

BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento
e l'apprendimento delle lingue

Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement
et l'apprentissage des langues

Rivista per instruire
ed apprendere linguatgs

A Journal of Language Teaching
and Learning

3|2015



Zweitsprachendidaktik: Fokus Schweiz

La didactique des langues secondes: un regard sur la situation suisse

La didattica della lingua seconda: uno sguardo sulla Svizzera

Didactica da la lingua segunda – cun in focus sin la Svizra

Second Language Teaching: Focus on Switzerland

Zweitsprachendidaktik: Fokus Schweiz
La didactique des langues secondes: un regard sur la situation suisse
La didattica della lingua seconda: uno sguardo sulla Svizzera
Didactica da la lingua segunda – cun in focus sin la Svizra
Second Language Teaching: Focus on Switzerland

Responsabile di redazione per il tema
Ingo Thonhauser

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno XXIII/2015

Zweitsprachendidaktik: Fokus Schweiz
La didactique des langues secondes: un regard sur la situation suisse
La didattica della lingua seconda: uno sguardo sulla Svizzera
Didactica da la lingua segunda – cun in focus sin la Svizra
Second Language Teaching: Focus on Switzerland

Responsabile di redazione per il tema
Ingo Thonhauser

4 L'editoriale

Tema – Stand der Dinge

- 6** Einleitung | Introduzione **Ingo Thonhauser** | Lausanne
- 9** Deutsch als Zweitsprache: Desiderate und Perspektiven **Sandra Drumm & Ute Henning** | Darmstadt
- 18** Et si nous reprenions encore les prémisses pour enseigner les langues... **Carole-Anne Deschoux** | Lausanne
- 23** Sprachliche Voraussetzungen für den Schulerfolg **Britta Juska-Bacher** | Bern
& **Claudio Nodari** | Zürich
- 32** Gli allievi alloglotti nella scuola ticinese **Brigitte Jörmann Vancheri** | Bellinzona
- 36** Come incentivare il bilinguismo additivo già nella scuola dell'infanzia **Raffaele De Nando** | Biasca

Tema – Pratiques

- 41** Eine Unterrichtseinheit zum Thema Gleichgewicht **Katharina García** | Zürich
- 47** Fossilierte Fehler lustvoll und gezielt anpacken **Maya Büeler** | Zürich
- 51** An Chanukka gefallen mir besonders die Glückwunschkarten und die Menora
Fremdsprachige- oder zweisprachige Kinder einer 2. Klasse aus Zürich halten Vorträge zum Thema „Lichterfeste“ **Vanessa Seliner Njuguna** | Zürich
- 53** Wenn aus Schreiben Liebe wird – Ein Schulhaus schreibt Liebesromane **David Romero** | Wallisellen
- 59** Deutsch lernen wir ‚nebenbei‘.
Sprachliche Ziele auf Niveau A1 im Sportunterricht **Julia Rietze** | Zürich

- 66** I corsi di lingua italiana per alloglotti
all'Università della Svizzera italiana (USI)
Susanne Stigen Pescia | Lugano
- 70** Latin – français – allemand:
des enseignements-apprentissages complémentaires
Antje-Marianne Kolde | Lausanne
en collaboration avec
Danièle Bader et **Laurence Hallak** | Genève
- 74** Vom Umgang mit der ersten und zweiten Sprache
in den interkulturellen Bibliotheken
Helene Schär | Basel

Finestre

- 80** Vor unserer Haustür liegt ein funkelnder Schatz –
wir brauchen nur hinzusehen und ihn aufzuheben
LuVa – ein institutionelles Tandemangebot für
Hochschulstudierende
Daphne Zeyen | Luzern
& **Silke Engel-Boëton** | Yverdon
& **Katrin Burkhalter** | Luzern
- 84** Urban Collage Tour a Milano
Barbara Fässler | Zürich

Il Racconto

- 88** Tre poesie di Pietro De Marchi

Attualità

- 90** L'Opinione di Christian Zingg
- 91** Italiano e romancio in Svizzera

Bloc-Notes

- 93** L'angolo delle recensioni
- 96** Nuovi manuali per l'insegnamento delle lingue
- 98** Informazioni
- 103** Agenda – Weiterbildungen im Fremdsprachenbereich
- 104** Impressum

Scambi in contesti plurilingui

Una classe di Bellinzona può raggiungere i territori di lingua tedesca e romancia in meno di un'ora – e già da quest'anno il viaggio oltralpe si riduce ulteriormente: la Svizzera quadrilingue, grazie al suo territorio così compatto, offre le migliori premesse per confrontarsi con delle varietà che in aula sono studiate come lingue *straniere*.

La politica ha riconosciuto questo potenziale e, negli ultimi anni, le condizioni quadro a favore degli scambi fra alunni e docenti sono via via migliorate – Babylonia si è già dedicata in altri numeri agli sviluppi sulla legge federale sulle lingue, alle raccomandazioni delle CDPE e al mandato della Fondazione ch.

Di particolare interesse è attualmente il *Messaggio concernente la promozione della cultura negli anni 2016-2020*, nel quale si auspica che “il maggior numero possibile di giovani partecipi a un progetto nazionale di scambio almeno una volta durante il percorso scolastico”. A tal scopo, saranno messi a disposizione “mezzi supplementari dell'ordine di 800 000 franchi l'anno a favore dell'insegnamento dell'italiano al di fuori della Svizzera italiana” (p. 447). Sono proprio misure di questo tipo che – se concretizzate – favoriscono il contatto fra i gruppi linguistici nel contesto scolastico e che contribuiscono a rafforzare le tradizioni già consolidate in Svizzera.

Focalizzare l'attenzione sugli scambi è certamente un fatto positivo, ma non bisogna dimenticare che il contatto fra le lingue e culture a scuola conosce un'altra dimensione: quella dei tanti alunni che crescono con una lingua diversa da quella nazionale, molti dei quali cercano protezione e una nuova patria in Svizzera. Questi ragazzi sono confrontati a una situazione simile a quella di uno scambio: la *lingua della scuola* – il tedesco, il francese o l'italiano – è una lingua che viene appresa nell'ambiente in cui si vive. La didattica delle lingue straniere parla in questo caso di *acquisizione di una lingua seconda*. E proprio ai diversi contesti di apprendimento di LS (lingua straniera) e L2 (lingua seconda) è dedicato il presente numero di Babylonia: vi si descrive lo status quo nelle tre grandi regioni linguistiche, presentando progetti innovativi e testati con successo.

Vi auguriamo una stimolante lettura!

La redazione di Babylonia

Austausch in Zeiten der Mehrsprachigkeit

In gut einer Stunde erreicht eine Schaffhauser Schulklasse die deutsch-französische Sprachgrenze oder entdeckt rätoromanisches Sprachgebiet, und schon dieses Jahr verkürzt sich die Reisezeit ins Tessin um eine halbe Stunde: Die viersprachige und kompakte Schweiz bietet optimale Bedingungen, um zumindest für kurze Zeit eine Sprache, die im Schulzimmer gerade noch *Fremdsprache* war als lebendige Landessprache in der jeweiligen Sprachregion zu erleben.

Diesen Vorzug hat die Politik längst erkannt und die Rahmenbedingungen verbessert, um den binnenschweizerischen Austausch von Schülerinnen und Schülern wie auch von Lehrpersonen zu fördern – über das Bundesgesetz über die Landessprachen, die Empfehlungen der EDK und der Auftrag der Stiftung ch hat Babylonia bereits berichtet.

Weniger bekannt dürfte hingegen die *Botschaft zur Förderung der Kultur in den Jahren 2016-2020* sein, welche zwei Schwerpunkte setzt: Erstens sollen „möglichst viele Jugendliche einmal in ihrer schulischen Laufbahn an einem Austauschprojekt teilnehmen“ (S. 614) und zweitens sollen „Zusatzmittel in der Höhe von 800 000 Franken pro Jahr zugunsten des Italienischunterrichts ausserhalb der italienischsprachigen Schweiz (...) unterstützen“ (S. 613). Wenn konkrete politische Massnahmen dieser Art umgesetzt werden, fördern sie einen Unterricht, der Kontakte zwischen den Sprachgemeinschaften in den schulischen Alltag bringt, und haben in der Schweiz eine lange Tradition.

Dies ist zu begrüssen, aber eines wird dabei leicht übersehen. Der Kontakt mit Sprachen und Kulturen findet im Schulalltag auch noch auf andere Weise statt. Viele Schülerinnen und Schüler in der Schweiz wachsen mit einer anderen Sprache als der jeweiligen Landessprache auf, andere suchen in diesem Land Schutz und eine neue Heimat. Diese Lernenden befinden sich sozusagen vor Ort in einer dem Austausch nicht unähnlichen Situation. Für sie ist die *Schulsprache* Deutsch, Französisch oder Italienisch schon eine neue, *fremde* Sprache, die sie in der Schule und in der Umgebung lernen, in der sie gesprochen wird. In der Sprachendidaktik spricht man hier von *Zweitspracherwerb*. Die vorliegende Ausgabe von Babylonia wirft einen Einblick auf diese Situation in den drei grossen Sprachregionen der Schweiz und stellt erprobte und innovative Projekte vor. Wir wünschen Ihnen eine inspirierende Lektüre!

Die Babylonia-Redaktion

Echanges linguistiques en contextes plurilingues

Une classe de Bellinzone peut se rendre en territoire germanophone ou romanchophone en moins d'une heure – et, dès cette année, la durée du voyage vers le nord des Alpes est encore plus courte: la Suisse quadrilingue, grâce à ses dimensions réduites, offre les meilleures conditions pour s'impregner des variétés qui, en classe, sont étudiées comme langues étrangères.

Les milieux politiques ont reconnu ce potentiel. Ces dernières années, les conditions-cadres en faveur des échanges entre élèves et enseignants se sont peu à peu améliorées – Babylonia a déjà traité dans d'autres numéros des développements de la Loi fédérale sur les langues, des recommandations de la CDIP et du mandat de la Fondation ch.

Le *Message concernant l'encouragement de la culture pour la période 2016 à 2020* est particulièrement intéressant: on y exprime d'une part la nécessité que «le plus de jeunes possible participent au moins une fois à un projet d'échange national au cours de leur scolarité» (p. 552) et on annonce d'autre part que des moyens supplémentaires de l'ordre de 800'000 francs par an en faveur de l'enseignement de l'italien en dehors de la Suisse italienne seront mis à disposition. Ce sont justement des mesures de ce type qui – si elles sont activement mises en œuvre – favorisent, dans le quotidien de la classe, le contact entre les communautés linguistiques du pays et contribuent à renforcer des traditions déjà anciennes en Suisse.

Focaliser l'attention sur les échanges linguistiques est certainement positif, mais il ne faut pas oublier que le contact entre les langues et les cultures à l'école comporte une autre dimension: celle des nombreux élèves qui grandissent avec une autre langue que les langues nationales et dont beaucoup recherchent en Suisse une protection et une nouvelle patrie. Ces jeunes sont confrontés à une situation similaire à celle d'un échange: la *langue de l'école* – l'allemand, le français ou l'italien – est apprise dans l'environnement où ils/elles vivent. La didactique des langues parle dans ce cas d'acquisition d'une langue *seconde*. C'est précisément à ces différents contextes d'apprentissage de LE (langue étrangère) et de L2 (langue seconde) qu'est dédié le présent numéro de Babylonia: après diverses descriptions dressant un état des lieux dans les trois grandes régions linguistiques, plusieurs projets innovants et testés avec succès vous sont proposés.

Nous vous souhaitons une lecture stimulante!

La rédaction de Babylonia

Stgomis linguistics en contexts plurilings

Ina classa da Schaffusa po cuntanscher en in'ura il cunfin tranter la Svizra tudestga e franzosa u scuvrir il territori rumantsch, e gia quest onn sa reducescha il viadi en il Tessin per ina mes'ura: la Svizra quadrilingua offra, grazia a ses territori cumpact, cundiziuns optimalas per sa confruntar cun ina lingua che era gist anc ina lingua *estra* en stanza da scola. La politica ha reconuschì quest potenzial e meglierà las cundiziuns da basa en favur dals stgomis da scolaras e scolar sco era da persunas d'instrucziun – Babylonia è gia sa deditgà en auters numers alla lescha federala davart las linguas naziunalas, a las recumandaziuns da la CDEP/EDK ed al mandat da la Fundaziun ch.

