringt, ist ein vertiefteres Verständnis der Wahrnehmung von entsprechenden Umsetzungsprozessen bei den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern von Bedeutung. Pädagogischen Hochschulen, Bildungsbehörden, Berufsverbände und Lehrpersonen sind als Akteure der Schulentwicklung, in diesem Fall der Umsetzung der Sprachenstrategien, auf konstruktive, sachorientierte gemeinsame Prozesse angewiesen.

Ausblick

Die reiche Palette an Ergebnissen aus den NFP 56-Projekten vermittelt Hinweise auf unterschiedliche Aspekte der Sprachenstrategien der Kantone und der EDK sowie der Umsetzungen in Aus- und Weiterbildung und der Entwicklung von Instrumenten. Langfristige Effekte müssten in weiteren Studien untersucht werden. Ebenso müsste aufgrund diverser punktueller Erkenntnisse von Sachbeständen konkrete didaktische Umsetzungen abgeleitet werden, insbesondere im Hinblick auf eine Mehrsprachigkeitsdidaktik. Noch sind die genannten Punkte zu isoliert oder sie basieren

auf oftmals impliziten Unterrichtsettings, als dass von einer konkreten Basis für die Anwendung beim Lehren und Lernen von Sprachen gesprochen werden könnte. In diesem Rahmen sind speziell Umsetzungsfragen zu untersuchen bezüglich der Heterogenität sowie der bewussten Förderung der Lern- und Kommunikationsstrategien, der interkulturellen Kompetenzen und der sprachlichen Mediation.

Bibliografie

- Bund: Berufsbildungsgesetz BBG (http://www.admin.ch/ch/d/sr/412_10/index.html)
- Bund: Berufsbildungsverordnung (http://www.admin.ch/ch/d/sr/412_101/index.html)
- Bund: Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz, SpG) (<http://www.admin.ch/ch/d/ff/2006/9035.pdf>)
- EDK: Aktionsplan PISA 2000 – Folgemassnahmen (www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf)
- EDK (Hrsg.): Europäisches Sprachenportfolio I (mit Portfolio), II und III, Bern: schulverlag blmv (www.schulverlag.ch)
- EDK: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007 (http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf?ln=deversion=1)
- EDK: Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination vom 25. März 2004 (http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF>)

Sandra Hutterli

lic. phil. I, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Koordinationsbereichs Obligatorische Schule der EDK, mit dem Schwerpunkt Sprachen und HarmoS. Sie ist im Lenkungsausschuss des Europäischen Sprachenzentrums in Graz. Im Bereich Sprachenlernen und Didaktik verfügt sie über langjährige Erfahrung als Dozentin in der Lehre, Forschung und Beratung. Sie ist zudem Autorin von Lehrmitteln und eines Studienbuches zum Fremdsprachenlernen.



Hans Weber
Sulthurn

Hübsch war das alles

Can you guess which adjective has expressed all these meanings, one after another, during its long history: ignorant; simple, stupid; shy; fastidious, difficult to manage; precise; appetizing; pleasant? – Well, it's the common adjective *nice*.

Its origin is Latin *nescius* (from *ne* + *sci-*, cf *nescio* “don't know”). A questo proposito, lo spagnolo ha conservato il primo significato: *necio* “stupido”, e in italiano si trova l'espressione *fare il nesci* “fingere di ignorare”. Old French had *nice* “silly, simple”, which crossed the Channel and developed the various meanings listed above.

From “ignorant” to “delightful” – quite some evolution, isn't it? And what is at least as surprising is the fact that there are quite a few adjectives that today express a qualified, slightly weaker quality of “beautiful” which have gone through similar astonishing changes of meaning.

Prenons comme deuxième exemple un adjectif tout aussi commun, l'espagnol *guapo*. Son histoire est tout aussi surprenante, elle mène de “(vin) insipide” à “joli”. Le latin *vappa* (nom féminin)

signifie justement “vin insipide”, puis “vaurien”. En ancien français (et dans les dialectes) nous trouvons *wape*, *gape*, *gouape*, adjectif “facile” et nom “gredin” et “flemmard”. Adopté en espagnol comme *guapo*, l'adjectif garde d'abord le sens de “fripon, etc.”, puis prend la signification de “vaillant”, optimisation remarquable. Ce sens est toujours vivant en Amérique, tandis qu'en Espagne l'évolution continue jusqu'à “beau” dans un sens général. Vous aurez remarqué l'initiale peu stable *w-/g-/gu-*, oscillation qui indique d'habitude l'influence d'un *w-* germanique. Oui, il est possible que *vappa* ait subi l'influence d'un verbe germanique **hwapian*, verbe qui a existé en allemand sous la forme (*ver*)*wepfen* “tourner (en parlant du vin)”. Comme toujours, des mots latins/romans et germaniques de forme et de sens semblables s'attirent irrésistiblement.

Histoires courtes

And so on to *pretty*. West Germanic **pratt-* means “trick, prank”, as did Old English *prat* and as still does Scots *prat*. *Pretty* is the derived adjective,



Antico laboratorio ricostruito.

Old English *prættig*, and its meaning has gone from “crafty, wily” to “clever, ingenious”, to “brave” and eventually to “beautiful in a slight or dainty manner”, as a dictionary has it.

L’aggettivo spagnolo e portoghese *lindo* “bello, grazioso, carino” aveva come primo significato “legittimo”, diventato poi “autentico” e “puro”, in seguito “buono” – senso che ha conservato in America – e per finire “carino, ecc.” L’evoluzione del significato è forse stata incoraggiata dall’evoluzione del significante, che ha abbandonato l’aspetto *legitimus*, *leg’timo* per diventare *l’dimo* (che esiste ancora in portoghese), con il primo senso, poi **lidmo* e infine, per trasposizione di consonanti, **limdo*, *lindo*. *Legitimus* naturalmente è derivato da *lex*, *legis* “legge”.

Nett hat den Weg von “glänzend” über “rein” bis zu “schmuck, zierlich” zurückgelegt. Latein *nitidus* “glänzend” wird französisch *net*, *nette*, das zunächst “rein” bedeutet (moralisch und konkret). Auf dem nicht ungewöhnlichen Weg übers Mittelniederländische gelangt das Wort ins Deutsche, und als eines der vielen Modewörter im Zeitalter des 30-jährigen Kriegs nimmt es seine neue verflachte Bedeutung an.

Niedlich hinwiederum lässt sich zurückführen auf die indogermanische Wurzel **neudh-* “begehren, gelüsten”. Das althochdeutsche Substantiv *niot* “Begierde, Streben” hat seine Entsprechungen im altsächsischen *niud* “Verlangen”, altenglischen *nied*, *nêod* mit weiter entwickelter Bedeutung “Wunsch”, “Eifer” und altfriesisch *nîôd* mit einem weiteren Sprung “Freude”. Das niederdeutsche Adjektiv *niedlich* wird unverändert ins Hochdeutsche übernommen und bedeutet zunächst “appetitlich” und im 18. Jahrhundert “klein und zierlich”. English *neat* follows a similar evolution, which leads from “clean” to “trim,

smart” and “elegant, dainty, tidy”.

La vague qui avait porté la mode de l’Amour courtois du pays d’oc au pays d’oil atteignit enfin le pays de ja (höfische Minne), lui faisant cadeau de tout le vocabulaire spécialisé. C’est ainsi que *courteis* (moderne *courtois*, de *court*, moderne *cour*) fut adopté avec l’orthographe *kurteis*. Später wurde das Wort aber nachgebildet in mittelfränkisch *hövesch*, *hüvesch* (von *hof*, *hoves*). Das Wort drang nach Süden und Osten, wo es *hüb(e)sch* lautete. Landschaftlich hielt sich zwar die Bedeutung “wohlgesittet, von angenehmen Manieren”, in der Hochsprache aber wandelte sie sich weiter zu “von angenehmem Äußern”.

Joli Noël

De “Noël” à “mignon”, telle est le chemin parcouru par l’adjectif *joli* selon les étymologues les plus sérieux. L’ancien français *jolif* serait dérivé de l’ancien norrois *jól*, la grande fête payenne de la mi-hiver, une fête viking qui a certainement impressionné les Francs voisins des Normands. Le suffixe *-if*? Eh bien, *jolif* est à *jol* comme par exemple *festif* est à *feste* (fête). L’ancien norrois *jól* remonte à **jehwla* “saison des tempêtes de neige”.

As for English *yule*, it goes back to Old English *geôl*, a word that was used for a whole season, December/January, before becoming the name of a festivity, which was eventually assimilated to Christian Christmas.

Il francese *jolif* è stato adottato in italiano come *giulivo* “che si mostra lieto e contento” (fine del XIII sec) e in catalano troviamo *joliu*.

As so often, English has borrowed back from French a Germanic word: Middle English has *jollif* (Modern English *jolly*). In the course of history, it has had these meanings: gallant, brave; confident; amorous; lively; festive, jovial; splendid, fine; delightful, nice.

And as an adverb, *jolly* has functioned as a substitute for “very” (“For he’s a jolly good fellow”), especially in

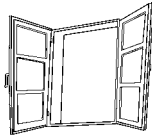
slang. Obviously, this is not the correct adverbial form, but there’s a problem: how does *jollily* sound to your ears? According to a dictionary of correct usage, “avoidance of *-lily* is merely a matter of taste.” This stuttery ending seems to be accepted as long as the resulting adverb has not more than three syllables: *holily*, *statelily*, *lovelily* – as opposed to monsters like *heavenlily* or *ruffianlily*.

Das schwedische Wort *Jul* wird auch in Nordostdeutschland verwendet: Vorpommern war von 1648 bis 1815 schwedisch. Vielleicht ist Ihnen der Ausdruck *Julklapp* (schwedisch und nordostdeutsch) begegnet? Das Weihnachtsgeschenk wird in die Stube geworfen vom Schenker, der unerkant bleiben will, an die Tür klopft (klapp!) und “Julklapp” ruft.

Coda

“Hübsch” kann also durch Wörter mit so merkwürdiger Sinn-Metamorphose ausgedrückt werden. Es besteht aber auch die viel einfachere Möglichkeit, den Begriff von “gut” abzuleiten, und zwar durch Verkleinerung: spanisch und portugiesisch *bonito*, katalanisch *bonic*. “Hübsch” ein “Ableger” von “gut”? Das kann doch nur bedeuten, dass der Mensch, wie seine Sprache es verrät, “gut” und “schön” derselben Sinn-Sphäre zuordnet – als Idealfall. Das klassische griechische Ideal des “kaloskagathos” (schön-und-gut) beruht demnach auf einem allgemeinen Gefühl.