D'interess particular pudess dentant esser il *Messadi concernent la promoziun da la cultura en ils onns 2016–2020* che prevesa che “pli blers giuvenils pussaivels participeschian ad in project da stgomi naziunal almain ina giada durant il temp da scola” e che vul metter a disposiziun “meds supplementars en l'atezza dad 800 000 francs ad onn a favur da l'instrucziun dal talian ordaifer la Svizra taliana” (Kulturbotschaft, p. 613). Mesiras politicas concretas da quest gener promovan in'instrucziun che favurisescha contacts tranter las cuminanzas linguistics en il context scolastic e che contribueschan a rinforzar las tradiziuns gia consolidadas en Svizra.

Promover ils stgomis è segiramain in fatg positiv, ins na dastga dentant betg emblidar ch'il contact tranter las linguas e culturas succeda en scola anc en in'otra moda e maniera. Bleras scolaras e blers scolar en Svizra creschan si cun in'otra lingua che quella naziunala respectiva, auters tschertgan protecziun ed ina nova patria en quest pajais. Quests uffants e giuvenils èn confruntads ad ina situaziun sumeglianta a quella d'in stgomi: la *lingua da scola* – il rumantsch, il tudestg, il franzos u il talian – è per els gia ina lingua nova ed *estra* ch'els emprendan en scola ed en la regiun, en la quala ella vegn discurrida. En la didactica da las linguas estras discurr'ins en quest cas d'*acquisiziun d'ina segunda lingua*. Quest numer da Babylonia dat in'invista en questa situaziun en las trais grondas regiuns da la Svizra e preschenta projects innovativs e cumprovads.

Nus As giavischain ina lectura inspiranta!

La redacziun da Babylonia

Einleitung | Introduzione

Zweitsprachendidaktik: Fokus Schweiz

Deutsch ist in der Westschweiz beides *Une langue nationale et étrangère*, so lautet der Titel der Studie, in der Blaise Extermann die Geschichte Deutschunterrichts in der Romandie darstellt. In der Tat sind die Sprachen, die in Schweizer Schulen unterrichtet werden, nicht immer so einfach in *Schulsprache*, *Zweitsprache* oder *Fremdsprache* zu unterteilen. Deutsch ist in der Romandie eine fremde Sprache, aber ist sie Lernenden in Genf, in Lugano oder in Poschiavo wirklich so fremd wie Schülerinnen und Schülern in Lyon oder Rom? Hat der Sprachenunterricht in der Schweiz nicht eine lange soziale und politische Geschichte, die es beinahe verbietet eine der Nationalsprachen als *Fremdsprache* zu bezeichnen? Zweifellos sind diese Termini nicht immer treffend, wir halten sie aber doch für sinnvoll, weil sie uns einen differenzierten Blick auf die Wirklichkeit erlauben. Dies gilt besonders in der aktuellen Situation. Die Publikation dieser Ausgabe von *Babylonia* fällt in eine Zeit, in der viele Menschen in Europa Schutz suchen und Sprachen lernen, die in der neuen Umgebung, in der sie sich wiederfinden, gesprochen werden. Hier spricht man in der Didaktik von *Zweitspracherwerb* (vgl. Hufeisen & Thonhauser 2014) und auf diese Lehr- und Lernsituation bezieht sich auch der Titel dieser Nummer.

Es geht um die Sprachen, die in der Schweiz *Schulsprachen* sind und für viele Lernende *nicht* gleichzeitig die Erstsprache darstellen. Diese Schülerinnen und Schüler haben eine doppelte Aufgabe zu bewältigen: Sie lernen zunächst eine neue Sprache, in der sie im Alltag kommunizieren, sie müssen in dieser Sprache aber auch das Lernen in der Schule bewältigen und *bildungssprachliche Kompetenzen* entwickeln. Dieser Tatsache widmet sich auch das Projekt „*Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation*“ des Europarats, dessen Ergebnisse nun in einem neuen Handbuch mit dem Titel „*Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*“ (Beacco et al., 2015) vorliegen, das in der Rubrik *L'angolo delle recensioni* kurz präsentiert wird.

Und nun zum Inhalt dieser Ausgabe: Sandra Drumm und Ute Henning eröffnen den thematisierten

Didattica della seconda lingua: uno sguardo sulla Svizzera

Une langue nationale et étrangère. Con questo titolo di uno studio di Blaise Extermann sulla storia dell'insegnamento, si suggerisce che nella Svizzera francese il tedesco sia entrambe, lingua nazionale e lingua straniera. Che in Romandia, in Ticino e nelle valli del Grigioni italiano il tedesco sia una lingua in qualche modo straniera pare ovvio, ma, occorre chiedersi, gli allievi di Ginevra, Lugano o Poschiavo ne hanno la stessa percezione di quelli di Roma o Lione? Non è forse così che la lunga storia sociale e politica dell'insegnamento delle lingue in Svizzera impedisca di considerare le lingue nazionali alla stregua di *lingue straniere*? Le nozioni usate non sono invero molto precise, tuttavia mantengono il loro senso, perché ci permettono uno sguardo differenziato sulla realtà, il che è particolarmente importante nella situazione che viviamo oggi. La pubblicazione di questo numero di *Babylonia* avviene infatti in un momento in cui molti rifugiati cercano riparo in Europa e devono imparare le lingue nelle regioni dove il destino li ha portati. Parliamo di *didattica della seconda lingua* soprattutto in questo ambito (cfr. Hufeisen & Thonhauser, 2014) dove si creano situazioni di insegnamento e apprendimento che coinvolgono gli alloggiati.

Ci riferiamo dunque alle *lingue del luogo*, le lingue dell'insegnamento scolastico, che per molti allievi *non* sono la prima lingua. A questi allievi è pertanto richiesto un doppio impegno: devono dapprima imparare una nuova lingua per essere in grado di comunicare nella realtà quotidiana, ma devono anche essere in grado di usarla come lingua di apprendimento a scuola e quindi sviluppare competenze specifiche. Questa questione è stata oggetto del progetto del Consiglio d'Europa “Lingue nella formazione, lingue per la formazione” i cui risultati sono apparsi in un nuovo manuale intitolato “*Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*” (Beacco et al., 2015), volume che presentiamo nella rubrica *L'angolo delle recensioni*.

Veniamo ora al contenuto di questo numero. Adottando due ottiche, il punto di vista

tischen Teil, indem sie die Bedeutung des Erwerbs von Bildungssprache aus internationaler Sicht darstellen und dabei auch Implikationen für die Ausbildung von Lehrenden diskutieren. Darauf folgt ein Abschnitt, der eine Momentaufnahme zur Zweitsprachendidaktik in den drei grossen Sprachregionen bietet. Carole-Anne Deschoux beschreibt die Erfahrungen mit integrativem Unterricht in der Westschweiz und skizziert das Projekt eines *Laboratoire «Langues, Plurilinguisme, Intégration, Cultures» (LPIC)* an der Pädagogischen Hochschule Lausanne. Claudia Nodari und Claudia Neugebauer erläutern wie relevant die Ergebnisse der grossen Schulvergleichsstudien für den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache in der Deutschschweiz sind. Sie zeigen an konkreten Beispielen, wie Textkompetenz entwickelt werden kann und ziehen Rückschlüsse für die Ausbildung von Lehrpersonen. Für die italienischsprachigen Schweiz stellt Brigitte Jörmann das integrative Schulsystem im Tessin vor, das die Herkunftssprache und Kultur der fremdsprachigen Kinder in den Unterricht integriert, ein Thema, das Raffaele di Nando aufgreift und an drei Beispielen aus der Praxis erläutert. Auf diesen Teil folgt der methodisch-didaktische Teil dieser Nummer, der acht Beiträge enthält, die zeigen, wie vielfältig Zweitsprachendidaktik umgesetzt wird. Hier erfährt man, wie die Arbeit verschiedenen Themen zum Sprachlernangebot wird. Bei Katharina Garcia geht es fächerübergreifend um das Thema „Gleichgewicht“, während Vanessa Seliner „Lichterfeste“ zum Ausgangspunkt der Spracharbeit macht. Deutsch lernen kann man, wie Julia Rietze demonstriert, aber auch „nebenbei“ im Sportunterricht oder indem Lernende in alters- und stufendurchmischten

internationale e le implicazioni per gli allievi, Sandra Drumm e Ute Henning introducono la parte tematica con una riflessione sia sull'importanza della lingua nell'insegnamento. Segue un capitolo con diversi contributi sulla situazione attuale nelle tre grandi regioni linguistiche elvetiche. Con riferimento al progetto «*Langues, Plurilinguisme, Intégration, Cultures*» (LPIC), realizzato alla HEP di Losanna, Carole-Anne Deschoux descrive le esperienze fatte con l'insegnamento integrativo nella Svizzera francese. Claudio Nodari e Claudia Neugebauer illustrano l'importanza per l'insegnamento della seconda lingua dei risultati emersi da un vasto studio comparativo realizzato nella Svizzera tedesca. Sulla scorta di esempi concreti mostrano come si possa sviluppare competenza testuale e ne traggono indicazioni per la formazione degli insegnanti. Per la Svizzera di lingua italiana è dapprima Brigitte Jörmann a presentare il sistema scolastico ticinese che integra la lingua e la cultura d'origine degli allievi stranieri nell'insegnamento regolare; la



Jacob Lawrence, *The Migration Series*, 1941. From the exhibition *One-Way Ticket: Jacob Lawrence's Migration Series and Other Visions of the Great Movement North*, May-Sept 2015, MoMA, NY.

Kleingruppen Liebesromane verfassen (Beitrag von David Romero). Natürlich ist der Umgang mit Fehlern ebenfalls von Bedeutung und Maya Büeler zeigt, wie man auch auf spielerische Art und Weise fossilisierte Fehler überwinden kann. *Zweitsprachen* werden aber auch für ein Studium an der Universität erlernt. Dies zeigt Susanne Stigen Pescia am Beispiel der Kurse für nicht italienischsprachige Studierende an der *Università della Svizzera italiana* (USI). Dass auch die alten Sprachen einen Beitrag zur Entwicklung *Schulsprache* Französisch leisten können, erläutert Antje Kolde in Zusammenarbeit mit Danièle Bader et Laurence Hallak am Beispiel des Lateinunterrichts in der Westschweiz. Den Abschluss bildet das Projekt „Interkulturelle Bibliotheken in der Schweiz“ (<http://www.interbiblio.ch>), das die Mehrsprachigkeit der Kinder als Ressource versteht und mit der Förderung der Erstsprachen eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen der lokalen *Schulsprachen* schaffen will. Hier rankt sich in Basel ein Vorlesefest um einen „Geschichtenbaum“, in Monthey wird ein *Sac d'histoires* geöffnet, während in Baden ein Deutsch-Treff und in Frauenfeld ein Deutsch-Café die Möglichkeit zu moderierten Gesprächen bieten. In Lugano bietet eine Bibliothek Kurse für Asylsuchende an und Globlivres in Renens lädt zu Diskussionsabenden ein, in denen der kulturelle und sprachliche Austausch im Mittelpunkt steht.

Deutsch, Italienisch und Französisch werden in der Schweiz auf vielfältige Weise als *Zweitsprachen* gelehrt und gelernt. Dabei haben die drei Sprachen eines gemeinsam: sie ermöglichen in den jeweiligen Landesteilen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Bildungsbereich, in Beruf und im Alltag. Wir hoffen, dass die Beiträge der vorliegenden Ausgabe von *Babylonia* nicht nur zum Nachdenken, sondern auch zur kreativen Umsetzung von didaktischen Vorschlägen im eigenen Unterricht anregen!

Ingo Thonhauser

Literatur

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour le développement de curriculums et la formation des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Unité de politique linguistique. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf)

Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)*. Neuchâtel: Editions Alphil.

Hufeisen, B., & Thonhauser, I. (2014). Die „fremde“ Sprache Deutsch in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten. *Fremdsprache Deutsch*, 50, 3-9.

parola passa poi a Raffaele di Nando ne illustra poi le implicazioni pratiche con tre esempi concreti.

A questa prima parte tematica fa seguito una sezione di carattere didattico con otto contributi da cui appare da un lato l'elevata varietà degli approcci della didattica della seconda lingua e dall'altro lato come il lavoro su temi specifici determini gli scenari concreti dell'apprendimento. Katharina Garcia affronta in modo interdisciplinare ad esempio il tema dell'“equilibrio”, mentre Vanessa Seliner mette una “festa delle luci” al centro dell'attività linguistica. Ma, come mostra bene Julia Rietze, il tedesco lo si può apprendere anche ‘à coté’, ad esempio durante lo sport o scrivendo romanzi rosa in piccoli gruppi eterogenei (articolo di David Romero). Ovviamente è importante anche il lavoro sugli errori, e Maya Büeler suggerisce come si possano affrontare quelli fossilizzati in modo ludico. Le seconde lingue vengono imparate però anche a scopi di studio universitario. Susanne Stigen Pescia descrive le pratiche sperimentate all'Università della Svizzera italiana (USI) per gli studenti allogliotti. Dal canto suo Antje Kolde propone un'interessante esperienza nell'ambito dell'insegnamento del latino nella Svizzera francese: realizzata in collaborazione con Danièle Bader e Laurence Hallak, mostra come una lingua antica possa ben contribuire all'arricchimento del francese.

In conclusione si presenta il progetto “Biblioteche interculturali in Svizzera” (<http://www.interbiblio.ch>). Si tratta di un progetto inteso a valorizzare il multilinguismo quale risorsa dei bambini e la lingua d'origine quale importante presupposto per l'apprendimento della lingua del luogo. Concretamente si viene a sapere che a Basilea, nell'ambito di una festa della lettura, si costruisce un *Geschichtenbaum*, a Monthey invece si apre un *Sac d'histoires*, mentre a Baden si organizza un punto d'incontro per chi abbia voglia di parlare tedesco e a Frauenfeld è stato inaugurato un *Deutsch-Café*. A Lugano la biblioteca offre corsi per asilanti e a Renens Globlivres organizza serate dibattito per favorire lo scambio culturale e linguistico.

Ad ogni buon conto, il tedesco, il francese e l'italiano in Svizzera vengono insegnati in molti modi, ma sulla base di un obiettivo comune: permettere la partecipazione alla vita sociale, nella scuola, nelle attività professionali e quotidiane. Il nostro auspicio è che i contributi di questo numero di *Babylonia* stimolino non solo la riflessione ma anche l'applicazione creativa delle numerose proposte didattiche.

Deutsch als Zweitsprache: Desiderate und Perspektiven

Sandra Drumm & Ute Henning | Darmstadt

The importance of German as a second language continues to grow in teacher training, school politics, and in discussions across society. The most important points in education have been derived from discussions about migration in the professional education community. Various areas of educational development can be distinguished within the field. First, there is German-as-a-second-language research with people born in Germany, whose parents were born elsewhere. They speak a different language at home, and they first come into intensive contact with the German language when they start school. Secondly, this research also focuses on people who move to Germany as refugees and migrants, who must focus intensely on language acquisition. In particular, the current focus in teacher training is on learning educationally relevant skills for these two groups. The article focuses on „Bildungssprache“ (academic language) as a key element of educational success and outlines areas of research development of the last ten years. It closes by drawing conclusions for the language education of migrants and for teacher training.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > [Themen 4](#) und [14](#)

Einleitung

Die Bedeutung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nimmt in der Lehramtsausbildung, der Schulpolitik und der gesellschaftlichen Diskussion Deutschlands stetig weiter zu. Dabei sind unterschiedliche Entwicklungslinien und Felder zu unterscheiden. Die Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung befasst sich einerseits mit in Deutschland geborenen Personen mit Migrationsgeschichte, die z.T. in zweiter und dritter Generation in der Bundesrepublik leben. Sie sprechen oft zu Hause eine andere Sprache und kommen erst beim Eintritt in das deutsche Bildungssystem intensiv mit dem Deutschen in Kontakt. Andererseits wandern über Flüchtlingsbewegungen und Arbeitsmigration wieder vermehrt Menschen nach Deutschland zu. Dabei handelt es sich um erwachsene Bildungsausländer sowie Halbwüchsige und Kinder, die dann in Deutschland arbeiten wollen, beschult werden, eine Ausbildung anstreben usw. Relativ neu ist das Konzept der Ausbildungsanwerbung aus europäi-

schen Ländern, wie es aktuell in Programmen des Bundes vorangetrieben wird.

Eng mit der Zweitsprachenforschung verbunden ist die Frage nach der Sprache der Schule – der sogenannten Bildungssprache. Diese muss parallel zum fachlichen Inhalt erlernt werden, damit eine Partizipation an Bildung und Erfolg im Schulsystem möglich sind. Die Erkenntnisse der Erforschung bildungssprachebezogener Themen haben zunehmend Auswirkungen auf allgemeine schulsprachbezogene Fragen, da große Gruppen von Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund ähnliche Probleme mit dem schulischen Register aufweisen.

Im Folgenden werden die genannten Punkte umrissen, indem zuerst die Zielgruppen der Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik in Deutschland beschrieben werden. Im Anschluss wird die Sprache der Bildung betrachtet, die einerseits für die jungen MigrantInnen und SchülerInnen mit Migrationsgeschichte, andererseits auch für erwachsene MigrantInnen bedeutsam ist. Dabei wird auf die unterschiedlichen Abschnitte des Bildungssystems und die dort angesiedelten Konzepte Bezug genommen: Frühe Zweitsprachenförderung, Sprachbildung in der Sekundar- und Oberstufe, Einführung in die Fach- und Wissenschaftssprache Deutsch für Berufsausbildung und Universität. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Perspektive der sprachlichen Förderung und Bildung im Fachunterricht, da dieses Konzept sich seit einigen Jahren als sinnvoller Weg herauskristallisiert. Der letzte Teil des Artikels ist der Lehramtsausbildung in Deutschland gewidmet, die sich im Rahmen der Diskussion sehr verändert hat. Aufgrund der Länderhoheit im Bildungssektor sind die Entwicklungen sehr unterschiedlich und auf den jeweiligen Standort ausgerichtet. Anhand ausgewählter Beispiele sollen Entwicklungslinien und Desiderate aufgezeigt werden. Abschließend werden Schlussfol-

gerungen zum Thema aus gesamtdeutscher Perspektive gezogen.

Deutsch als Zweitsprache

Der Begriff Deutsch als Zweitsprache (DaZ) fasst viele Gruppen von Lernenden der deutschen Sprache zusammen und kann in Abgrenzung zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) definiert werden (vgl. Ahrenholz, 2008; Kniffka & Siebert-Ott, 2012; Dirim, 2015). War die ursprüngliche Entwicklung des Faches DaZ noch stark an die Gastarbeiter und ihre Familien, die in amtlich deutschsprachigen Regionen Deutsch lernten, geknüpft, so verbindet das Fach heute eine Vielzahl an Zielgruppen und Erwerbskontexten und das Interesse liegt zunehmend auf der durchgängigen Sprachbildung. In Bezug auf den Erwerbskontext spricht man von DaZ, wenn die Sprache im Zielsprachenland bzw. in der Zielsprachenkultur gelernt wird. Dabei zeichnet sich DaZ gegenüber DaF dadurch aus, dass die Sprache in besonderem Maße zugleich Ziel und Mittel des Erwerbs ist und sie verstärkt in authentischer Interaktion erworben wird. Außerdem ergeben sich hieraus Unterschiede, die den Stellenwert der Sprache für die Lernenden betreffen: DaZ ist im Alltag für die Bewältigung kommunikativer Bedürfnisse bedeutsam und ist oft ein wichtiger Faktor für die Identität der Lernenden. Dabei müssen alltägliche, aber auch akademische Sprachkompetenzen erworben werden. Insbesondere für DaZ-Lernende im Kindes- und Jugendalter ist der Erwerb der Bildungssprache wichtig, da er die Voraussetzung für schulischen Erfolg darstellt.

Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache unterscheidet sich je nach Ausprägung der Faktoren Alter bei Kontaktbeginn, Kontaktdauer, Kontaktintensität, Inputqualität und auch nach den verschiedenen Erstsprachen. Darüber hinaus ist von Bedeutung, ob die schulische Sozialisation (komplett, teilweise oder gar nicht) im Herkunftsland erfolgt ist. So gibt es viele SchülerInnen, die zumindest einen Teil ihres Schullebens im Herkunftsland verbracht haben, als Flüchtlinge oder aus anderen Gründen nach Deutschland kommen und hier, zumeist ohne Deutschkenntnisse, die Schule besuchen; hier spricht man von SeiteneinsteigerInnen (vgl. Ahrenholz & Maak, 2013). In diesem Zusammenhang spricht man

auch von SchülerInnen der Generation 1.5, wobei man dabei betont, dass die Sozialisation zu einem bedeutenden Teil im Herkunftsland stattgefunden hat. Dies betrifft häufig SchülerInnen, die mit ihren Eltern nach Deutschland kommen und entweder langfristig bleiben oder nur eine Perspektive von wenigen Jahren in Deutschland haben. Sie haben Erfahrungen mit den Lehr-/Lerntraditionen in ihrer Heimat, sind in ihrer Erstsprache alphabetisiert und literalisiert worden, kennen das Konzept Schule aus ihrer Heimat. All diese Kenntnisse lassen sich jedoch nicht ohne Weiteres auf das schulische Leben in Deutschland übertragen – und natürlich müssen sich diese SchülerInnen auch die deutsche Sprache aneignen.

In der großen, vielfältigen Gruppe der neu zugewanderten Menschen finden sich aufgrund der aktuellen politischen Lage momentan viele Flüchtlinge und Arbeitsmigranten. Die Flüchtlinge kommen in vielen Fällen ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland und möchten hier



Jacob Lawrence, *The migration Series*, 1941.

leben und arbeiten, haben aber nur geringe Möglichkeiten, Deutschkurse zu besuchen. Das hängt auch mit ihrem aufenthaltsrechtlichen Status zusammen, denn Flüchtlinge haben nur unter bestimmten Bedingungen (Aufenthaltstitel) Anspruch auf Teilnahme an einem Deutschkurs (Stand: September 2015). Bei diesen Kursen kann es sich um Integrationskurse oder um Deutschkurse ohne landeskundliche Orientierung handeln. Mancherorts entstehen Angebote zum Deutschlernen für AsylbewerberInnen, die von ehrenamtlich Unterrichtenden getragen werden, die oftmals keine entsprechende Ausbildung haben. Demgegenüber werden Arbeitsmigranten gezielt angeworben, so z.B. im Projekt MobiPro-EU, einem Sonderprogramm der Bundesregierung (vgl. Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV), 2015). Hier werden junge Erwachsene aus EU-Ländern mit einer hohen Jugendarbeitslosigkeit, die eine Ausbildung in Deutschland absolvieren wollen, mit verschiedenen Maßnahmen gefördert. Da sprachliche Probleme ein Hauptgrund für den Abbruch der Teilnahme an diesem Projekt darstellen –was die große Bedeutung sprachlicher Kompetenzen auch für die berufliche Ausbildung widerspiegelt (vgl. Ohm, Kuhn & Funk, 2007; Efig, 2013b) –, besteht ein Schwerpunkt dieser Förderung in speziellen Deutschkursen.

Wie an der Vielfalt dieser sehr unterschiedlichen Gruppen bereits ersichtlich ist, birgt die Verwendung des Begriffes Deutsch als Zweitsprache jedoch auch Probleme in sich, auf die in jüngerer Zeit wieder vermehrt hingewiesen wird. Zum einen ist klar, dass die Unterscheidung zwischen DaZ und DaF längst nicht auf alle Deutschlerner sinnvoll angewendet werden kann und dass differenzierte Beschreibungen notwendig sind: Die Vielfalt der Erwerbskontexte ist dichotom kaum zu fassen. Zum anderen wird aus der Perspektive der Migrationspäda-

gogik und unter dem Stichwort *native speakerism* kritisiert, dass die Bezeichnung von LernerInnen als DaZ-LernerInnen diese unvermeidlich von erstsprachlichen DeutschlernerInnen abgrenzt und damit scheinbar unüberwindbare Unterschiede impliziert (vgl. Dirim, 2015; Mecheril, 2010). Bei allen Unterschieden lassen sich doch auch gemeinsame Tendenzen ausmachen. Häufig erwerben DaZ-Lernende zügig alltagssprachliche Kompetenzen im Deutschen, so dass sich ihr Sprachgebrauch kaum von dem Sprachgebrauch von einsprachig mit Deutsch aufwachsenden Lernenden unterscheidet. Akademische Sprachkompetenzen entwickeln sich jedoch oft nicht im gleichen Maße. Um diese zu fördern, sind unterschiedliche Konzepte für die verschiedenen Zielgruppen entwickelt worden.

Sprache der Bildung

Es sind verschiedene Konzepte zu verzeichnen, die das Ziel verfolgen, Lernende mit DaZ in die Lage zu versetzen, an Bildung teilzuhaben. Aufgrund der großen Heterogenität der Zielgruppen unterscheiden sich die Maßnahmen inhaltlich und in ihren Teilzielen stark voneinander. Neu zugewanderte SchülerInnen, die in Integrations-, Intensiv- oder Zuwanderungsklassen beschult werden, lernen ein bis zwei Jahre intensiv Deutsch, um sich sprachlich und kulturell besser in der neuen Heimat zu rechtzufinden. Gegen Ende der Intensivklassenzeit werden jedoch auch fächerspezifische Besonderheiten und eine Orientierung an Bildungssprache wichtiger (vgl. Decker, 2008: 168f.).