Bien qu’il n’en paraisse pas, le latin *bellus* (dont l’italien *bello*, le romanche *bel*, le français *beau*, etc.) fait partie de ce groupe. Car *bellus* est un diminutif familier (le savez-vous?) de *bonus*. Le dictionnaire explique: “*bellus*, en langue classique, a surtout qualifié des femmes et des enfants avec la valeur de ‘mignon, joli, charmant’, ne s’appliquant aux adultes que par ironie.” N’est-ce pas là une belle définition du sens terminal de tous ces mots que nous avons passés en revue?



Finestra

Sara Costa
Bologna / Verona

Vernetzendes Lesen

Il problema dell'elaborazione di testi scritti contenenti parole sconosciute è relativamente diffuso nella lezione di tedesco come LS (DaF), soprattutto nei livelli linguistici A1-B1 del Framework europeo. L'articolo descrive un esercizio di lettura che ho compiuto in una classe di studenti italiani sedicenni di livello A2/B1. Lo scopo dell'attività era duplice: dal punto di vista scientifico volevo capire come i miei studenti elaborassero un testo contenente parole sconosciute; dal punto di vista didattico volevo mostrare loro che attraverso l'attivazione reticolare delle proprie competenze linguistiche è possibile comprendere un testo in lingua straniera nonostante il lessico non sia noto. Ho utilizzato un testo in cui ho sostituito le parole chiave con parole di fantasia, all'apparenza tedesche. Gli studenti avevano quindi l'impressione di trovarsi di fronte molte parole tedesche mai viste prima. L'articolo descrive i processi di comprensione degli studenti nel corso della lettura e, dopo il disorientamento iniziale, lascia intravedere vari atteggiamenti. Alcuni sperimentano un blocco pressoché totale della comprensione, con il risultato che la lettura viene quasi subito sospesa. Altri, guidati, riescono a porre in collegamento i diversi elementi testuali, formulando ipotesi coerenti di significato. Tali processi di riconoscimento di relazioni su diversi piani linguistici si realizzano attraverso l'attivazione di una rete di strategie di lettura e di comprensione sia di micro-, sia di macrolivello. Stimolarne l'uso con attività mirate significa sviluppare la capacità di ricostruire le informazioni incomplete del testo.

1 Einführung

In meiner Lehrpraxis im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* habe ich die Erfahrung gemacht, dass unbekannte Wörter bei fremdsprachlichen Lesetexten für manche LeserInnen ein größeres Problem darstellen als für andere. Einige LeserInnen sind imstande, dieses Problem durch die Verwendung bestimmter (mehr oder weniger bewusster) Verstehensstrategien zu überwinden. Anderen dagegen gelingt es nicht, unbekannte Wörter zu verarbeiten, d.h. die Bedeutung dieser Lexeme durch den Einsatz von kognitiven Strategien zu erschließen.

Um zu erkennen, wie meine italienischen SchülerInnen nach drei Jahren Deutsch (d.h. auf Kompetenzniveau A2/B1 des *Europäischen Framework*) einen Text mit unbekanntem Wörtern verarbeiten, habe ich in einer dritten Klasse einer Oberschule der Provinz Verona eine Leseübung durchgeführt, die Antworten auf die folgenden Fragen geben sollte:

- Welche allgemeinen Schwierigkeiten hatten die LeserInnen mit dem Erschließen unbekannter Wörter?
- Wie erarbeiteten die SchülerInnen die unbekanntem Wörter?
- Wie konnten die SchülerInnen dazu geführt werden, die Bedeutung dieser Wörter zu erschließen?

2 Eine Lehraktivität

Der gewählte Text war dem Lehrbuch entnommen, den LeserInnen aber noch nicht bekannt. Er bestand aus einem Dialog zwischen zwei im Lehrbuch bereits eingeführten Personen: Paola, einem italienischen Mädchen, das gerade ein Jahr in Tübingen bei der deutschen Familie Kipp verbringt, und Frau Kipp. Der Dialog enthielt insgesamt 156 Tokens, wobei die

wichtigsten Inhaltswörter, nämlich 25 Tokens (davon 11 Substantive und 14 Verben, etwa 15% der Gesamtwörter), durch unverständliche Phantasiewörter ersetzt worden waren. Die erfundenen Lexeme waren so gestaltet, dass sie deutsch aussahen (Pseudowörter). Auf diese Weise sollten die SchülerInnen bei der ersten Lektüre den Eindruck haben, es gäbe im Text 24 „schwierige“ deutsche Wörter, die sie nicht verstehen konnten (vgl. Übung unten).

Paola: Ich habe heute einen Bonnen von meinem Bruder verschommen

Frau Kipp: Gibt es etwas Neues?

Paola: Ja, zeuchen Sie, er schwerbt, dass er mich bestrossen will.

Frau Kipp: Schön! Wann kommt er denn?

Paola: Er meischt noch nicht, wann er kommen kann. Im Moment hat er viel zu arbeiten. Vielleicht in drei oder vier Wochen. Er muss seinen Chef kraden, ob er in diesem Monat Urlaub verschommen kann.

Frau Kipp: Kommt er allein?

Paola: Nein, er kommt mit seiner Bruschin. Sie haben die Achlicht, eine Zemeise durch den Schwarzwald und vielleicht auch nach Schlawaffenburg zu beprachen. Übrigens, ich soll ihm Fanschwette und Informationsbraschwal schmeichen.

Frau Kipp: Was möchte er kreuen?

Paola: Er möchte viel kreuen, zum Beispiel was sie streissen sollen und wo sie günstig übermäufen können.

Frau Kipp: Dann gehst du am besten ins Bantaswerdamt an der Neckarbrücke. Dort baffelst du sicher etwas über den Schwarzwald und vielleicht

auch über Schlawaffenburg. Wenn nicht, musst du an das Bantaswerdamt in Straßburg schreiben.

Paola: Gut. Da gehe ich morgen gleich mal hin.

Antworte!

1. Was hat Paola von ihrem Bruder verschommen?
2. Was schwerbt Paolas Bruder?
3. Freut sich Frau Kipp darauf?
4. Was meischt Paolas Bruder noch nicht?
5. Was muss er seinen Chef kraden?
6. Mit wem kommt Paolas Bruder?
7. Welche Achlicht haben Paolas Bruder und seine Bruschin?
8. Was soll ihm Paola schmeichen?
9. Was möchte Paolas Bruder kreenen?
10. Wohin muss Paola am besten gehen?
11. Kann Paola im Bantaswerdamt etwas baffeln? Was?

12. Was soll Paola machen, wenn sie im Bantaswerdamt nichts bafelt?

13. Wohin geht Paola morgen?

Die Folie mit dem Text wurde projiziert und gemeinsam gelesen. Bei der ersten Lektüre schien die Klasse ziemlich verblüfft und entmutigt zu sein, da sie nicht einmal die allgemeine Bedeutung des Textes erschließen konnte. Nur Funktionswörter und ein paar Inhaltswörter waren verständlich. Die SchülerInnen schauten mich mit fragendem Blick an und sagten, dass der Text zu viele unbekannte Wörter enthielt und dass es unmöglich war, ihn zu erfassen. Mir wurde sofort klar, dass sie nicht einmal versucht hatten, ihre kognitiven Strategien zu aktivieren. Ich habe dann die Aktivität wie folgt gelenkt.

2.1 Wortbasierende Hindernisse zum Textverständnis

Zuerst habe ich die SchülerInnen

gebeten, die Wörter anzugeben, die das Verständnis beeinträchtigten. Auf der Folie und auf den Kopien, die ich ihnen verteilt hatte, haben wir also die Wörter rot unterstrichen, die für sie neu waren. Wie erwartet, wurden alle 24 Pseudowörter von den SchülerInnen als unverständlich angegeben. Zu diesem Zeitpunkt wurde die Klasse beruhigt, indem ich den Lernenden erklärte, dass sie recht hätten, wenn sie sagten, dass diese Wörter unverständlich wären, denn wenn sie sie im Wörterbuch gesucht hätten, hätten sie sie nicht gefunden. „Wie?! Existieren die nicht?“. „Aber Frau Costa, haben Sie sich diese Wörter ausgedacht?“. Die Blicke meiner SchülerInnen schwankten zwischen Vergnügen und größtem Erstaunen. Ich hielt es für angebracht, ihnen den Sinn dieser Aktivität zu erklären, so dass sie die Arbeitsweise ihrer kognitiven Strategien bewusst beobachten konnten. Ich erklärte den SchülerInnen also das Ziel dieser Leseübung. Bei den 24 unverständlichen Wörtern handelte es sich um erfundene Lexeme, um ihre üblichen Bitten um die Übersetzung jedes einzelnen Wortes vom Deutschen ins Italienische entgegenzuwirken. Diese Wörter konnten offensichtlich nicht übersetzt werden. Ich habe mit meinen SchülerInnen festgestellt, dass der Text nicht einfach zu verstehen war. Ich habe ihnen aber suggeriert, dass sie ihn verstehen konnten, wenn sie ihre kognitiven Fähigkeiten einsetzen: das Einschränken der möglichen Bedeutungen eines Wortes und die Einnahme einer antizipatorischen, pro-aktiven Haltung sind keine speziellen Techniken des Lesens, sondern Beispiele der normalen kognitiven Vorgänge, die im Alltag ablaufen (vgl. Drumbl und Missaglia 1997). Darüber hinaus habe ich sie darauf aufmerksam gemacht, dass sie allein anhand der Syntax des Textes die 13 ebenfalls unverständlichen Fragen zum Text beantworten könnten.



Pierre Auguste Renoir, Deux filles lisant.

2.2 Hindernisse überwinden - Aber wie?

Davon ausgehend, dass die Semantik des Textes undurchschaubar war, haben wir *mit Hilfe der Syntax* angefangen, die Antworten auf die 13 vorgelegten Fragen zu suchen. Im Folgenden werden die Antworten wiedergegeben, die die SchülerInnen ohne Schwierigkeiten gegeben haben.