Bei Lernenden der Generation 1.5 und solchen mit Migrationsgeschichte, die aber ihre gesamte Schulzeit in Deutschland verbracht haben, schließen Förderkurse an den Regel-

unterricht an. Diese bieten den Vorteil, dass sie die Zielgruppe nochmals in Kleingruppen individuell und gesondert, spielerisch und handlungsorientiert fördern. Nachteilig ist zu nennen, dass immer noch wenige zuverlässige Tests bestehen, um Lernende dem Förderunterricht zuzuordnen. Außerdem begreifen Schülerinnen den nachmittäglichen Zusatzunterricht unter Umständen als Bestrafung, Nachsitzen und Stigmatisierung aufgrund ihrer ausländischen Wurzeln. Gerade Lernende, die konzeptionell mündlich kompetent sind, zeigen wenig Verständnis für zusätzlichen Unterricht am Nachmittag (vgl. Vollmer & Thürmann, 2013: 42). Zu guter Letzt kann gegen den Förderunterricht eingewandt werden, dass er sich zwar dazu eignet, Themen und Aufgaben des Deutschunterrichts zu wiederholen, dass eine Ausrichtung auf die anderen Fächer jedoch nicht geschieht. Damit wird aber unterstellt, dass DaZ nur im Deutschunterricht eine Rolle spielt, nicht aber in den anderen Fächern. Will man die bildungssprachliche Ausprägung dieser Fächer in den Förderunterricht integrieren, bleibt diese notwendigerweise weniger authentisch, da sie nicht verbunden mit dem Gegenstand selbst behandelt wird.

In der Bildungsinstitution werden Lernergebnisse in allen Fächern häufig daran gemessen, wie sie ausgedrückt werden, weshalb Lernende mit guten fachlichen Kompetenzen bei gleichzeitigen sprachlichen Unsicherheiten benachteiligt sind (vgl. Vollmer & Thürmann 2010; Tajmel, 2010). Gerade Lernende mit Migrationshintergrund, für die Deutsch eine Zweitsprache ist, werden damit systematisch benachteiligt. Gogolin (1994) hat für diese Problematik den Begriff *monolingualer Habitus der Schule* begründet, der die Diskussion um Bildungsbeteiligung in den 1990er und beginnenden 2000er Jahren bestimmt hat. In der sprachdidaktischen Forschung ist ebenfalls durch die Arbeiten Gogolins (u.a. 2002) der Begriff *Bildungssprache*

bekannt geworden. Bildungssprache wird begriffen als Register, das im Sinne einer weiteren Sprache, während des Durchlaufens der Schullaufbahn, erlernt werden muss. Dabei haben Zweitsprachenlernende im Vergleich mit monolingualen Lernenden den Nachteil, dass sie häufig die deutsche Alltagssprache ebenfalls erst mit Eintritt in das Bildungssystem erwerben. Mittlerweile hat sich jedoch die Erkenntnis durchgesetzt, dass nicht zwingend Deutsch als Zweitsprache für Bildungsbenachteiligung durch Bildungssprache verantwortlich ist, sondern besonders der sozioökonomische Status (vgl. Eckhardt, 2008). Auch monolinguale Lernende können am schulischen Register scheitern, wenn sie nicht über ausreichendes Bildungskapital verfügen. Sprachliche Probleme werden auf mangelnde fachliche Kompetenz zurückgeführt, da eine weitverbreitete Annahme davon ausgeht, Sachverhalte müssten lediglich voll verstanden sein, um sie adäquat ausdrücken zu können (vgl. Drumm, 2016, ersch.).

Alternierend, ergänzend oder als Gegenentwurf zum Terminus Bildungssprache wird in Bezug auf die Kommunikationsnorm der Bildungsinstitutionen von konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. Koch & Oesterreicher, 1994), Fachsprache im Unterricht (Steinmüller & Scharnhorst, 1985; Leisen, 2010), alltäglicher Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999), Schulsprache (Feilke, 2012) und *academic literacy* (Gibbons, 2009) gesprochen. SchülerInnen benötigen im weitesten Sinne Textkompetenz (vgl. Juska-Bacher & Nodari in dieser Babylonica-Nummer). Die genannten Begriffe weisen zwar unterschiedliche Akzentuierungen auf, beziehen sich aber immer auf eine sprachliche

Norm, die nicht explizit vermittelt wird, die aber für eine erfolgreiche Bildungskarriere notwendig ist. Betrachtet man neben der wissenschaftlichen auch die bildungspolitische Debatte, ist es der Begriff Bildungssprache, der die „Leitvokabel“ (Feilke, 2012: 4) in der Diskussion um den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt.

Die Bildungssprache ist an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientiert und dient zur Kommunikation abstrakter, kontextenthobener Sachverhalte. Sie ist Mittel zum Erkenntnisgewinn und zur Kommunikation von Lernergebnissen. Außerdem ist ihre erfolgreiche Handhabung eine Art Visitenkarte derjenigen, die an Bildung partizipieren (vgl. Morek & Heller, 2010: 79). In der Schule nimmt mit fortschreitender Klassenstufe der Abstraktionsgrad der Bildungssprache zu und die im Unterricht verwendeten Texte orientieren sich vermehrt am Fachdiskurs der betreffenden Wissenschaftsdisziplin (vgl. Portmann-Tselikas, 2013). Damit ist der Erwerb der Bildungssprache notwendige Bedingung für die nach der Schule folgende Phase der fachlichen oder universitären Ausbildung. Dabei ist die Kommunikationsnorm für jedes Fach unterschiedlich ausdifferenziert. Dies hängt damit zusammen, dass Sprache und Denken eine Einheit bilden, die unauflösbar ist. Bestimmte Denkmuster und Handlungen lassen sich nur mit dazu passenden sprachlichen Mitteln adäquat ausdrücken.

Fach- und Unterrichtssprachen spiegeln Denkstrukturen wider, die durch die Methoden der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin bestimmt sind. Aus den Erkenntnis- und Forschungsinteressen des wissenschaftlichen Faches heraus entstehen Mittelungsstrukturen, die der Kommunikation

über die erforschten Sachverhalte dienen (vgl. Rösch, 2005: 50). Die lexikalischen und morpho-syntaktischen Phänomene der Bildungs- und Fachsprache sind also funktional auf spezifische kommunikative Aufgaben von Diskursen, Handlungen und Texten bezogen, wie sie im Fach präsent sind. Diese Diskurse müssen im Unterricht ebenso behandelt werden wie die fachlichen Gegenstände, um sowohl fachlichen als auch sprachlichen Kompetenzaufbau zu gewährleisten. In Bezug auf diese Aufgabe führen die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Zielgruppen zu unterschiedlichen Ausprägungen von Bildungsangeboten. Ein gemeinsames Ziel dieser unterschiedlichen Bildungsangebote ist jedoch eine Heranführung an die sprachliche Norm, in der Bildung stattfindet.

Im Folgenden werden Entwicklungen in Bezug auf den Kontext Schule und Berufsschule skizziert. Unberücksichtigt bleiben die Bereiche DaZ in der frühen Bildung und in der Erwachsenenbildung, letztere verstanden als Kurse für Zuwanderer, Integrations- und Alphabetisierungskurse. Frühes Deutsch als Zweitsprache unterliegt anderen Bedingungen in Bezug auf Erwerb und Unterricht (vgl. Thoma & Tracy, 2006). Ähnliches gilt für die Erwachsenenbildung in Deutschland, die weniger durch die Hinwendung zur Bildungssprache geprägt ist.

Für Lernende, die an Schulen DaZ lernen, haben sich auf der Basis der Arbeiten zur Bildungsgerechtigkeit verschiedene Konzepte etabliert, die Lernende bei der sprachlichen Seite des Unterrichts unterstützen sollen. Unabhängig von der Spezifik unterschiedlicher DaZ-Zielgruppen kristallisiert sich seit den 2010er Jahren

eine Hinwendung zur integrierten Sprachbildung im Fachunterricht heraus. Folgt man der aktuellen Diskussion um sprachliche Bildung in der Schule, wird deutlich, dass Bildungssprache nicht implizit vermittelt werden kann und dass additive Konzepte nur wenig zur Ausprägung fachspezifischer Kompetenzen beitragen. Einerseits wirken sich Defizite im Lesen und Schreiben kumulativ in den Sachfächern aus, andererseits bietet der Fachunterricht authentische Lernsituationen mit fachlichen Sprachhandlungen anhand inhaltsbezogener Materialien (vgl. Griebhaber, 2010). Aus diesen Gründen etabliert sich seit einigen Jahren ein Forschungsschwerpunkt, der Sprachbildung als durchgängige Aufgabe aller Fächer begreift. In den letzten Jahren sind verschiedene Sammelbände erschienen, die blitzlichtartig Beiträge aus allen Schulstufen und Fächern, von Seiten der Ausbildung, der didaktisch-methodischen Planung, aber auch der linguistischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung bieten (z.B. Ahrenholz, 2010; Michalak & Kuchenreuther, 2012; Becker-Mrotzek, 2012). Eine Systematisierung auf der Basis von Fächergruppen, Schulstufen usw. befindet sich gerade in den Anfängen.

Ebenfalls in der Entwicklung befindet sich die durchgängige Sprachbildung im Kontext der beruflichen Ausbildung. Hier fehlt es aktuell noch an systematischen Publikationen, da das Feld divers und durch zahlreiche Schul- und Abschlussformen, Fächerkombinationen und Handlungsfelder geprägt ist. Dem nehmen sich in erster Linie die Arbeiten von Boeckmann (1996), Ohm, Kuhn & Funk (2007) und Efing (2013a) an, ebenso wie das Modellprojekt *Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Ausbildung* (SPAS) (Andreas et al., o.J.). Das bereits erwähnte Projekt MobiPro-EU gehört mit seinen Maßnahmen zum fachbezogenen Spracherwerb ebenfalls in diesen Bereich (ZAV, 2015), ist jedoch noch nicht evaluiert und beforscht worden. All diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie die Handlungen und Materialien der fachlichen Ausbildung zum Ausgangspunkt nehmen, um daran die sprachlichen Mittel und Diskurse, die notwendig sind, um über diese Handlungen und Materialien zu kommunizieren, in den Blick zu nehmen.

Die integrierte Spracharbeit berücksichtigt und nutzt die fächerspezifische Ausprägung von Sprache und Kommunikation und setzt an authentischen Situationen an. Integrierte Sprachbildung vermittelt also fachlichen Inhalt ge-

meinsam mit der sprachlichen Form. Lernende werden damit in die Lage versetzt, Inhalte, die sie erarbeitet haben, fachspezifisch korrekt auszudrücken. Durch den Fokus auf fachliche Materialien erwerben die Lernenden zentrale Kompetenzen, um sich fachliche Inhalte später selbständig anzueignen, was besonders für die Gymnasial- und Ausbildungsreife eine zentrale Kompetenz darstellt. Außerdem ist fachintegrierte Sprachbildung gleichzeitig sprachsensibler Fachunterricht und dient damit allen Lernenden. Um dies zu erreichen, ist jedoch eine Veränderung in allen Fächern der schulischen und berufsschulischen Lehramtsausbildung notwendig, weshalb sich zunehmend die Überzeugung durchsetzt, dass alle Lehrkräfte sprachsensibel ausgebildet werden müssen. Dies hat selbstverständlich weitreichende Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Sprachbildung als Teil der Lehramtsausbildung in Deutschland – Erreichtes und Perspektiven