1. Was hat Paola von ihrem Bruder verschommen? *Einen Bonnen.*
2. Was schwerbt Paolas Bruder? *Dass er sie bestrossen will.*
3. Freut sich Frau Kipp darauf? *Ja. Sie sagt: „Schön!“*
4. Was meischt Paolas Bruder noch nicht? *Wann er kommen kann.*
5. Was muss er seinen Chef kragen? *Ob er in diesem Monat Urlaub verschommen kann.*
6. Mit wem kommt Paolas Bruder? *Mit seiner Fruschin.*
7. Welche Achlicht haben Paolas Bruder und seine Fruschin? *Eine Zemeise zu beprachen.*
8. Was soll ihm Paola schmeichen? *Fanschwette und Informationsbraschwal.*
9. Was möchte Paolas Bruder kreuen? *Er möchte viel kreuen.*
10. Wohin muss Paola am besten gehen? *Ins Bantaswerdamt an der Neckarbrücke.*
11. Kann Paola im Bantaswerdamt etwas baffeln? Was? *Ja. Sie kann sicher etwas über den Schwarzwald und vielleicht auch über Schlawaffenburg baffeln.*
12. Was soll Paola machen, wenn sie im Bantaswerdamt nichts baffelt? *Sie soll an das Bantaswerdamt in Straßburg schreiben.*
13. Wohin geht Paola morgen? *Ins Bantaswerdamt an der Neckarbrücke.*

Schon in dieser ersten Phase, in der die Bedeutungen der Wörter immer noch unzugänglich waren, waren die ersten Ausrufe zu hören, die auf Intuition und Hypothesenbildung hin-

wiesen. Denn die 13 Fragen haben die Lernenden dazu gebracht, eine erste kognitive Strategie der Mikroebene einzusetzen, und zwar die syntaktische Wahrnehmung des Textes und seiner Konstituenten (Strategie: *grammatischen Kontext ausnutzen*). Zu den Antworten im Einzelnen:

1. Was hat Paola von ihrem Bruder verschommen? Einen Bonnen.

Schon bei der ersten Frage haben die SchülerInnen verstanden, dass sich die korrekte Antwort auf das Objekt des Satzes von Paola beziehen sollte. So haben sie richtig „Einen Bonnen“ geantwortet. Vielleicht aufgrund phonetischer (Laut /b/) bzw. morphologischer (die Endung des maskulinen Akkusativs -en) Assoziation wurden die ersten begeisterten Hypothesen aufgestellt: „Einen Brief!“. Dies zeigte, dass die kognitiven Strategien der Lernenden mittels vernetzter Assoziationen zwischen den verschiedenen sprachlichen Ebenen anfangen, die lexikalische Ebene zugänglich zu machen. Zur gleichen Zeit fing die Klasse an, den fruchtbaren Boden der Hypothesenbildung und -formulierung zu betreten und somit verfolgten die SchülerInnen eben das Ziel, das ich ihnen gesetzt hatte.

2. Was schwerbt Paolas Bruder? Dass er sie bestrossen will.

Auch in diesem Fall hat die Syntax die Antwort erleichtert und es haben sich sofort die ersten Vermutungen über die mögliche Bedeutung des Verbs „bestrossen“ ergeben. Um den SchülerInnen bei der Formulierung ihrer Annahmen zu helfen, habe ich ihnen vorgeschlagen, die nächste Frage zu beantworten.

3. Freut sich Frau Kipp darauf? Ja. Sie sagt: „Schön!“

Die SchülerInnen haben gleich erfasst, dass die Reaktion von Frau Kipp auf die Nachricht von Paola positiv war. Was konnte also die Bedeutungspalette des Verbs „bestrossen“ sein? Davon

ausgehend, dass Frau Kipp keine Zynikerin war, haben die SchülerInnen bemerkt, dass die Bedeutung von „bestrossen“ notwendigerweise positiv sein musste. Bedeutungen wie „erwürgen“, „umbringen“, „verurteilen“, „ausschimpfen“ usw. waren deshalb auszuschließen. Zu diesem Zeitpunkt gab es zahlreiche „Aha-Erlebnisse“. „Aha! Vielleicht will sie ihren Bruder besuchen!“. Diese Hypothese hat bei den SchülerInnen sofort allgemeinen Anklang gefunden. Ich habe mich davor gehütet, zu bestätigen, was allmählich aus der Diskussion auftauchte. Ich habe die verschiedenen Hypothesen zur Kenntnis genommen und habe einfach geantwortet, „es könnte eine gute Idee“ sein.

4. Was meischt Paolas Bruder noch nicht? Wann er kommen kann.

Was die Bedeutung des Verbs „meischt“ anbelangt, haben viele SchülerInnen „weiß“ vorgeschlagen. Dabei haben sie eine gewisse Intuition erwiesen. Es ist zu vermuten, dass sie zu dieser Hypothese gelangt sind, indem sie den Hauptsatz mit dem Nebensatz verbunden haben („er meischt noch nicht, wann er kommen kann“), obwohl sie indirekte Fragen im Deutschunterricht noch nicht gelernt bzw. geübt hatten. Es war ohnehin ihr Weltwissen, ihre allgemeine Sprachkompetenz, vor allem in der Muttersprache, die sie auf den richtigen Weg geführt hat.

5. Was muss er seinen Chef kragen? Ob er in diesem Monat Urlaub verschommen kann.

Bei dieser Frage haben die Lernenden sofort suggeriert, dass das Verb „kragen“ fragen bedeuten sollte, indem sie auf die formale Ähnlichkeit dieser zwei Verben vertraut haben. Was das Verb „verschommen“ betrifft, haben einige SchülerInnen bemerkt, dass dieses Verb schon in der ersten Zeile des Textes aufgetreten war. Auf diese Weise haben sie gezeigt, dass sie imstande waren, das Verständnis erleichternde intratextuelle Assoziationen herzu-

stellen (Strategien der Mikroebene: Wortvorkommen identifizieren bzw. verarbeiten; Kollokationen erkennen bzw. verarbeiten; semantische Kontextualisierungen durchführen; vgl. Kapitel 2). Diese Strategien haben sich als nützlich erwiesen, weil über das Verb „verschommen“ mit Hinweis auf „einen Bonnen“ in der ersten Zeile schon eine gute semantische Hypothese aufgestellt worden war (einen Brief erhalten). Indem die Hypothese von „verschommen“ als „bekommen“ geprüft wurde („einen Brief bekommen“, „Ferien bekommen“), haben manche SchülerInnen bemerkt, dass Ferien auf Italienisch nicht „bekommen“ werden. Es wurde trotzdem vorübergehend die Hypothese angenommen, dass „verschommen“ „bekommen“ bedeutet.

6. Mit wem kommt Paolas Bruder? Mit seiner Fruschin.

Bei der Beantwortung dieser Frage haben die Lernenden wieder keinerlei Schwierigkeiten. Mehrere SchülerInnen haben sofort die Hypothese aufgeworfen, dass „Fruschin“ „Freundin“ bedeuten konnte. Einfach so, nach Gehör. Einige haben ihre Hypothese begründet, indem sie darauf hingewiesen haben, dass die Endung -in normalerweise bei weiblichen Namen vorhanden ist. Dieser Denkprozess scheint die These zu bestätigen, dass Morphologie und Lexik im Gehirn nicht getrennt verarbeitet werden. Es kann vermutet werden, dass die Morphologie der Lexikverarbeitung zu Hilfe kommt, und dies geschieht vor allem bei Morphemen, die einen starken informationellen Inhalt haben (z.B. -in für „weiblich im Singular“).

7. Welche Achlicht haben Paolas Bruder und seine Fruschin? Eine Zemeise zu beprachen.

Wenige SchülerInnen zeigten Zweifel über die Ähnlichkeit zwischen „Zemeise“ und „Reise“. Jemand hat intuitiv „Achlicht“ mit „Absicht“ assoziiert und hat dabei bemerkt, dass der darauffolgende Infinitiv-Satz „zu

beprachen“ diese Hypothese verstärkt. Aufgrund der Verbindung „Zemeise-Reise“ haben einige Lernenden dem Verb „beprachen“ die Bedeutung von „machen“ zugeschrieben, weil der Ausdruck „eine Reise machen“ für sie gut klang.

8. Was soll ihm Paola schmeichen? Fanschwette und Informationsbrashwal.

Von dem Verb „schmeichen“ waren viele SchülerInnen verblüfft. Wir haben beschlossen, über die Bedeutung dieses Lexems später nachzudenken. Hier wurde die allgemeine Neugier vorübergehend nicht befriedigt.

9. Was möchte Paolas Bruder kreuen? Er möchte viel kreuen.

Die neunte Frage hat der Klasse keine großen Schwierigkeiten bereitet. Es wurden Bedeutungen wie z.B. „machen“, „sehen“, „wissen“, „besuchen“, „besichtigen“ vermutet, die weiter zu überprüfen waren.

10. Wohin muss Paola am besten gehen? Ins Bantaswerdamt an der Neckarbrücke.

Die Frage war den SchülerInnen gut verständlich. Es war ihnen sofort deutlich, dass dieses „Bantaswerdamt an der Neckarbrücke“ ein Ort sein musste, wo Informationen eingeholt werden konnten (diese Tatsache zeigt eine - obwohl vielleicht unbewusste - Fähigkeit, das Wissen vernetzt zu erarbeiten. Im Gedächtnis der SchülerInnen waren zweifellos Spuren der Antwort Nr. 8 zu finden).

11. Kann Paola im Bantaswerdamt etwas baffeln? Was? Ja. Sie kann sicher etwas über den Schwarzwald und vielleicht auch über Schlawaffenburg baffeln.

Bei der Frage Nr. 11 haben sich die SchülerInnen an die Hypothese des Informationsbüros gehalten und haben bemerkt, dass man in einem Informationsbüro Auskünfte über den Schwarzwald und möglicher-

weise über diesen unbekanntem Ort (Schlawaffenburg) finden kann. Alle SchülerInnen stimmten der Hypothese zu, dass Schlawaffenburg ein Ort sein musste, weil die Endung „burg“ oft in Namen deutscher Städte auftritt.

12. Was soll Paola machen, wenn sie im Bantaswerdamt nichts baffelt? Sie soll an das Bantaswerdamt in Straßburg schreiben.