Im Zuge der Diskussion um die PISA-Studie wurde herausgearbeitet, dass gerade Lernende mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen benachteiligt sind. Dies führte zu unterschiedlichen Förderansätzen und Programmen, darunter notwendigerweise auch eine Veränderung der Lehramtsausbildung, da Sprachbildung als Querschnittsaufgabe alle Lehrkräfte aller Fächer betrifft. Dies ist insbesondere der Fall, da die Fächer sich nicht nur in ihren Gegenständen und Herangehensweisen unterscheiden, sondern auch in den davon geprägten sprachlichen Strukturen. Im Zuge dieser Überlegungen sind in einigen Bundesländern bildungspolitische Entscheidungen getroffen worden, die stellenweise das ganze Bundesland, stellenweise einzelne Universitäten oder lediglich einzelne Studiengänge betreffen. Aufgrund des Föderalismus im Bildungsbereich hat in Deutschland jedes Bundesland die Entscheidungshoheit über die Ausgestaltung der Bildung an Schule und Hochschule. Bevor sich der Beitrag jedoch den aktuellen und wichtigen Änderungen auf dem bildungspolitischen Sektor zuwendet, sei ein Blick in die historische Entwicklung des sprachsensiblen Arbeitens im Fach vorangestellt. Eine der ersten Reaktionen war die Veränderung der Weiterbildung von Lehrenden an Schulen. Einen bedeutenden Beitrag in diesem Bereich haben Leisen und Rösch geleistet. Leisen legt ein *Handbuch Sprachförderung im Fach* (2010) vor, in dem er handlungsnah die Grundlagen der Sprachdidaktik zusammenfasst und mit Materialien unterfüttert. Rösch (2005) erarbeitet im Grundlagenbuch *Mitsprache* ebenfalls handlungsnah die Basis für DaZ an Schulen, bearbeitet den Bereich Sprachbildung im Fachunterricht aber nur teilweise. Zu ihrem Handbuch erscheinen Arbeitshefte, die für verschiedene Jahrgänge auszugsweise sprachsensibles Arbeiten im Fach präsentieren und die als Ausgangspunkt für eigene Materialentwicklung im Kollegium dienen können. Die genannten Sammlungen richten sich direkt an Lehrende an Schulen und haben weite Verbreitung gefunden. Ebenfalls mit dem Schwerpunkt in der Weiterbildung und Qualifizierung von im Dienst befindlichen AkteurInnen der Bildungsinstitutionen und deren Partnern

wurde 2003 das Modellprogramm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FörMig) gegründet. Im Rahmen des Projekts wurden von 2004 bis 2009 Weiterbildungsangebote und Projekte in zehn Bundesländern durchgeführt und vom Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet. Im Zuge dessen entstanden zahlreiche Publikationen zur Sprachstandsdiagnostik, Sprachförderung und integrierten Sprachbildung (vgl. <https://www.foermig.uni-hamburg.de>). Bedauerlicherweise ist das zugehörige Kompetenzzentrum seit 2013 geschlossen, die Arbeit und Kooperation werden jedoch im Projekt DiVER - Diversity in Education Research fortgesetzt.

Ein weiterer zentraler Akteur der bundesdeutschen DaZ-Landschaft ist ohne Zweifel die Stiftung Mercator, die sich im Unterschied zu FörMig mehr auf die erste Phase der Lehramtsausbildung konzentriert. Ein erster Meilenstein in diesem Bereich war die Einführung des DaZ-Moduls im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) 2009. Es verpflichtet erstmalig die Lehramtsstudierenden aller Fächer dazu, Kenntnisse in DaZ zu erwerben, bzw. Anteile dieses Faches in einem Mindestumfang von sechs Leistungspunkten zu studieren (vgl. Baur & Scholten-Akoun, 2010: 9). Dem folgten weitere Bundesländer und Universitäten: Eine einheitliche Landesregelung für alle Lehrämter gibt es seitdem in Berlin (sechs Leistungspunkte im Modul *Deutsch als Zweitsprache*), Bremen (15 Leistungspunkte im Modul *Umgang mit Heterogenität*) und Nordrhein-Westfalen (sechs Leistungspunkte im Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte*). Duisburg-Essen fordert als einziger Standort von angehenden LehrerInnen aller Fächer mehr als 20 Leistungspunkte. Im Bereich der fakultativen Studienangebote sind die Universitäten Eichstätt, Ingolstadt, München (LMU) sowie Augsburg zusammen mit Hamburg am aktivsten (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014: 7).

Problematisch an diesem Konzept ist, dass es zwar Universitäten gibt, die über die benötigte Infrastruktur zu Einführung des Moduls verfügen, so zum Beispiel die Universität Duisburg-Essen, wo durch den Schwerpunkt des DaZ-För-

derunterrichts bereits wichtige Vorarbeiten und qualifiziertes Personal vorhanden waren. Andere Universitäten taten und tun sich bis heute schwer mit der Umsetzung. Es darf nicht übersehen werden, welche Zahlen für ein einzelnes Modul zu bewältigen sind. Je nach Universität, Fächerbandbreite und Jahrgangsgröße besuchen pro Semester 500 bis 800 Studierende aller Fächer und Fächerkombinationen die Veranstaltungen des DaZ-Moduls. Dies stellt DaZ-Einrichtungen und Fachgebiete vor große Herausforderungen. Außerdem ist gerade sprachensible Arbeit im Fach den angehenden LehrerInnen nicht leicht nahezubringen, da es ein Umdenken in Bezug auf Sprache, Fach und Schule im Allgemeinen erfordert. Handlungsleitendes Wissen und Kenntnisse zu didaktisch-methodischem Vorgehen – also tatsächliche Kompetenzen – müssen vermittelt werden. Zu diesem Zweck sind Vorlesungen aber nur bedingt geeignet. Besser sind Kon-

Es erweist sich als nicht ausreichend, den angehenden LehrerInnen die sprachbezogenen Inhalte im Rahmen von Vorlesungen zu vermitteln. Gerade für jene, die kein Sprachfach unterrichten, sind die Behandlung sprachlicher Phänomene und die Reflexion über die sprachliche Seite des eigenen Faches schwierig.

zepte, die einen hohen Praxisbezug und enge Betreuung durch geschultes Personal enthalten, was bei den hohen Studierendenzahlen selten möglich ist. Diese Problematik wird an unterschiedlichen Hochschulen unterschiedlich angegangen. Beispielhaft sei hier die Universität Paderborn genannt, die mithilfe einer mixed-methods-Befragung herauszuarbeiten sucht, was die Studierenden erwarten, welche Schwierigkeiten sie mit dem Modul haben und wie mit dem Modul umzugehen sei (vgl. Eberhardt *et al.*, 2014), um davon ausgehend Lösungen für die Hochschullehre zu erarbeiten.

Trotz dieser anfänglichen Schwierigkeiten war das DaZ-Modul in NRW ein wichtiger Schritt, der den Weg für weitere Konzepte und Projekte ebnete. Die Stiftung Mercator initiierte zur weiteren Unterstützung des Themas in der Lehramtsausbildung 2012 in Zusammenarbeit mit der Universität zu Köln das *Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Hier sollen die sprachliche Bildung und die Sprachförderung entlang des gesamten Bildungswegs erforscht und verbessert werden (vgl. <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>). Das Mercator-Institut seinerseits fördert aktuell fünfzehn Forschungs- und Entwicklungsprojekte an insgesamt sechszwanzig Hochschulen in sechs Bundesländern. Dazu zählen kleinere Initiativen wie *Sprache im Fach: Texte schreiben im Deutsch- und Fachunterricht*, aber auch Großprojekte wie *Umbrüche gestalten*, in dem neun niedersächsische Hochschulen ein strukturiertes, schulformenspezifisches, verpflichtendes Qualifizierungsangebot in den Bereichen Sprachenförderung und Deutsch als Zweitsprache für Lehramtsstudierende aller Fächer anstreben (vgl. [14](http://www.sprachen-</p></div><div data-bbox=)

bilden-niedersachsen.de). Alle Konzepte hier zu nennen, würde zu weit führen, daher sei auf die Homepage des Instituts und die zahlreichen Publikationen verwiesen (z.B. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Doch auch abseits der Projekte der Stiftung Mercator entwickelt sich das Thema sprachensible Ausbildung für Lehrämter aller Fächer in Deutschland. An der Technischen Universität Darmstadt wird seit dem Wintersemester 2010/11 ein Seminar in der Deutschdidaktik angeboten, das angehende DeutschlehrerInnen in ihrem Zweitfach (Lehramt Gymnasium: Biologie, Chemie, Geschichte, Informatik, Mathematik, Philosophie/Ethik, Physik, Politik und Wirtschaft, Sport; Lehramt Berufsschule: Bautechnik, Chemietechnik, Elektro- und Informationstechnik, Informatik, Körperpflege, Metalltechnik) für sprachensible Arbeit qualifiziert. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Reflexion sprachlicher Besonderheiten und die Erstellung eigener Materialien für das Zweitfach gelegt, was durch Portfolioarbeit und Projektgruppen erreicht wird (vgl. Drumm & Hufeisen, 2014). Die Erkenntnisse dieses Seminars gehen in die Initiative MINTplus ein, die an der Technischen Universität Darmstadt im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung umgesetzt wird. Zwar liegt der Fokus hier nicht mehr ausschließlich auf DaZ, doch bildet die Ausbildung in der eigenen Fachsprache und die Befähigung zum sprachsensiblen Handeln aller Lehramtsstudierenden eine wichtige Säule des umfassenden Konzepts. So sollen alle Lehrämter des Studiengangs MINTplus im 5. bis 7. Semester ein zweisemestriges Modul zur Sprache im Fach, Diskursen und Bildungssprache der Schule durchlaufen und dafür eigene Fördermaterialien entwickeln. Diese können im Anschluss im Schulpraktikum erprobt und ausgewertet werden. Die Lehren, die an den Universitäten in NRW gezogen wur-

den, werden hier berücksichtigt, was eine besonders praxisorientierte Lehramtsausbildung, unterstützt durch Tutorien, begleitende Portfolios und Evaluation der erstellten Materialien zur Folge hat.

Dies stellt nur einen kleinen Überblick über die deutsche Lehrerbildungslandschaft dar, da an vielen Orten aktuell neue Ideen und Konzepte umgesetzt werden. Eine systematische Evaluation steht noch aus, jedoch lassen sich an dieser Stelle bereits erste Lehren aus den genannten Konzepten ziehen.

Fazit: Thesen für die Lehramtsausbildung

Die Umsetzung unterschiedlicher Formen von DaZ-Anteilen in der Lehramtsausbildung hat aufgezeigt, dass das Thema dort nicht so einfach einzufügen ist, wie dies 2009 angenommen wurde. Da die wissenschaftliche Bezugsdisziplin selbst in Bewegung ist und viele unterschiedliche Strömungen hervorbringt, ist längst noch nicht geklärt, welche Inhalte in die Ausbildung eingehen sollen und welche nicht. Auf der Basis der bisher dargestellten Forschungen lassen sich thesenartig folgende Überlegungen für die LehrerInnen-Bildung formulieren:

Es zeichnet sich ab, dass eine defizitorientierte Ausrichtung, die auf Förderung der schwachen DaZ-Lerner abzielt, nicht ausreicht. Vielmehr sind Themen der Mehrsprachigkeitsförderung, der Anerkennung unterschiedlicher Herkunftssprachen sowie der Fokus auf bereits vorhandene Kompetenzen wichtiger geworden. Oft sind Lehrende an Schulen monolingual geprägt worden und müssen erst durch Übungen und Aufgaben der Selbsterfahrung dazu geführt werden, die Schwierigkeiten mehrsprachiger Lernender nachzuvollziehen. Im Zuge dessen müssen angehende LehrerIn-

nen für die eigene (mehr-)sprachliche Geschichte sensibilisiert und mit dem Erwerb von Fremdsprachen konfrontiert werden. Dazu können Portfolios einen wichtigen Beitrag leisten.