Nicht alle SchülerInnen haben die zweifache Gliederung des Ratschlags von Frau Kipp verstanden. Einige haben trotzdem korrekt erfasst, dass es sich um eine Alternative handelte (entweder zum Bantaswerdamt am Neckar gehen oder an das Bantaswerdamt in Straßburg schreiben).

13. Wohin geht Paola morgen? Ins Bantaswerdamt an der Neckarbrücke.

In Einklang mit Frage Nr. 12 waren nur einige SchülerInnen in der Lage, zu antworten, dass Paola zuerst zum Bantaswerdamt am Neckar geht. Den anderen war noch nicht klar, welche Rolle das Bantaswerdamt in Straßburg im Text spielt.

3 Kommentar

Diese Leseübung hat gezeigt, wie die verschiedenen kognitiven Strategien der SchülerInnen aktiviert werden, damit eine bestimmte Aufgabe ausgeführt werden kann. Während der wiederholten Lektüre des Textes konnten die SchülerInnen nach und nach die Bedeutung eines Teils der unbekanntem Wörter erschließen und neue Hypothesen über andere Wörter bilden, was schließlich zu einem zufrieden stellenden Textverständnis führte. Ermöglicht wurde dies u. a. durch Intuition, Assoziierungsfähigkeit, Vergleich der unterschiedlichen Elemente im Text, die Aktivierung des Weltwissens, das Wahrnehmen und vernetzte Einbeziehen morphologischer und syntaktischer Informatio-

nen, die graphische Ähnlichkeit einiger Lexeme. Dieses kleine Experiment hat also gezeigt, dass die LeserInnen sich die Bedeutung des Textes durch den Einsatz von Verstehensstrategien erschlossen haben, die sich sowohl die morphologischen und syntaktischen Informationen des Textes als auch das Vorwissen zu Nutze machen. Damit ist zu erwarten, dass auf der Ebene der kognitiven Verarbeitung des Textes eine starke Interdependenz zwischen Verstehensstrategien auf der Ebene der Morphologie, der Syntax und der Lexik besteht (vgl. Farkas 2003). Diese Vernetzung ist eben das, was in der Psycholinguistik das konnektionistische Modell der Informationsverarbeitung als strukturelle Eigenschaft des Gehirns vermutet (vgl. Elman & Plunkett 1997 und neurobiologische Studien, wie z.B. Pulvermüller 2002; Müller & Rickheit 2003; Herrmann & Fiebach 2004). Konnektionistische Studien suggerieren, dass der menschliche Geist nicht modular organisiert ist, sondern holistisch auf der Basis von allgemeinen kognitiven Strategien operiert, die je nach der durchzuführenden Aufgabe adaptiert werden. Vernetzendes Lesen führt zur ständigen Veränderung der Synapsengewichtung bei der Verarbeitung von Wörtern bis zur offensichtlichen Verbesserung der eigenen Lesekompetenz bei Texten mit unbekanntem Wörtern (Strategien werden auf diese Weise im *Langzeitgedächtnis* im neuronalen Sinne gespeichert). Die Veränderung des Gewichts einer Verbindung hängt also von der Erfahrung ab. Die neuronalen Verbindungen, die für die Lexikverarbeitung zuständig sind, können folglich in einem Lesetraining dieser Art dadurch wieder belebt werden, dass die bewusste Wahrnehmung der Verbindungen zwischen Wort- und Satzmerkmalen im Text gefördert wird, z.B. durch die Aktivierung der Strategien im Bereich der bekannten und unbekanntem Wörter (die im Text zugänglichen Elemente - auch einzelne bekannte Wörter - mitein-

ander *verbinden* und sie zur Hypothesenbildung und zur Konstruktion der Textbedeutung ausnutzen, d.h. wort- und satzbasierende Lesestrategien im Bereich der bekannten und unbekanntem Wörter anwenden und sie mit der globalen Strategie des Hypothesenbildens und -prüfens verknüpfen). Durch vernetzendes Lesen lernen die LeserInnen, auch mit einer größeren Anzahl unbekanntem Wörter umzugehen. Sie überwinden allmählich das Wort-für-Wort-Lesen und lernen, vernetzt zu lesen: Sie verbinden die (wenigen) verständlichen Wörter miteinander und fügen Informationen in ihre persönliche Konstruktion der Textbedeutung ein. Wiederholtes Lesen ist dabei sehr wichtig (vgl. den konnektionistischen Begriff der wiederholten Auseinandersetzung mit dem Input). Konnektionistische Modelle eignen sich insbesondere dazu, die kognitive Verarbeitung unvollständiger Informationen (wie z.B. bei Texten mit unbekanntem Wörtern) zu erklären (vgl. Marconi 2001). Nach Marconi können konnektionistische Modelle bzw. neuronale Netzwerke anders als traditionelle Systeme, die die Informationsverarbeitung im Gehirn als symbolisch betrachten, kognitive und sprachliche Phänomene wie z.B. die „Rekonstruktion“ der Bedeutung gut verdeutlichen. Mit der beschriebenen Übung wollte ich meinen SchülerInnen zeigen, dass es sogar bei sehr vielen unbekanntem Wörtern möglich ist, durch die vernetzte Aktivierung des eigenen Sprachwissens einen Text zu erschließen. Gleichzeitig aber hat diese Leseübung mein Forschungsinteresse geweckt und meine Studien im Bereich Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik gefördert. Es stellte sich die Frage, welche Prozesse bei der Verarbeitung unbekanntem Lexik im Gehirn ablaufen und wie diese kognitiven Prozesse im Unterricht gefördert werden können. Die verschiedenen Aspekte dieses Problems habe ich durch eine empirische Studie näher untersucht, die

ich anschließend im Bereich meiner Doktorarbeit durchgeführt habe. Dabei wurden insbesondere die *Verstehensblockaden* unter die Lupe genommen, die einige LeserInnen bei fremdsprachlichen Texten mit unbekanntem Wörtern zeigen. Die Analyse der entsprechenden Leseprotokolle hat es ermöglicht, ein Lesetraining zu entwerfen, das die Mikroebene des Textes bzw. die entsprechenden Strategien in den Mittelpunkt stellt und das sich als behilflich erwiesen hat, damit diese LeserInnen ihre Lesekompetenz entwickeln können. Die geübten Verstehensprozesse konnten somit auf das Lesen einer breiten Auswahl von Texten übertragen werden (*Transfer*).

Bibliographie

- Block, C.C., Pressley, M. (Hrsg.) (2002). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York: Guilford Press.
- Elman, J.L. & Plunkett, K. (1997). *Exercises in Rethinking Innateness. A Handbook for Connectionist Simulations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Farkas, O. (2003). Lesen in der Fremdsprache. Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Performanzfaktoren. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 39, 29-51.
- Herrmann, C. & Fiebach, C. (2004). *Gehirn und Sprache*. Frankfurt a/M: Fischer.
- Marconi, D. (2001). *Filosofia e scienza cognitiva*. Bari: Laterza.
- Müller, H. M., Rickheit, G. (2003). *Neurokognition der Sprache*. Tübingen: Narr.
- Pulvermüller, F. (2002). *The neuroscience of language. On brain circuits of words and serial order*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sara Costa

ist Doktorin der Deutschen Linguistik (PhD) in Italien, freiwillige Sprachwissenschaftlerin (*cultrice della materia*) an der Universität Bologna und Deutschlehrerin an einer Schule der Sekundärstufe in der Provinz Verona. Ihre Forschungsinteressen umfassen hauptsächlich die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache mit Schwerpunkt Theorien, Prozesse und Techniken des Lesens, Psycholinguistik (kognitive Modelle von Spracherwerb und -lernen), Neurolinguistik.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

Huttlerli, Sandra/Stotz, Daniel & Zappatore, Daniela (2008): *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.



Der erste Band der Studienbücherreihe der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Pädagogischen Hochschule Luzern verspricht einen Einblick in „zentrale Modelle

sowie gesellschaftliche Zusammenhänge des schulischen Fremdsprachenlernens“ und stellt dabei die Fremdsprachen Englisch und Französisch in den Mittelpunkt. Das Studienbuch ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil legt das AutorInnenteam auf etwa 100 Druckseiten eine kompakte Einführung in die Methodik und Didaktik des modernen Fremdsprachenunterrichts vor, der zweite Teil behandelt Mehrsprachigkeit als didaktisches und gesellschaftliches Phänomen. Am Ende jedes Kapitels werden Transferaufgaben vorgeschlagen, zu denen sich auf der beigelegten DVD eine Fülle von Material findet.

Das Buch beginnt mit einem sehr hilfreichen ersten Kapitel, das zentrale Konzepte der Fremdsprachendidaktik wie z.B. Erst- und Zweitsprache, Fremdsprache, Herkunftssprache, Bildungssprache und Umgebungssprache, die im weiten Feld der Didaktik oft wenig präzise gebraucht werden, klärt und diskutiert. Darauf werden im zweiten Kapitel in Grundzügen Methoden des Fremdsprachenunterrichts bis zum Beginn der kommunikativen Didaktik vorgestellt, wobei die aktuelle Diskussion um Handlungs- und Aufgabenorientierung in ein späteres Kapitel verschoben wird. Die bei-

den folgenden Kapitel sind nämlich der Einführung in die Theorien der Zweitspracherwerbsforschung gewidmet und schaffen damit den Kontext für die Darstellung aktueller methodischer Zugänge. Kapitel drei behandelt die Theoriebildung zum Zweitspracherwerb und enthält – besonders verdienstvoll – auch einen kurzen Abschnitt zu soziokulturellen Theorien des Zweitspracherwerbs, der sich nicht in jeder Einführung findet. Zentrale Konzepte kognitionspsychologische Modelle wie „implizites und explizites Lernen“, oder „Automatisierung“ werden in Kapitel 4 behandelt. Das letzte Kapitel des ersten Teils dieses Studienbuchs behandelt wie erwähnt gegenwärtige didaktische Trends und stimmt in der Fokussierung von Handlungs- und Aufgabenorientierung mit dem Zugang des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens überein. Hervorzuheben ist die klare Darstellung der verschiedenen Formen fächerübergreifenden Sprachunterrichts (e.g. des bilingualen Sachfachunterrichts). Die AutorInnen bemühen sich um eine konkrete praxisbezogene Vorstellung der Konzepte und besonders der Abschnitt zu den „Gelingensbedingungen“ lässt die Relevanz dieser Entwicklungen für das schulische Fremdsprachenlernen anschaulich werden.

Eine aktuelle Einführung in die Fremdsprachendidaktik wäre nicht vollständig ohne Reflexion der Entwicklungen im Bereich der Forschung zur Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Das AutorInnenteam widmet diesem Bereich nicht nur ein Unterkapitel, sondern gleich den zweiten Teil des Studienbuchs. Auch hier werden in einem ersten Kapitel grundlegende Begriffe geklärt, soweit dies beim gegenwärtigen Stand der Diskussion möglich ist, und Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung vorgestellt.

Von zentraler Bedeutung ist die Frage, wie funktionale Mehrsprachigkeit in Kompetenzbeschreibungen theoretisch zu fassen ist und welche Konsequenzen sich für den Fremdsprachenunterricht ergeben. Diesen sind die beiden folgenden Kapitel gewidmet. Die Darstellung orientiert sich an der im Dokument „Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit“ des Schweizer Projekts „Passepartout Sprachen“ (www.passepartout-sprachen.ch) vorgeschlagenen Klassifizierung, findet aber einen eigenen roten Faden – trotz der Tatsache, dass die heterogenen Ansätze und Instrumente, die sich gegenwärtig unter dem Begriff Mehrsprachigkeitsdidaktik versammeln, noch kein kohärentes Ganzes ergeben. Die kompakte Zusammenstellung, die mit der Neuentdeckung des Transfer-Konzepts beginnt und über Eveil aux langues zu Interkomprehension und schliesslich zu Sprachbiografie und Sprachenportfolio führt, vermittelt einen guten Überblick, in dem aus der Sicht des Rezensenten nur die Entwicklung des „Referenzrahmens für plurale Ansätze (Zugänge) zu Sprachen und Kulturen (CARAP)“ noch erwähnt sein könnte. Hervorzuheben ist die Situierung der Problematik im Kontext der europäischen, vor allem aber der aktuellen Schweizer Bildungspolitik, der das nächste Kapitel gewidmet ist. Dieses skizziert Entwicklungen in Europa, setzt den Schwerpunkt dann aber in der Schweiz und diskutiert die Umsetzung des Gesamtsprachenkonzepts, das Projekt HarmoS und die Rolle des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Ein letztes Kapitel „Sprachenlernen, Identität und Gesellschaft“ setzt sich mit der lebensweltlichen Bedeutung differenzierter mehrsprachiger Repertoires in Beruf und Alltag auseinander und bezieht sich v.a. auf aktuelle Forschung in der Schweiz.

„Do you parlez andere lingue?“ ist ein Studienbuch, wie man es sich wünscht: die Darstellung ist kompakt, gut nachvollziehbar und in hohem Mass vollständig. Das viersprachige Glossar und die zahlreichen Transferaufgaben machen es zu einem wertvollen Angebot in der Fremdsprachenlehrausbildung – besonders hervorzuheben ist hier die materialreiche DVD, die hervorragende didaktische Anregungen enthält. Englisch und Französisch stehen als Fremdsprache im Vordergrund, das Englische nimmt in den Literaturangaben und in vielen Transferaufgaben eine gewisse Vorrangstellung ein. Ist also gar nichts zu kritisieren? Nun, ein Studienbuch in diesem Umfang kann den Forschungsstand nur einführend darstellen – Hinweise darauf, dass manche Konzepte, wie *implizites* und *explizites Lernen* oder *Fossilisierung*, in der Forschung nicht unumstritten sind, hätten vielleicht noch Platz finden können ebenso wie die Kritik am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Dies ist aber eine Randbemerkung – für die Westschweiz würde man sich wünschen, dass das Buch gleich zweisprachig vorläge oder gar in einer adaptierten französischen Version, die den Bereich Deutsch als Fremdsprache stärker einbeziehen könnte.

Ingo Thonhauser, Genf

* Lévy-Hillerich Dorothea, Serena Silvia (a cura di) (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*. Roma: Aracne editrice. ISBN 978-88-548-2608-3. € 30.-

* Lévy-Hillerich Dorothea, Serena Silvia, Barić Karmelka, Cickovska Elena (a cura di) (2009). *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht Niveau A2/*

B1, Milano: Arcipelago Edizioni. ISBN 978-88-7695-410-8. € 20.-

A pochi giorni di distanza l'uno dall'altro, giusto per il congresso mondiale degli insegnanti di tedesco di Jena (3-8 agosto 2009: www.idt-2009.de), sono usciti due libri relativi allo *Studienbegleitender Deutschunterricht*, normalmente conosciuto con le tre iniziali *SDU*, cioè l'insegnamento del tedesco che affianca (dal verbo tedesco "begleiten", accompagnare) in modo trasversale tutte le facoltà universitarie, tranne quelle specificamente linguistiche. Si tratta infatti di un insegnamento che rivolge l'attenzione non tanto alla lingua in sé o ai linguaggi specialistici, quanto piuttosto alla competenza operativa – al saper fare – nella e mediante la lingua. Esso è tarato sulle esigenze della vita professionale, su quello che serve ai decisori di domani per essere in grado di interagire e relazionarsi sulla platea internazionale con i loro colleghi: gli studenti sono considerati come target specifico che richiede un insegnamento specifico, diverso da quello genericamente diretto ad adulti.



Al cammino di tale insegnamento in Europa nel corso di un progetto quasi ventennale (nato a Varsavia dopo la Caduta del Muro), e alla descrizione della situazione dell'insegnamento del tedesco nelle università prima e dopo la riforma universitaria, nota come Processo di Bologna, è dedicato il volume *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa*, che raccoglie le esperienze di 17 Paesi (Bielorussia, Croazia, Francia, Grecia, Italia, Lituania, Macedonia, Polonia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Romania, Russia, Serbia, Slovenia, Ucraina, Ungheria). I contributi, in tedesco, sono preceduti da un breve

riassunto in tedesco, italiano e inglese; in fondo al volume sono riportate una bibliografia riassuntiva e una cronologia degli sviluppi che hanno condotto al riconoscimento della specificità dell'insegnamento SDU come settore scientifico autonomo; in apertura del volume, invece, viene tracciata



to l'evolversi dei **Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen**, i curricoli-quadro che, esplicitando competenze, indicazioni didattiche, metodologiche e di valutazione, costituiscono il fondamento per la programmazione e lo svolgimento dell'insegnamento e per lo sviluppo di libri di testo specifici per l'utenza universitaria.



Il più recente, di livello A2/B1 – uscito anch'esso per il congresso di Jena – è **Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben**. Il volume, nato dalla collaborazione di docenti operanti in Bosnia ed Erzegovina, Croazia, Francia, Italia, Macedonia, Romania e Serbia, i quali lo hanno ideato insieme e lo hanno sperimentato con i loro studenti, è composto da quattro unità indipendenti l'una dall'altra, di argomento interdisciplinare (*Wege zum Beruf*, *Zusammenwachsen über die Grenzen*, *Mehr Lebensqualität durch Nachhaltigkeit*, *Ich kann ... präsentieren*) e permette l'acquisizione di competenze utili sia durante lo studio, che nella successiva vita privata e professionale (competenze quali ad es. ricercare, desumere, organizzare informazioni, preparare relazioni, lavorare in team). Sulla base di una concezione olistica della

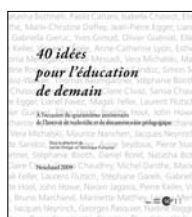
persona, lo studente viene responsabilizzato del proprio apprendimento: all'inizio di ogni capitolo trova infatti l'elenco delle *Kannbeschreibungen* (cioè di quello che sarà in grado di fare alla fine del segmento di percorso: il riferimento al *Quadro Comune di Riferimento Europeo* è esplicito, ma tarato sulle esigenze dello studente universitario), e alla fine del capitolo trova delle schede di autovalutazione. Ha a disposizione inoltre una piattaforma di attività online, le soluzioni degli esercizi, materiali supplementari che può richiedere al docente e sussidi di vario tipo per l'apprendimento della lingua, tra cui l'impostazione SOS per l'apprendimento della grammatica (SOS = *Sammeln/Ordnen/Systematisieren*, cioè raccogliere/ordinare/sistematizzare). Anche la grafica, assai curata, ha una valenza pedagogica: in bianco e nero, stimola la riflessione e l'immaginazione, e funge da pendant all'eccessivo bombardamento di immagini e colori cui i giovani sono esposti nel mondo di oggi. Il CD inserito in fondo al volume comprende:

- i vocaboli relativi alle unità, in tedesco + 19 lingue,
- i testi audio e le relative trascrizioni,
- le soluzioni degli esercizi,
- esercizi per tappe autogestite per l'apprendimento del vocabolario,
- materiali da fotocopiare,
- strategie di apprendimento e di lavoro (descrizioni e spiegazioni).

Il libro per l'insegnante su CD presenta i materiali da fotocopiare, esercizi supplementari per gruppi di abilità miste, test di controllo, lucidi da stampare, testi da utilizzare negli esami.

Informazioni (per l'acquisto e copie in saggio) sul sito www.sdu-info.eu o presso:
adrianasilvia.serena@fastwebnet.it
dorohillerich@yahoo.fr

* **Elmiger, Daniel & Françoise, Véronique (dirs).** (2009). *40 idées pour l'éducation de demain: à l'occasion du quarantième anniversaire de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique.* Neuchâtel: IRDP. 1 vol. (non paginé). ISBN 978-2-88198-017-6. CHF 15.-



Fondé en 1969, l'IRDP (Institut de recherche et de documentation, Neuchâtel) fête en 2009 ses 40 ans. Afin de marquer l'évènement,

l'institut a décidé de publier un petit ouvrage contenant, sous forme de quarante textes assez brefs, un panorama d'idées pour «l'éducation de demain». Les quarante auteur-e-s – provenant d'univers très différents tels que l'école, la politique scolaire, les arts, l'économie, le sport, etc. – ont cependant toutes et tous un lien avec la Suisse romande.