Es erweist sich als nicht ausreichend, den angehenden LehrerInnen die sprachbezogenen Inhalte im Rahmen von Vorlesungen zu vermitteln. Gerade für LehrerInnen, die kein Sprachfach unterrichten, sind die Behandlung sprachlicher Phänomene und die Reflexion über die sprachliche Seite des eigenen Faches schwierig. Sie verfallen häufig in die Muster, die sie aus der eigenen Schulzeit kennen, und übersehen den tatsächlichen sprachbezogenen Bedarf der Lernenden. Um dies aufzufangen, eignen sich Kursformen wie Seminare und begleitende Tutorien, die im Idealfall mit schulischen Praxisphasen verzahnt werden. Abschließend ist zu sagen, dass Lehren eine Kompetenz darstellt: Kompetenz besteht nicht nur aus Wissen, sondern zudem aus Können und Wollen. Wenn die Lehrenden sensibilisiert sind für die Hürden und Schwierigkeiten, aber auch für die Kompetenzen der Lernenden, dann wollen sie diese eher unterstützen. Doch um dies auch zu können, ist praktische Arbeit am schulischen Material, die eigene Analyse fachlicher Schulbuchtexte und Arbeitsblätter und der Entwurf eigener Aufgaben und Fördermaterialien unabdingbar. Dazu ist eine gesteigerte Berufsfeldorientierung der universitären Ausbildung, die tatsächliche Materialien und Vermittlungshilfen einbezieht und bearbeiten lässt, unerlässlich. Es zeigt sich, dass Studienanteile zur sprachsensiblen und sprachbildnerischen Arbeit in der universitären Lehramtsausbildung über ein einzelnes Modul hinaus gehen und diese systematisch begleiten müssen. Dabei ist die Zusammenarbeit zwischen Fach- und SprachdidaktikerInnen unerlässlich. Zum anderen erreichen zunehmend mehrsprachige SchülerInnen und solche mit sprachlichen Problemen die Universität. Gemeinsam

mit internationalen Studierenden sind sie auch im Umfeld der Hochschule auf Unterstützung im sprachlichen Bereich angewiesen. Demnach sollte Sprachsensibilität auch für Hochschullehrende ein Thema werden.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2008). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 3–16.
- Ahrenholz, B. [Hrsg.] (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2., durchges. u. aktual. Aufl. Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern*. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK. 2., durchgesehene und überarbeitete Auflage. Online verfügbar unter http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf [07.08.2015].
- Andreas, T., Niebuhr-Siebert, S., Kühling, G., Wiazewicz, M., Laufer, G. & Dellbrück, J. (o.J.). *Modellprojekt Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen (SPAS)*. Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V. (GFBM). Berlin. Online verfügbar unter <http://gfbm.de/wp-content/uploads/Modellprojekt-Integrierte-Sprachfoerderung-GFBM-SPAS1.pdf> [13.11.2015]
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. [Hrsg.] (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf [28.07.2015].
- Baur, R. S. & Scholten-Akoun, D. [Hrsg.] (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven*. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. Online verfügbar unter http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerausbildung_juli_2010.pdf [14.08.2015].
- Becker-Mrotzek, M. [Hrsg.] (2012). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster, München [u.a.]: Waxmann, pp. 41–57.
- Boeckmann, K.-B. [Hrsg.] (1996). *Deutsch als Zweitsprache und berufliche Bildung*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Decker, Y. (2008). Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 162–172.
- Dirim, I. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verl., pp. 25–48.
- Drumm, S. (2016, ersch.). *Sprachbildung im Biologieunterricht. Eine qualitative Studie zu Vorstellungen von Lehrenden an Schulen zum Fach und dessen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Drumm, S. & Hufeisen, B. (2014). *Angehende Lehrerinnen und Lehrer zur integrierten Spracharbeit befähigen. Lehrerprofessionalität im Bereich Sprache als Grundlage für gesamtsprachencurriculares Arbeiten*. Vortrag im Rahmen des Jahreskongresses der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL), Marburg, 2014, Symposium 7 – DaZ in der Lehrerbildung.
- Eberhardt, A., Fekete, O., Hägi, S., Kassem, A. & Settinieri, J. (2014). „Hat überhaupt keinen Sinn hier, ohne Sie angreifen zu wollen.“ – *Studentische Perspektiven auf das DaZ-Modul (StuPaDaZ)*. Vortrag im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik, Basel, September 2014, Sektion 12 – Spannungsverhältnisse: Deutsch als Zweitsprache und die Normen und Normalitäten des (Deutsch-)Unterrichts.
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Efing, C. [Hrsg.] (2013a). *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt/M.: Lang-Ed.
- Efing, C. [Hrsg.] (2013b). *Sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende - und ihr Verhältnis zu den realen Kompetenzen der Auszubildenden*. (= bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18– Sprachen). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe/ht2013/fachtagungen/fachtagung-18 [26.08.2015].
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26 (1), 3–24.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* (233), 4–13.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking*. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2002). Mathematikunterricht ist Deutschunterricht. Über das fachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen. In: H. Barkowski und R. Feistauer (Hrsg.), *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, Interkulturelle Begegnung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 51–61.
- Grießhaber, W. (2010). (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2., durchges. u. aktual. Aufl. Tübingen: Narr, pp. 37–53.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. 3., aktual. Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In: H. Günther und O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: de Gruyter, pp. 587–603.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: P. Mecheril, C. Varela, M. do Mar, I. Dirim, A. Kalkpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, pp. 7–22.
- Michalak, M. & Kuchenreuther, M. [Hrsg.] (2012). *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Morek, M. & Heller, V. (2010). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (57), pp. 67–101.

Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann (FÖRMIG Edition, 2).

Portmann-Tselikas, P. R. (2013). In allen Fächern Sprachen lernen. In: I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H.-R. Reich (Hrsg), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, pp. 272–284.

Rösch, H. [Hrsg] (2005). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Ideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.

Steinmüller, U. & Scharnhorst, U. (1985). Fachsprachen als Lehr- und Lernhindernis im Unterricht mit ausländischen Schülern. *Info zur pädagogischen Arbeit mit ausländischen Kindern* (12), 57–78.

Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: B. Ahrenholz (Hrsg), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2., durchges. u. aktual. Aufl. Tübingen: Narr, pp. 167–183.

Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: B. Ahrenholz (Hrsg), *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Förderungsmöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, pp. 58–79.

Vollmer, H. & Türmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz (Hrsg), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, pp. 107–132.

Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, pp. 41–57.

Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) [Hrsg] (2015). *The job of my life. Mobi-Pro-EU*. Online verfügbar unter <http://www.thejobofmylife.de/de/home.html> [24.08.2015].

Sandra Drumm

studierte Germanistik, Pädagogik, Philosophie sowie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Darmstadt und promovierte 2014 zum Thema Sprachbildung im Biologieunterricht. Aktuell leitet sie das SchreibCenter der TU Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Fachsprache der Naturwissenschaften, Lese- und Schreibförderung in DaZ sowie Lernen im Rahmen von Web 2.0 Technologien.

Ute Henning

studierte an der Friedrich-Schiller-Universität Jena Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Anglistik und Sprechwissenschaft. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit der Technischen Universität Darmstadt, promoviert dort zum Thema Spracheinstellungen und arbeitet in Projekten zu Mehrsprachigkeit an der Schule und Gesamtsprachencurriculum.



Jacob Lawrence, *The migration Series*, 1941.

Et si nous reprenions encore les prémisses pour enseigner les langues...

Carole-Anne Deschoux | Lausanne

In diesem Beitrag geht es um Erfahrungen mit dem Unterricht des Französischen als Zweitsprache in der Westschweiz, die in einem ersten Teil anhand konkreter Projekte vorgestellt werden. Daran schliesst sich die Frage nach der Konzeption einer integrativen Sprachendidaktik im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Dies ist Gegenstand eines Kooperationsprojekts zwischen Schul- und Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule in Lausanne, das im letzten Teil des Beitrags skizziert wird.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > [Fiches 25 et 28](#)

«Notre héritage n'est précédé d'aucun testament...»

R. Char

La prise en compte des langues à l'école et leurs enseignements ont toujours été alimentés par des débats passionnés et le resteront. Actuellement, les dénominations foisonnantes (langue de scolarisation, langue 1 ou L2, L3, langue cible, langues étrangères, langues d'origine, etc) attestent la vitalité des enjeux, la créativité des champs discursifs et illustrent également le foisonnement des épistémologies entrées en concurrence dans le nouveau plan d'études romand (PER).

Indépendamment de la difficulté et, en même temps, de la nécessité de s'entendre sur des définitions unifiées, nous constatons au quotidien combien la politique des langues s'est saisie de ce champ d'enseignement et de recherches. Un engouement qui a déjà des effets sur les curricula de formation initiale mais aussi dans les catalogues de formation continue et sur la mise en synergie des institutions impliquées dans la formation des enseignant-e-s.

Ces conséquences concrètes invitent à prolonger la discussion. Soit. Mais alors, si «notre héritage n'est précédé d'aucun testament», par quel bout appréhender la réflexion?

Pour cette contribution, nous partons d'observations faites dans une classe d'accueil du canton de Vaud pour préciser les enjeux à considérer pour

enseigner les langues à l'école primaire. Puis, par l'identification de questions, nous voulons préciser et définir des pistes de recherche et de formation à explorer dans le cadre du projet d'un nouveau laboratoire de langues constitué à la HEP Vaud. Ces pistes reviennent à la question des disciplines et de leurs évolutions, du statut des langues et de leurs fonctions, mais aussi aux dispositifs didactiques et pédagogiques ainsi qu'au quotidien des enseignant-e-s et à la spécificité des élèves. Elles visent à construire des ressources pour soutenir les enseignant-e-s et à préciser le rôle et l'interdépendance de chacun. Elles se préoccupent des élèves, de leurs apprentissages linguistiques et de leur insertion sociale et citoyenne. Ce travail s'inscrit déjà sur le long terme et suppose de revenir à nos multiples héritages pour préciser les conditions d'un ancrage constructif et confrontant.

1. Esquisse d'un panorama linguistique et politique suisse et ses conséquences pour l'école

Même si la Suisse s'affiche comme pays multilingue et polyglotte avec ses quatre langues nationales, les débats en matière de politique des langues ne sont pas évidents. Elle est prise entre la préoccupation d'être performante et celle de soutenir des enjeux démocratiques et économiques faisant partie de son histoire (Grin, 2015), entre celle d'entretenir ses variétés de langues et celle de contribuer au *vivre ensemble* par la connaissance des langues, entre le respect du principe de territorialité et la liberté de choisir ses langues (pour les cantons), entre la reconnaissance de la particularité des cantons et la nécessité de leur coordination. Ainsi, de multiples débats divisent toujours les cantons et les régions linguistiques (Elmiger & Forster, 2005). Ce constat renvoie à des enjeux

sociolinguistiques et politiques fort complexes et à des tensions internes et externes qui s'appréhendent aux niveaux local et global.

Au niveau international, le Conseil de l'Europe a défini des choix de politiques linguistiques auxquels la Suisse adhère. Au niveau national, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a explicité et précisé sa position à plusieurs reprises dans des recommandations (de 1972, 1974, 1976, 1985 et 1991 selon Caldéron *et alii*, 2013). Ainsi, depuis quelques années, au niveau intercantonal, des accords visent à harmoniser les choix posés entre les cantons et les régions (concordat HarmoS, 14 juin 2007). En matière de politique éducative, une stratégie nationale a précisé les choix de l'enseignement des langues (1998, 2004). Dans le cadre de la Coordination des langues en Suisse (Hutterli, 2012), le multilinguisme est considéré comme un nécessaire espace de dialogue et de recherche. De recommandations, nous sommes ainsi passés à une Loi sur les langues (LCC, ordonnance sur les langues, Olang, 4 juin 2010).

Quelques effets se traduisent dans les prescriptions romandes (du plan d'études, PER): l'avenue unique *Langues* (au pluriel), l'ordre d'enseignement des langues, la prise en compte des langues «d'origine» des élèves (PER) et la perspective intégrée et intégrative affichée.

Par l'existence d'un axe thématique nommé *approches interlinguistiques*, l'institution affiche son soutien à la construction d'une perspective pluri-lingue. Elle signale un rapprochement des différents enseignements des langues au service du développement de répertoires plurilingues chez les élèves. Les finalités explicitées de ces enseignements sont: «Apprendre à communiquer et communiquer», «Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues», «Construire des références culturelles», «Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage». Soit. Les moyens officiels mis à disposition sont les

moyens d'éducation et d'ouverture aux langues à l'école (Perregaux *et alii*, 2003) et les manuels monolingues d'enseignement des trois langues du cursus.

On donne ainsi l'illusion que l'opérationnalisation des choix est facile et transparente, qu'il n'y a pas de débats, qu'il n'y a finalement aucun héritage... On ne considère pas suffisamment les spécificités socio-culturelles et langagières de chaque langue, les valeurs, les rapports aux mondes des locuteurs et leur ancrage spécifique local.

Pour la suite de notre réflexion, nous tenons compte de ce constat, nous reformulons les questions qui nous intéressent puis contextualisons quelques éléments saillants: Qu'en est-il de l'accueil des élèves alloglottes primo-arrivants dans une commune vaudoise? Dans quelle mesure pouvons-nous généraliser la réflexion pour identifier des pistes de recherche et de formation pour notre institution?

2.1. Une classe d'accueil du secondaire du canton de Vaud

Dans le canton de Vaud, plusieurs choix sont posés pour l'accueil et la scolarisation des enfants de personnes qui ont migré (loi sur l'enseignement obligatoire, LEO, art. 8 et art. 102; pour les cours des langues et cultures d'origine et pour les élèves allophones).

Trois structures existent et visent la prise en charge des élèves qui ne parlent pas le français, les primo-arrivants alloglottes: (i) des classes d'accueil, (ii) des groupes d'accueil, (iii) des cours intensifs (CIF). Ces structures n'existent pas forcément partout. Elles visent l'apprentissage rapide du français et l'insertion des élèves dans le système scolaire ordinaire (Gieruc, 2007; Nicolet, 1995) par l'acquisition

des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale (LEO). Elles sont transitoires et sont fréquentées entre six mois et deux ans au maximum. Gérées par chaque établissement, elles sont du ressort du Conseil de Direction. La composition de ces groupes dépend des flux migratoires et des lois du marché du travail (notamment pour les pays européens et ceux qui font partie de l'accord autorisant la libre circulation des personnes, l'AELE).

L'accueil dans l'établissement observé poursuit ainsi trois finalités: 1) l'apprentissage du français, 2) l'intégration sociale des élèves primo-arrivants dans la collectivité des élèves de l'école, 3) l'adaptation des élèves aux exigences du plan d'études (PER). Le cursus

On ne considère pas suffisamment les spécificités socio-culturelles et langagières de chaque langue, les valeurs, les rapports aux mondes des locuteurs et leur ancrage spécifique local.

scolaire est structuré en trois étapes appelées trois *niveaux* (cf. *infra*). La prise en charge des élèves est variable, tout comme la durée de fréquentation: elle est définie par les besoins et les connaissances des élèves. La progression vise aussi une plus grande prise en charge de leur développement. A terme, ils doivent se débrouiller au sein d'une classe ordinaire (notamment en ce qui concerne les consignes et la participation au sein de groupes de pairs). Ils suivent successivement: des cours intensifs de français langue seconde en classes d'accueil (Niveau A); une phase d'intégration sociale partielle en groupes d'accueil (avec des groupes de forces similaires dans les disciplines scolaires fortes) (Niveau B); une phase d'intégration scolaire en

classe ordinaire avec des cours intensifs en français (Niveau C). Pendant leur parcours, ils fréquentent de plus en plus les classes ordinaires jusqu'à ce qu'ils les intègrent (Niveau C).

La classe d'accueil qui nous intéresse regroupe des élèves du secondaire I (élèves de 12 à 16 ans). Elle est de niveau A et suppose une prise en charge totale en classe d'accueil allant de six mois à un an. Douze périodes sont consacrées à la construction de connaissances orales et écrites en français. Les élèves suivent aussi des cours de mathématiques, d'informatique, d'arts visuels, de cuisine, de musique et d'éducation physique.

Les élèves des deux dernières années proviennent d'Afrique (Érythrée, Éthiopie, Somalie, Soudan), d'Asie (Syrie, Afghanistan, Sri-Lanka) et d'Europe (Kosovo, Espagne, Portugal, Ukraine). La diversité des langues (albanais, amharique, arabe, anglais, dari, espagnol, français, kurde, massalit, pashtou, portugais, somali, tamoul, tigrinia) est manifeste. A ces langues s'ajoutent celles de leur parcours migratoire (anglais, hongrois, norvégien) qui attestent de séjours pouvant aller jusqu'à trois ans. Les élèves ont fatalement des connaissances partielles des langues – de par une scolarisation inexistante ou morcelée.

En partant de leurs langues, les élèves doivent notamment construire le système phonologique français et pouvoir s'exprimer de manière pertinente dans des situations quotidiennes, par exemple pour soutenir une conversation courante mais aussi pour construire des savoirs en langues et dans d'autres disciplines. Pour l'écrit, ils doivent élaborer le principe alphabétique (connaissance des lettres, segmentation phonologique et correspondance phonographique) et les principes orthographiques du français. Construire le rapport grapho-phonémique ou phonogrammique en fonction des conventions de cette langue est loin d'être une évidence, surtout en si peu de temps – comme en attestent les travaux en psycholinguistique et en didactique de l'enseignement de la lecture (David, 2006; Rieben, 2004, Saada- Robert, 2007) –, d'autant plus si les langues premières ou connues de ces apprenants ne s'écrivent pas (massalit) ou si leur système d'écriture est très éloigné. A ces questions de contenus s'ajoutent des dimensions de socialisation et la gestion de tensions ethniques, genrées et simplement interpersonnelles.

Un projet collaboratif impliquant des enseignants d'accueil et des formateurs-trices de la HEP se déroule actuellement dans cette classe¹. Il vise la construction de livres bilingues par des élèves de classe d'accueil. Ces livres voyageront

dans des sacs. Appelés *Sacs d'histoires* (Perregaux, 2006, 2009), ils circuleront dans des classes et des familles d'élèves du cycle 1.

Cette démarche s'inscrit dans une perspective acculturative au monde de l'écrit, qui valorise le travail effectué par les élèves de classe d'accueil auprès d'élèves plus jeunes. En plus de cette lecture adressée, durant tout le processus les élèves se rendront dans des bibliothèques, choisiront des livres, effectueront des traductions, les liront pour eux, produiront des livres bilingues et des jeux qui les accompagneront. Avec l'aide d'enseignant-e-s, de parents et d'interprètes (suivant le moment où ils interviennent), un soin particulier sera porté à la fois au support des albums de jeunesse bilingues permettant de jouer avec plusieurs langues, et à la traduction, abordée comme moment de médiations langagières. Les élèves vont faire des choix langagiers, se questionner sur la valeur, l'existence, l'usage de certains mots. Par la littérature de jeunesse, ils choisiront une langue qu'ils mettront en lien avec le français sur un même support; ils pourront ainsi construire un espace d'interprétation et construire une posture d'auteur. Par ailleurs, ils iront à la bibliothèque, apprendront à choisir un livre, liront des albums de jeunesse et confectionneront des livres bilingues. Ces activités construiront un environnement de l'écrit par l'écrit plurilingue qu'ils sont invités à investir. Et c'est là que se formulent des questions foisonnantes:

- Dans le travail lancé, quelle-s langue-s mobiliser pour s'assurer de la compréhension des consignes? On constate que parfois, en plus du français, les enseignant-e-s passent facilement de l'anglais ou de l'espagnol pour aller vers le dari, le pasthou ou le portugais. Ce relais de langues pourrait être intéressant pour comprendre comment aller vers la langue cible (français) tout en veillant à entretenir les connaissances déjà présentes de ces langues.



Monumento a la Madre del Emigrante. R. Muriedas, 1970, Gijón.

- Pour la traduction, quelles langues choisir? Quelle légitimité prêter aux langues des élèves? Avec ses multiples déplacements, il n'est pas rare qu'un élève parle au moins trois langues avec des compétences partielles et très hétérogènes. Comment faire comprendre que, parfois, même si le mot est le même en arabe, il n'a pas la même valeur dans toutes les langues et ne s'emploie pas toujours dans le même registre ou niveau de langue? Que dire des dimensions esthétiques? Comment construire un rapport dynamique entre les langues qui ne soit pas de concurrence mais de complémentarité? Comment faire évoluer le rapport négatif avec certaines langues rencontrées ou imposées lors de leur parcours de vie? Comment inviter les élèves à se lancer même s'ils ne maîtrisent pas les langues en question? Et même s'ils ont un accent? Comment donner aux élèves l'envie de poursuivre leurs apprentissages et ne pas les décourager devant ce qu'ils ignorent? Comment expliciter les attentes quand les élèves ne comprennent pas toutes les finesses de la langue en question (ici le français)? Comment coordonner tous ces enseignements?
- Comment également gérer le rapport entre ces élèves? Certains élèves sont des relais langagiers et culturels. Comment faire accepter qu'une fille reformule ce qu'elle a compris à un garçon qui n'a pas la même connaissance qu'elle? Qui faire travailler avec qui?
- Comment finalement accompagner la construction de l'actorialité des élèves (Deschoux, 2011) qui suppose une posture participative et confrontante, qui soit en prise avec les enjeux scolaires des disciplines et des situations?

Nous constatons que ce travail nécessite d'abord une importante formation en didactiques des langues et en pédagogie, mais aussi en sociologie. Ces questions nous invitent à reprendre les fondements d'une didactique (voire de plusieurs didactiques) des langues intégrée et intégrative; mais aussi à approfondir ce qui est spécifique et transversal aux enseignements en/des langues. Ainsi «Apprendre à communiquer et communiquer», «Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues», «Construire des références culturelles», «Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage» ne peuvent plus être des évidences. Ces intentions impliquent une solide formation en didactique.

2.2. Un laboratoire de langues en pays de Vaud

Partant d'une injonction institutionnelle qui s'est inspirée des logiques du PER, deux unités d'enseignement et de recherche de la HEP Vaud (Unité d'enseignement et de recherche du français et unité d'enseignement et de recherches des langues) se sont lancées dans la construction d'un laboratoire «Langues, Plurilinguisme, Intégration, Cultures» (LPIC).

Même si ce laboratoire n'est pas encore effectif, sa préoccupation centrale portera ainsi sur les élèves, leurs apprentissages linguistiques tout au long de la scolarité obligatoire et leur insertion sociale et citoyenne. Elle supposera une réflexion sur la formation didactique et générale des enseignant-e-s ainsi que des travaux de recherche et de développement spécifiques. Les langues seront abordées selon une triple perspective: 1) en considérant la spécificité des objets d'enseignement, 2) en les envisageant comme moyens pour construire des connaissances et des savoirs, 3) en les abordant comme des éléments concourant à la différenciation sociale et culturelle mais aussi à la promotion scolaire des élèves. Ce laboratoire se préoccupera de l'enseignement des langues scolaires impliquant des dimensions socioculturelles multiples, dans un environnement où chaque langue peut être appréhendée comme langue de scolarisation, d'intégration sociale et culturelle mais aussi comme L1 et L2.

Dans une institution où la formation en langues des enseignant-e-s est importante et où il s'agit d'entrer «activement» dans les prescriptions, d'utiliser les moyens d'enseignement mais aussi de faire des choix éclairés pour faire face à la diversité des langues en classe tout en prenant en compte la complexité des enjeux, ce laboratoire serait un carrefour important qui permettrait une réflexion pouvant articuler: (i) les dimensions politiques, à la fois locales et situées dans un contexte particulier avec ses enjeux (international et local), (ii) la formation avec les contenus dispensés à la HEP, les dispositifs proposés en classe, (iii) la collaboration entre les différentes unités d'enseignement et de recherche – qui ne seraient pas seulement celles des langues vivantes enseignées, (iv) les objets de recherche liés aux différentes disciplines contributives, les épistémologies, les avancées dans nos disciplines respectives, (v) sans oublier le contact avec le terrain, les enseignant-e-s et les élèves pour la construction de matériel.

3. Des collaborations à définir, des objets à partager et des moyens à se donner

Les analyses à effectuer et le nouveau paradigme socio-historique supposent un travail collaboratif pris en charge par une équipe aux appartenances disciplinaires distinctes. Ce dernier partirait des pratiques langagières (et autres) et viserait à identifier les contraintes qui configurent le quotidien des enseignant-e-s. Il chercherait à articuler une didactique des textes-discours (expression orale et écrite) à la didactique du système des langues en question en regard des contraintes d'une forme scolaire «située». Comme institution, nous avons à former, à accompagner des enseignant-e-s qui ont à construire des connaissances complexes sur les dimensions langagières et linguis-

tiques, sur les objets d'enseignement à proposer, sur les phénomènes migratoires, sur des groupes d'élèves aux savoirs hétérogènes ainsi qu'aux référents socioculturels et aux priorités parfois très différents. C'est par la ou les didactiques que nous comptons mener ce travail. C'est ensemble, enseignant-e-s, formateurs-trices, chercheurs-euses que nous pourrions entamer une réflexion didactique et pédagogique en profondeur.

4. Des perspectives à préciser et à construire

Dans cette contribution, nous avons montré que les choix *en langues* du plan d'études ne peuvent s'opérationnaliser sans une reconfiguration en profondeur des champs disciplinaires actuels. La réflexion doit reprendre par une double assise: 1) celle des questions pratiques qui articulent des dimensions collectives et individuelles où l'un est nécessaire à l'autre et contribue aussi à la légitimité de leur statut; 2) celle du travail conjoint de didacticiens, mais aussi de sociologues et peut-être de psychologues sociaux. Tous s'engageraient dans une réflexion didactique et socio-historique pour prendre à bras le corps la particularité de la forme scolaire et de ses enjeux, là où la langue n'est pas seulement discipline mais aussi moyen pour construire des savoirs. C'est à nous d'écrire notre testament et si «Notre héritage n'est précédé d'aucun testament...», maintenant «Vous serez une part de la saveur du fruit²» qu'il nous reste à manger...