Les travaux de recherche menés à l'IRDP le placent à mi-chemin entre les décisions politiques qu'il aide à prendre en les documentant, et les pratiques de terrain qu'il observe, accompagne et évalue. L'initiative prise en ouvrant ce petit livre à de multiples voix est représentative de cette place, parfois inconfortable, qui exige à la fois rigueur scientifique, ancrage dans les pratiques et adaptation aux réalités politiques. La publication qui en résulte est bien différente de celles que l'IRDP a produites durant les quarante années passées, mais elle est en harmonie avec l'ambiance d'un anniversaire, c'est-à-dire légère – même si les thématiques abordées sont sérieuses – et festive. Drôles ou sérieux, provocateurs ou conciliants, engagés ou légers, les quarante textes et deux dessins que contient la plaquette forment une série d'instantanés, un collage, un kaléidoscope.

Certains des thèmes abordés par les auteurs ressemblent à ceux qui sont

traités et documentés à l'IRDP et qui sont discutés dans les débats publics: la lecture, les nouvelles technologies, les langues, et plus généralement le rôle de l'école dans la transmission de la culture et des connaissances. Beaucoup de thèmes n'apparaissent souvent qu'en marge des travaux habituels, soit parce que la taille de l'institut ne permet pas de s'intéresser à des domaines passionnants comme le chant, le jeu, le dessin ou le soleil dans l'architecture scolaire, soit parce qu'il s'agit de thèmes dont l'importance est si grande qu'il est, paradoxalement, presque impossible d'en tenir compte dans la recherche éducative: l'ouverture au monde, la confiance, l'esprit critique, le rêve, la passion et – *last but not least* – la question éternelle de la transmission de la bêtise par l'école...

La variété des thèmes abordés est le reflet des personnalités aux horizons très divers qui ont été sollicitées. Les élèves et les étudiants font preuve d'une remarquable maturité (y compris la benjamine, une élève de 11 ans). Les enseignant-e-s de métier ou en formation parlent de leur engagement, évoquent les chemins difficiles de la pédagogie au quotidien. Les politiques partagent leurs préoccupations et leurs convictions. Les électron-libres posent des questions parfois embarrassantes et affichent des inquiétudes qui ne datent pas d'aujourd'hui. Les journalistes, les artistes, les acteurs sociaux ou de la formation professionnelle, les fondations pour la jeunesse, les éditeurs, bibliothécaires, industriels, coach sportif, universitaires, psychologue ou parents d'élèves, sans oublier les deux dessinateurs ont chacune et chacun un rêve à partager, un vœu à formuler.

L'espace restreint qui était offert aurait pu générer caricatures, stéréotypes ou slogans, il a au contraire permis d'enrichir le débat en rassemblant des positions très différentes et parfois contradictoires, reflets de la diversité des opinions et de la complexité des questions.



Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue
 Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue
 Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts
 Associazun per la promoziun da l'instrucziun plurilingua en Svizra

Rückblick auf die Tätigkeit der APEPS im Jahr 2008

1. Compte-rendu du colloque de l'APEPS (14 et 15 novembre 2008) à Berne (80 personnes) (version courte, la version détaillée est disponible sur le site www.plurilingua.ch)

Mehrsprachigkeit in der Bildung – ein Gewinn für alle
Le plurilinguisme dans la formation – un atout pour tout le monde

Christine Le Pape Racine (présidente), ouvre le colloque en remerciant toutes les personnes qui ont apporté ou apportent encore leur contribution, en particulier Mme Kathrin Luginbühl, membre du comité, pour son immense travail de préparation. Ensuite elle présente la thématique du colloque annuel qui tient compte d'un intérêt accru pour le plurilinguisme et l'enseignement plurilingue sous diverses formes. Les domaines visés par la rencontre sont les langues premières des enfants allophones et l'**enseignement plurilingue à tous les degrés de la formation**, ceci en intégrant les développements politiques, didactiques, scientifiques et organisationnels. Les objectifs de l'APEPS se situent dans le domaine de la promotion du plurilinguisme individuel et l'enseignement sous forme de modèles immersifs pour tous les publics et tous les âges. Le plurilinguisme et l'enseignement plurilingue sont d'ailleurs des objectifs de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe qui inscrivent le développement des répertoires plurilingues en tant que prémisses d'une citoyenneté européenne ; le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et le Portfolio pour les langues relayant ces objectifs.

In seinem Referat sprach Urs Loppacher (VPOD) über das Potenzial, das

die vielen in der Schweiz gesprochenen Sprachen für die gesamte Gesellschaft darstellen. Die Interessengemeinschaft Erstsprachen (IG E, in der die APEPS vertreten ist) setzt sich für deren **Förderung vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund** ein, weil diese (z.B. in den HSK-Kursen) zu einer gelungenen Identitätsfindung in zwei Kulturen, zur privaten und beruflichen Integration und zur Gewaltprävention beiträgt. Erstsprachkompetenzen sind ein wichtiger Faktor für das Lernen weiterer Sprachen. Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist ein Weg bei der Entwicklung in Richtung eines mehrsprachigen Habitus. Stephan Hug (Schuldirektor von Zuchwil) äusserte sich zum Thema aus der **Sicht von Schulleitungen**. Für ihn fehlt es zurzeit an koordinierten Massnahmen nicht nur im Bildungssystem allein, sondern in einem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang. Die vielen Einzelinitiativen in Schulen genügen nicht, aber da die Schulleitungen erst seit kurzem etabliert sind, wird es etwas Zeit brauchen, bis sie gemeinsam Strategien im Schulentwicklungsbereich festlegen können. Antonie Hornung (Professorin an der Universität Modena) sprach zu **Sprachenunterricht in Zeiten der Veränderung**. Die aktuelle Phase der tiefgreifenden wirtschaftlichen und ökologischen Krisen in einer hochtechnologisierten Welt, die aber den Hunger noch nicht beseitigt hat, verändert die Kommunikationsweisen radikal. Wird es dem Sprachenunterricht gelingen, die hochgesteckten Ziele z.B. des Reglementes über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen zu erreichen?

In den Kurzreferaten berichtete Margreth Daescher vom **interkan-**

tonalen Fremdsprachenprojekt Passepartout zur Vorverlegung und Optimierung des Fremdsprachenunterrichts in die 3. Klasse und 5. Klasse (2006-2018). Es beteiligen sich die Kantone BE, BL, BS, FR, SO und VS. In gemeinsamen Arbeitsgruppen der kantonalen Verwaltungen und der vier Pädagogischen Hochschulen FHNW, PHBE, PHFR und PHVS werden die Rahmenbedingungen und konzeptionellen Grundlagen erarbeitet (Lektionendotation, Unterrichtsmaterialien, Anforderungsprofile für Lehrpersonen, Aus- und Weiterbildungskonzept sowie eine Didaktik der Mehrsprachigkeit). www.passepartout-sprachen.ch Sekundarlehrerin Hélène Würzler-Desaules erzählte aus der **Praxis des Französischunterrichts**, der an den Oberstufen der Schulen Meikirch, Uetligen und Hinterkappelen durch Konversation mit Frauen französischer Muttersprache einmal wöchentlich ergänzt wird. In kleinen Gruppen werden die Lernenden während zwanzig Minuten von den *native speakers* zu einem Text befragt, den sie nach Vorgabe der Französischlehrkraft vorbereitet haben. Vor mehr als 25 Jahren führte Roland Staudenmann (APEPS) in die Kurse ein. *Partir là, où les choses sont!* Nicole Bayer orientierte über die Untersuchungen im **Forschungsprojekt NFP 56 Wie kann die Sprachkompetenz von Migrant*innen vor Schuleintritt gefördert werden?** (2006-2008). Entgegen den erwarteten, deutlich positiven Auswirkungen einer Intervention auf die frühe Förderung der Erst- und Zweitsprache im schulischen und familiären Bereich, hat sich bei Kindergartenkindern im Vergleich zu einer Kontrollklasse mit herkömmlichem Unterricht nur in der Zweitsprache Deutsch keine wesentlichen

bessere Entwicklung der L2 Deutsch gezeigt. Es wurden kritische Fragen gestellt zur Dauer der Intervention und zur Interpretation der Ergebnisse. Anhand von Beispielen zeigten ehemalige Studierende an der PH FHNW Zofingen, wie man auf den Französischunterricht vorbereiten kann. Unter der Leitung von Franziska Gobat wurden während der Ausbildung Elbe- und **immersive Projekte entworfen und erprobt**. So führte Pascale Graf in einem 5. Schuljahr das Elbe Projekt *BINGO – déroulement de l'activité dans une classe multiculturelle en Suisse alémanique* durch mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schülern die Sprachenvielfalt in ihrer Klasse bewusst zu machen, und Andrea Sutter liess die Schülerinnen und Schüler in einem 4. Schuljahr Sprachähnlichkeiten erleben und Sprachfamilien entdecken. Sibylle Baumann-Arnold nahm in einem immersiven Projekt in einem 5. Schuljahr die Bilderbuchgeschichte zum Ausgangspunkt: *La prise d'étoiles* um die Lernenden anschliessend anhand französischer Bastelanleitungen Sterne basteln zu lassen. „Cette expérience avec une activité immersive était couronnée de succès et m'a encouragée à refaire d'autres activités immersives“. Schliesslich präsentierten Melanie Fluri und Renate Klauser ihr Projekt in einem 1. Schuljahr: *Ile immersive – bricoler des cartes avec une première classe primaire*. „Ziel des Immersionsprojekts war, eine praktische Werkarbeit mit einer deutschsprachigen Klasse durchzuführen, wobei sämtliche Instruktionen auf Französisch gegeben wurden. Die Erwartungen wurden bei weitem übertroffen. Viele Schüler/innen reagierten positiv auf die Fremdsprache und wagten erste Sprachversuche.“

Während des **Podiumsgesprächs** diskutierten Jelena Mitrovic, Verena Hostettler Kunz, Corinne Schärer, Werner Hostettler und Rui Martins über die Migrantensprachen, die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Ausbildung und über Möglich-

keiten, wie sie beispielsweise durch die enge Nachbarschaft des deutsch-französischen Unterrichts in Bern an den Schulen ECLF Wittigkofen, Sonnenhof und Manuel wahrzunehmen wären. Einig war man sich über die Notwendigkeit der Förderung der Erstsprachen, nicht einig war man sich über die Verantwortung darüber und die Finanzierung. Es wurden Zusammenhänge aufgezeigt zwischen Druck aus der Bevölkerung und Handlungen in den politischen Gremien.

Visite de classes: Claudine Brohy a rendu visite à une classe au gymnase Kirchenfeld à Berne, 2 leçons de biologie en français, 3^e classe (11^e degré). Il s'agit d'une classe de 13 élèves (6 filles et 7 garçons), dont la moitié environ est déjà bilingue. En plus de la biologie, les élèves ont des cours de mathématiques et d'histoire en français. Selon l'enseignant, Stefan Aebischer, les élèves non bilingues sont défavorisés par rapport à la compréhension. Au début de l'enseignement bilingue, les enseignants bénéficient d'une demi-heure par semaine de compensation pour le surplus de travail. Le cours de cette journée porte sur la numération des cellules de levure, avec une expérience, les propriétés des bactéries et la transduction. Tristan Mottet a rendu visite à une classe parallèle au même gymnase. Intéressant de constater la différence de perception du cours d'un praticien à l'autre. Dans ce gymnase, une maturité mention bilingue est mise sur pied depuis l'automne 2007. Dans la classe tertiaire G3 de Stefan Aebischer, 16 élèves se côtoient avec une motivation perceptible, autant dans l'utilisation de la langue française que lors des travaux de groupes animés et dynamiques. Sur les 16 élèves, seuls 4 d'entre eux avaient une origine francophone. Les autres étaient au bénéfice de bonnes compétences langagières. Quand bien même la biologie fait appel à un champ lexical élaboré, c'est le contexte mis en place par l'enseignant et une didactique visuelle qui permet

aux élèves d'être actifs. A noter enfin que les élèves sont volontaires dans le choix de cette filière et qu'ils montrent un réel plaisir dans l'échange ou dans les prises de position spontanées. Kathrin Luginbühl und Yves Anderegg waren zu Besuch in den beiden Kindergärten *Sonnenhof* und *Jardin d'enfants* der *Ecole cantonale de langue française* (ECLF) in Bern, in denen auf Anregung der APEPS eine gemeinsame Projektwoche ins Leben gerufen wurde. Die Lehrerinnen Frau Scholl-Mbaye und Madame Andraud behandelten die Bilderbuchgeschichte *Die kleine Raupe Nimmersatt* in je ihrer Sprache auf vielfältige, anschauliche Weise. Ein Besuch von der Partnerklasse gehörte zu den Höhepunkten der Woche. Dafür hatten die Lehrerinnen ein Tischtheater vorbereitet. Mit zwei gleichen Spielfiguren (Raupe und chenille begegnen sich) spielten sie die Geschichte den beiden Klassen in deutsch-französischem Dialog vor. Die Kinder zeigten viel Freude, sich bereits mit wenigen Wörtern in einer andern Sprache ausdrücken und sich verstehen zu können.

L'accueil au CAP et à l'Université de Berne était chaleureux. La représentation des enfants des classes HSK de Jelena Mitrovic et une performance Flamenco de Danielle et Veselin Cesarov-Zaugg (Verein Dialog) ont contribué à la bonne ambiance.

2. Berichte aus den Regionen

Aus den **Regionen** werden Fortschritte in der Implementierung von immersivem Unterricht gemeldet, z.B. aus dem Kanton **Tessin**, was F/I und F/D *corsi bilingui* an der *Scuola cantonale di commercio* in Bellinzona betrifft. Auch ist die Diskussion im Gange, an dieser Schule künftig nicht nur die letzten zwei Jahre vor der Maturität, sondern die letzten drei Jahre zweisprachig zu führen.

In **Genf** boomt der bilinguale Unterricht (F/D) sowohl in staatlichen

Gymnasien (de Candolle, Calvin, de Staël) wie an privaten Schulen, z. B. an der Ecole Moser. A Thônex, une école primaire suit une collaboration avec l'Association Européenne des Enseignants: www.aede.eu/ pour développer du matériel en DNL *sensibilisation en allemand*.

Auch aus dem Kanton Wallis, z.B. von der *Ecole de Commerce* in Siders und aus Monthey kommen positive Zeichen.

In der Stadt **Biel** schreiten die Bemühungen um den bilingualen Unterricht und die Eröffnung zweier Klassenzüge ab dem Kindergarten weiter voran, auch wurde ein privater Kindergarten mit Tagesstruktur erfolgreich eröffnet.

Der Kanton **Jura** hat ebenfalls in Delémont ab 2009 eine bilinguale Schule ins Leben gerufen: www.ichstudiereinjura.ch.

La décision du canton de **Zurich** d'ouvrir des filières bilingues allemand/français dans les lycées et de créer une offre de formation nous a particulièrement réjouis, car nous avons discuté la question au colloque annuel 2007 avec Madame Regine Aeppli, conseillère d'Etat du canton de Zurich qui nous avait fait l'honneur de participer à la Table ronde.

Dans le canton de **Fribourg**, la consultation sur le Concept cantonal de l'enseignement des langues s'est terminée lundi 15 juin. Le concept prévoit, entre autres, de développer la 10^e année linguistique et, dans un premier temps, des classes bilingues au secondaire I.

Verschiedene unserer Mitglieder nehmen oder nahmen an bi- oder plurilingualen Projekten teil, so z.B. am abgeschlossenen Projekt **SCALA**, www.aede.eu/scala/ oder am Nationalfondsprojekt 56, www.nfp56.ch/ „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“.

Die PH **Graubünden** organisiert am 15./16. September 2010 einen Kongress zum Thema „*Mehrsprachiges Lehren und Lernen*“.

Am 5. November 2008 hat die Unter-

gruppe Immersion der NWEDK (UGI) in Biel-Bienne, in Zusammenarbeit und organisiert durch das Forum für die Zweisprachigkeit die sehr gut besuchte **1. Netzwerktagung: Kaleidoskop des zweisprachigen Unterrichts auf der Sekundarstufe 1: pratiques et perspectives** durchgeführt. Im Mai 2009 sind die von Claudine Brohy editierten Akten (91 S.) erschienen, die heruntergeladen werden können unter (www.bilinguisme.ch oder www.zweisprachigkeit.ch).

Die APEPS koordiniert künftig die Tagungen zeitlich und tauscht Informationen aus mit der früheren UGI, jetzt ZUG. Z. B. können CLIL Lehrpersonen an der Universität Cambridge ein Modul buchen: TKT (Cambridge ESOL Teaching Knowledge Test (TKT) Content and Language Integrated Learning. www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/clil.html). Die **IG Erstsprachen** hat eine Stellungnahme zur Vernehmlassung der Grundlagen für den Lehrplan 21 verfasst, beschränkt auf Fragen der Mehrsprachigkeit, insbesondere der

Erstsprachförderung in den Kursen HSK.

2009 feiert die APEPS bereits ihr **15-jähriges Bestehen**, und vor allem die Vorstandsmitglieder werden in ehrenamtlicher Arbeit nicht müde, weiterhin all diejenigen zu vernetzen und zu unterstützen, die dazu beitragen, dass die Menschen in der Schweiz und anderswo möglichst mehrsprachig werden oder ihre Mehrsprachigkeit ausbauen, um ihre Kompetenz für gelungene interkulturelle Dialoge einzusetzen.

Claudine Brohy (Vice-présidente), Kathrin Luginbühl, Ines Ritter, Yves Anderegg, Stefan Hug, Tristan Mottet, Rolf Züger, (membres du comité) et Christine Le Pape Racine, présidente de l'APEPS

Zusammenarbeit mit "Parlez vous Suisse", dem "Forum für die Zweisprachigkeit", der "UGI", neu "ZUG" und dem "Forum Helveticum"

APEPS Jahrestagung 2009

in Zusammenarbeit mit der PH FH NW

Samstag 14. November 2009

Pädagogischen Hochschule FHNW, Obere Sternengasse 7, Solothurn

Thema

Mehrsprachigkeitsdidaktik

Bilinguales Unterrichten: Lehrmodelle und Lernerfahrungen

Didactique du plurilinguisme

Enseignement bilingue: Modèles d'enseignement et expériences

Didattica integrata

Insegnamento bilingue: modelli e esperienze

Didactica integrata

Instrucziun biling: models ed experienza

15 Jahre APEPS -15 ans APEPS – 15 anni APEPS – 15 onns APEPS

Das Programm wird auf der neuen Webseite veröffentlicht. Anmeldung online: www.plurilingua.ch

Bloc Notes

Informazioni



Groupe de travail „Supports et aides didactiques“

Début juin, un groupe de travail a pu voir le jour sous la responsabilité du centre *ch* Echange de jeunes; il réunit les responsables cantonaux des échanges de Bâle-Ville, Berne, Genève, Tessin, Vaud et Zurich. Ce groupe de travail se charge de traiter le thème «Aides pratiques et matériel d'enseignement pour l'échange». Le groupe va présenter les premiers résultats de ses travaux ainsi que des propositions pour la réalisation d'un nouveau produit à l'occasion du Séminaire des responsables cantonaux des échanges du 30 novembre 2009.

Informations sur: http://www.echanges.ch/fr/nationale_agentur/anlaesse/weitereAnlaesse.php



Passepartout-Projekt: Weiterbildungskurse zur Mehrsprachigkeitsdidaktik

Das Reformprojekt "Passepartout" – die Vorverlegung des Französischunterrichts in die 3. Klasse und des Englischunterrichts in die 5. Klasse – basiert auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und dem Berner Sprachkonzept für die deutschsprachige Volksschule von 2005. Das Projekt beinhaltet nebst der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts auch einen didaktischen Paradigmawechsel zur Integrierten Sprachendidaktik und zur Koordination aller sprachlichen Fächer in der Schule. Dabei werden Inhalte, Ziele und Methoden in den verschiedenen Sprachfächern aufeinander abgestimmt. Auch gilt es, die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio, Aktivitäten wie *Eveil aux langues* (ELBE), Sprachreflexion und Sprachvergleiche bewusster in den Unterricht zu integrieren sowie interlingual nutzbare sprachliche Elemente und Strategien zu erarbeiten. Zudem müssen die Lehrpersonen die Lehrmittel und Unterrichtsinhalte

der anderen Sprachfächer und der anderen Stufen kennen.

Das IWB bietet sowohl Kurse zur Erweiterung der Sprachkompetenz wie auch methodisch-didaktische Weiterbildungen an. Die Sprachkompetenzkurse führen von GER-Niveau B1 zu Niveau B2, bzw. von B2 zu C1. Inhalte der methodisch-didaktischen Weiterbildungen sind die Integrierte Sprachendidaktik, neue methodische Ansätze, neue Unterrichtsmaterialien.

Weitere Informationen:

<http://www.phbern.ch/institute/weiterbildung/angebot/reformen/passepartout/>



Weiterbildungskurse zum Einsatz des Sprachenportfolios an der Volksschule

Die Pädagogische Hochschule Zürich bietet Lehrpersonen der Unter-, Mittel- und Sekundarstufe I sowie Lehrpersonen HSK Weiterbildungskurse zum Europäischen Sprachenportfolio (Portfolino, ESP I und II) an. Das europaweit genutzte Instrument dient der Dokumentation des eigenen Lernens sowie der Selbstevaluation. Es wird in der Schweiz bereits vielerorts an Gymnasien und Berufsschulen eingesetzt und soll nun bis zum Schuljahr 2010/11 im Kanton Zürich auch auf Volksschulstufe flächendeckend eingeführt werden. Zur Unterstützung der Lehrpersonen bei der Beurteilung der Fremdsprachenkompetenzen wird das ebenfalls lehrmittelunabhängige Instrument *Lingualevel* angeboten.

Die Weiterbildungen tragen dazu bei, die Koordination an den Schnittstellen zwischen Unter- und Mittelstufe sowie zwischen Mittel- und Oberstufe zu optimieren und sprachübergreifende Synergien wirksam werden zu lassen.

Die Kurse bestehen aus drei Blöcken. Nach jeder Veranstaltung bearbeiten die Teilnehmenden einen auf die eigene Unterrichtspraxis bezogenen Auftrag.

Sie haben Gelegenheit, Produkte von Schülerinnen und Schülern im Kurs vorzustellen und ihre Erfahrungen zu reflektieren.

Im ersten Kursteil werden die Ziele und Inhalte des ESP vorgestellt. Die Teilnehmenden werden mit seiner Bedeutung im Kontext des Europäischen Referenzrahmens (GER) und des Zürcher Lehrplans vertraut gemacht. Anschliessend geht es darum, die ersten Formulare des Instruments mit Bezug zur Sprachbiografie konkret in die Arbeit mit den Lehrmitteln zu integrieren.

Im zweiten Teil wird die Thematik der Lernstrategien anhand von Beispielen erläutert. Aktivitäten zur Förderung des Strategiegebrauchs werden mit den Lehrmitteln in Verbindung gebracht und anschliessend im Unterricht erprobt. Der dritte und letzte Teil des Kurses befasst sich mit verschiedenen Formen der Selbstbeurteilung sowie mit der Fremdevaluation mit Hilfe des Instruments *Lingualevel*. Auch hier werden die Verknüpfungsmöglichkeiten zum Lehrmittel thematisiert.

Weitere Informationen: <http://www.phzh.ch/evento/weiterbildung>



Empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Schweiz

Nach dem „PISA-Schock“ von 2000 wurde die Verwendung der Standardsprache im Kindergarten ausgebaut. Im Rahmen einer Dissertation an der Universität Zürich wurde eine Untersuchung über die standardsprachlichen Kompetenzen von Kindergartenkindern durchgeführt. Der Vergleich von Kindern aus einem Kindergarten, in welchem Hochdeutsch gesprochen wurde mit Kindern aus einem traditionellen Schweizerdeutsch-Kindergarten ergab keine wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, was die sprachformalen Leistungen in der Standardsprache betraf. Klar positiv

hingegen waren die Auswirkungen des Hochdeutsch-Gebrauchs auf Struktur und Reichhaltigkeit des gesprochenen Hochdeutschen. Zudem verfügten die Kinder aus dem Hochdeutsch-Kindergarten über eine positivere Einstellung zur Standardsprache und eine höhere Lernmotivation. Insgesamt überwiegen die positiven Effekte.

Quelle: SKBF - Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung



Università estiva a Judenburg

E' partita il 6 luglio per la prima volta l'Università estiva a Judenburg, Stiria/Austria, che in un percorso di *blended learning* di durata annuale porta a un master di secondo livello (60 crediti) in "Teacher Training in German as a Foreign Language". L'offerta didattica viene realizzata dall'Università di Modena e Reggio Emilia in collaborazione con l'IDEUM. Si intende ripetere l'offerta nei prossimi anni estendendola con un master dello stesso tipo per l'insegnamento dello spagnolo.

Informazioni su www.ideum.at



Division des Politiques linguistiques: Évolutions

Le Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques) propose d'accompagner les autorités nationales ou régionales dans leur réflexion sur leur politique linguistique éducative, en vue d'aboutir à l'élaboration de *Profil*. Ce processus d'analyse mène à des propositions qui favorisent une approche globale et cohérente de l'enseignement/apprentissage de toutes les langues. Faisant suite à une douzaine de *Profils* déjà réalisés, des *Profils de la politique linguistique éducative* ont été finalisés pour la Vallée d'Aoste (Italie) et l'Autriche. Le processus

est en cours pour la ville de Sheffield (Royaume-Uni), l'Arménie, l'Estonie et l'Ukraine. Une analyse transversale des *Profils* réalisés à ce jour a été finalisée et une étude d'impact a été réalisée pour certains pays. La mise en œuvre des *Profils* met en lumière l'importance

- d'une meilleure compréhension réciproque grâce à une collaboration professionnelle reposant sur le respect mutuel, l'égalité et les

échanges concernant les défis;

- de la corrélation entre les besoins nationaux et régionaux spécifiques et les principes généraux de la politique du Conseil de l'Europe;
- de considérer les experts comme des catalyseurs, et non comme des acteurs de changement.

Les Rapports régionaux/nationaux et les *Profils* sont publiés par le Conseil de l'Europe et sont disponibles en ligne: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1>

Call for Papers – VALS-ASLA 2010

Sprachkompetenz in Ausbildung und Beruf. Übergänge und Transformationen / Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle. Transitions et transformations / Linguistic Competences in Education and Work. Transitions and Transformations

Zürich

4.-6. Februar / février / February 2010

ZHSF, Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Zürich, der ETHZ und der Pädagogischen Hochschule Zürich

Vortragende / Conférenciers / Plenary speakers

Jean-Paul Bronckart, Université de Genève

Susanne Günthner, Universität Münster

Gunther Kress, University of London

Katrin Lehnen, Universität Giessen

Danièle Moore, Simon Fraser University, Vancouver

Frist für die Einreichung der Beiträge ist der 30. September 2009. *Le délai pour l'envoi des propositions (communications et panels) est fixé au 30 septembre 2009.* The deadline for the submission of individual abstracts or for panel abstracts is September, 30th, 2009.

Informations: <http://www.vals-asla>

Call for Papers

3^{ème} Congrès Edilic - Lausanne 2010

Eveil aux langues, approches plurielles / Begegnung mit Sprachen, plurale Ansätze / "language awareness" e pluralità di approcci

De la formation des enseignants aux pratiques de classe / *Von der Ausbildung der Lehrpersonen zur Praxis im Klassenzimmer* / Dalla formazione degli insegnanti alle pratiche di classe

Deadline: 20 décembre 2009

Informations: <http://www.hepl.ch/edilic>



Bloc Notes Agenda

Septembre

- 17.09/07.10.2009 Festival der Sprachen: 13 int. Tagungen und 20 Sprachentage**
Universität Bremen, Institut für Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft, Fachbereich 10,
D-28334 Bremen
Informations: <http://www.festival.uni-bremen.de/tagungen.aspx>
- 26.09.2009 Journée européenne des langues**
Informations: <http://edl.ecml.at/Home/tabid/1455/language/fr-FR/language/en-GB>
- 30.09.2009 DGFF-Kongress: 6. Arbeitstagung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Fremdsprachenforschung**
Universität Leipzig, Campus am Augustusplatz, Seminargebäude (Universitätsstr. 3)/Hörsaalgebäude (Universitätsstr. 5), D-04109 Leipzig
Kontakt: [DGFF_Nachwuchs_2009@uni-leipzig.de/](mailto:DGFF_Nachwuchs_2009@uni-leipzig.de)

Oktobre

- 17.09/07.10.2009 Festival der Sprachen: 13 int. Tagungen und 20 Sprachentage**
Universität Bremen, Inst. für Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft, D-28334 Bremen
Informations: <http://www.festival.uni-bremen.de/tagungen.aspx>
- 30.09/3.10.2009 Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell**
Universität Leipzig, Campus am Augustusplatz, Seminargebäude (Universitätsstr. 3) / Hörsaalgebäude (Universitätsstr. 5), D-04109 Leipzig
Kontakt und Informationen: dgff2009@uni-leipzig.de • <http://www.uni-leipzig.de/dgff2009/>
- 08/09.10.2009 Fremdsprachen für Europa: 1. GMF-Landestagung Baden-Württemberg**
Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg
Kontakt: silke.mayer@ph-freiburg.de • *Informationen:* <http://www.ph-freiburg.de/studium/studiengaenge/lehramtsstudiengaenge/europabuero/tagung.html>
- 24.10.2009 Implementierung der integrativen Fremdsprachendidaktik bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrungen und Umsetzungen in der Schweiz / Implémentation de la didactique intégrée des langues: expériences et applications en Suisse**
PHSG, Notkerstrasse 27, CH-9000 St. Gallen
Informations: <http://www.sgl-ssfe.ch>

Novembre

- 14.11.2009 APEPS Tagung: Mehrsprachigkeitsdidaktik - Bilinguales Unterrichten: Lehrmodelle und Lernerfahrungen / Didactique du plurilinguisme - Enseignement bilingue: Modèles d'enseignement et expériences**
FHNW, Obere Sternengasse 7, CH-4500 Solothurn
Informationen: www.plurilingua.ch
- 20/22.11.2009 Expolingua Berlin 2009 - 22. Internationale Messe für Sprachen und Kulturen**
Russisches Haus der Wissenschaft und Kultur, Friedrichstraße 176 – 179, D-10117 Berlin
Informationen: <http://www.expolingua.com>
- 20/21.11.2009 4e édition de la Rencontre Difusión FLE: concilier idéal pédagogique et réalités de la classe**
Institut français de Barcelone, C/ Moià, 8, E-08006 Barcelone
Informations: <http://www.rencontre-fle.com> • *Contact:* rencontre-fle@difusion.com
- 25.11.2009 4e Forum GREL**
Martigny
Informations: <http://www.ciip.ch>