Bibliographie

Caldéron, R., Fibbi, R. & Truong, J. (2013). *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et de culture d'origine (LCO). Une enquête dans 6 cantons: BE, GE, JU, LU, SO et VD*. Neuchâtel et Berne: Forum suisse migration et RC Consula.

David, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle? *La Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 39(2), 23-27.

Deschoux, C.-A. (2011). *La construction de l'actorialité de l'élève en situation scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, (325 p.). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16981>, consulté le 18 novembre 2015.

Elmiger, D. & Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: IRDP.

Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité à culturelle à l'école? Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne: URSP.

Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fürst, G., Lurin, J. & Schwob, I. (2015) *Suisse – Société multiculturelle. Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui*. Coire: Ruegger.

de Goumoëns, C., de Pietro, J.-F. & Jeannot, D. (1997). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires. *Vals-asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 69/2.

Hutterli, S. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse, Etat des lieux, développement et perspectives*. Berne: CDIP.

Nicolet, M. (1995). *Quelle intégration de l'enfant non francophone dans l'enseignement primaire et secondaire?* Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Ordonnance sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20101351/index.html>, consulté le 20 novembre 2015.

Perregaux, C. (2006). Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, No1, 27-29.

Perregaux, C. (2009). Le sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac, *Babylonia*, 4, 74-77.

Perregaux, C., de Pietro, J.-F., Goumoëns, C. & Jeannot, D. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Neuchâtel: CIIP.

Perregaux, C. & Deschoux, C.-A. (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue. *Langage et pratiques*, n° 40, 9-20.

Rieben, L. (2004). Le 21^{ème} siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture? *Formation et pratique d'enseignement en question*, 17-25.

Saada-Robert, M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. In: *Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*. Actes des Journées de l'Observatoire National de la Lecture (ONL) Paris.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2003/2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans la culture de l'écrit*. Genève: FPSE, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n°100. Site: EOLE général: <http://www.irdp.ch/cole/>, consulté le 16 novembre 2015.

Notes

¹ Ce projet a obtenu le soutien de l'Office fédéral de la culture pour 2015-2016.

² Deux aphorismes de R. Char publiés dans *Feuillets d'Hypnos* intégré à *Fureur et mystère*, Paris: Folio (pp.102 et 95).

Carole-Anne Deschoux

est docteure en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Elle travaille comme professeure-formatrice à la HEP Vaud en didactique du français. Depuis quelques années, elle s'intéresse à la littérature de jeunesse abordée dans une perspective plurilingue et plus particulièrement aux livres bilingues. Actuellement, elle se préoccupe de la traduction/d'interprétation de ces textes, de leur circulation et de leurs transformations.

Sprachliche Voraussetzungen für den Schulerfolg

Britta Juska-Bacher | Bern & Claudio Nodari | Zürich

PISA e altri progetti che mettono a confronto le prestazioni degli alunni evidenziano che in Svizzera il successo scolastico continua a dipendere dal ceto sociale e dalla lingua prima degli alunni. I progetti di ricerca svolti in questo campo dimostrano che i deficit che si manifestano negli alunni che parlano il tedesco come lingua seconda e che sono cresciuti in una famiglia con un grado d'istruzione basso dipendono dalle mancanti competenze linguistiche e culturali – per cui si intende un registro linguistico che funziona diversamente dalla lingua quotidiana e che in termini di complessità è comparabile alla lingua scritta.

Il presente contributo intende mostrare da una parte cosa si fa attualmente nella Svizzera tedesca per migliorare le competenze scolastiche degli alunni che parlano il tedesco come lingua seconda, e dall'altra in quale direzione tale promozione si deve sviluppare.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches [4](#) et [20b](#)) et [c](#))

1. Die Rolle von sozialer Herkunft und Erstsprache für den Schulerfolg

Der Zusammenhang von (Zweit-)Sprachkompetenz und Schulerfolg hat in klassischen Migrationsländern wie den USA oder Kanada bereits früh öffentliche Aufmerksamkeit erregt. Bis heute wichtige Arbeiten stammen von dem Kanadier Jim Cummins (z.B. 2008), der in seiner Forschung bereits in den 1980er Jahren auffällige Unterschiede im Schulerfolg von SchülerInnen mit Englisch als Erstsprache und solchen mit Englisch als Zweitsprache nachwies. Im deutschsprachigen Raum rückte dieser Zusammenhang erst mit den Ergebnissen der grossen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA, IGLU und TIMMS (vgl. u.a. Bos *et al.*, 2012, Prenzel *et al.*, 2004, Solga & Dombrowski, 2009) ins Blickfeld der Öffentlichkeit. Die vielfach als „Schock“ beschriebenen Ergebnisse zeigten

1. einen starken Zusammenhang zwischen sozioökonomischem bzw. Bildungshintergrund der Eltern und schulischen Leistungen der Kinder (soziale Selektivität) und
2. einen auffälligen Leistungsunterschied zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- bzw. als Zweitsprache.

Bildungsstatistische Zahlen belegen diese Trends auch für die Schweiz.

1.1 Sozioökonomischer bzw. Bildungshintergrund der Eltern und schulische Leistungen

Abbildung 1 zeigt Ergebnisse der PISA-Auswertungen des Bundesamts für Statistik (BFS), die den wichtigen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die drei Bereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unterstreichen. Als Konstante wird die Leistung eines durchschnittlichen männlichen, in der Schweiz geborenen Schülers angeführt. Seine Familie hat einen durchschnittlichen ökonomischen Hintergrund, mindestens ein Elternteil stammt aus der Schweiz und zu Hause wird Deutsch gesprochen. Aus Abbildung 1 ist ersichtlich, dass sich die Leistungen in den drei genannten Fächern zwischen 2% und 7% erhöhen, wenn ein Schüler statt aus einer Familie mit durchschnittlichem sozioökonomischen Hintergrund aus einer Familie mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund stammt. Zur Verdeutlichung ist in Klammern jeweils angegeben, welchen Prozentwert die Leistung dann erreicht.

Abb. 1: Einfluss eines hohen sozioökonomischen Hintergrunds auf die Leistungen im PISA-Test 2006

Leistungsbereich	Konstante	Hoher sozioökonomischer Hintergrund (Leistungssteigerung auf)
Lesen	495.8	529.7 (107%)
Mathematik	549.1	583.3 (102%)
Naturwissenschaften	530.6	566.8 (107%)

(nach einer Tabelle des BFS, „Einfluss des familiären Umfelds auf die Leistung in den PISA-Kompetenztests, 2006“, Zugriff über: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/04/blank/key/05/01.html>)

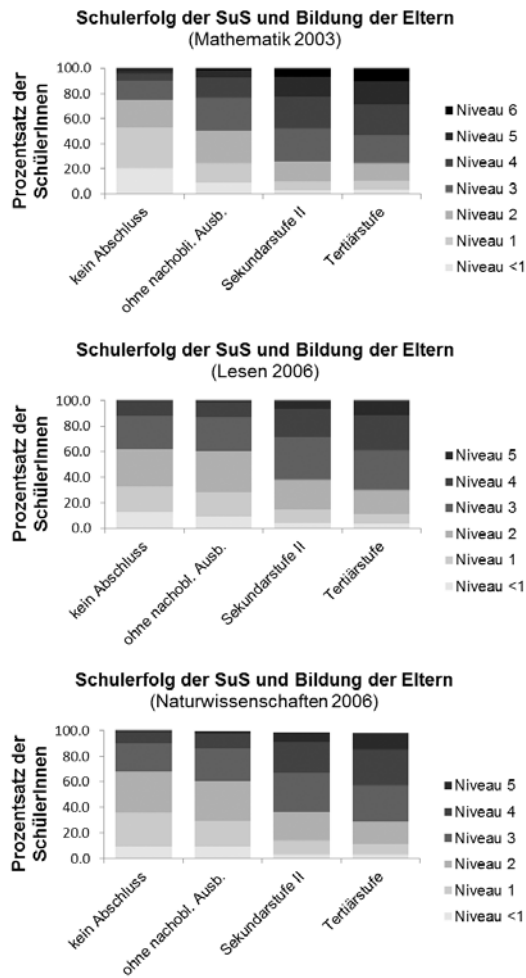
Abb. 2: Zusammenhang Schulbildung der Eltern und Schulerfolg der Kinder

Der sozioökonomische Hintergrund stellt hier eine Sammelvariable dar, in die u.a. der Bildungshintergrund und der sozioökonomische Status der Eltern einfließen. Im Folgenden wurde aus dieser Sammelvariablen einmal die Einzelvariable Schulbildung der Eltern herausgelöst, um zu zeigen, wie gross der Einfluss der Bildung der Eltern auf den Schulerfolg der Kinder ist. Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der Kinder in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften (6 bzw. 7 Niveaustufen) in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern. Die steigenden Leistungsniveaus der Kinder sind mit zunehmend dunklerem Farbton gekennzeichnet. Die Eltern wurden nach Schulbildung in vier Gruppen unterteilt, nämlich in solche ohne Schulabschluss, ohne nachobligatorische Ausbildung, mit Sekundarstufe II bzw. mit Ausbildung auf der Tertiärstufe. Zugrunde liegen den drei Diagrammen die PISA-Daten aus den Jahren 2003 und 2006.

Abbildung 2 zeigt deutlich einen direkten Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren SchülerInnenleistung und Bildung der Eltern: Je besser die Ausbildung der Eltern, desto höher die erreichte Punktzahl der Kinder (die unteren Leistungsbereiche nehmen deutlich ab, die oberen deutlich zu, d.h. die Säulen werden dunkler). Die Schweizer OECD-PISA-Website¹ fasst dieses Resultat wie folgt zusammen:

„Schülerinnen und Schüler mit erfolgreichen Ergebnissen stammen meist aus einem Elternhaus, das sich durch **Bildungsnähe** auszeichnet. Diesbezüglich bestätigen die Resultate aus PISA 2003 im Bereich Mathematik diejenigen aus PISA 2000 im Bereich Lesen. Gut ausgebildete und beruflich gut gestellte Eltern bieten den Kindern günstige Bedingungen für den Lernerfolg wie der Bezug zu Büchern, die Bereitschaft, soziale, politische oder kulturelle Themen zu diskutieren sowie die **sprachlichen Voraussetzungen** zur Hilfe bei den Hausaufgaben.“
[Fettdruck = Hervorhebungen der AutorInnen]

Es ist davon auszugehen, dass Eltern das kulturelle Kapital der Familie im Sinne Bourdieus nicht nur in Form von Hausaufgabenhilfe (siehe letzter Satz des vorangehenden Zitats) und bildungsnahe Sprache und Kultur weitergeben, sondern auch ein anderes Unterstützungsverhalten (bspw. im täglichen Sprachverhalten) zeigen.

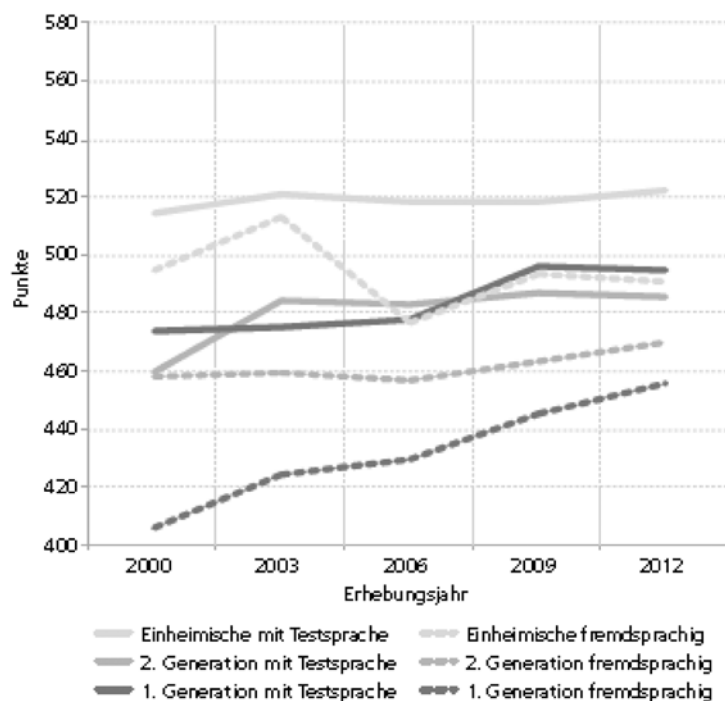


(eigene Darstellung auf der Grundlage der Daten des BFS, „15-jährige nach Bildungsstand der Eltern, Geschlecht und Kompetenzniveaus“, Zugriff über: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/04/blank/key/05/01.html>)

1.2 Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- bzw. als Zweitsprache

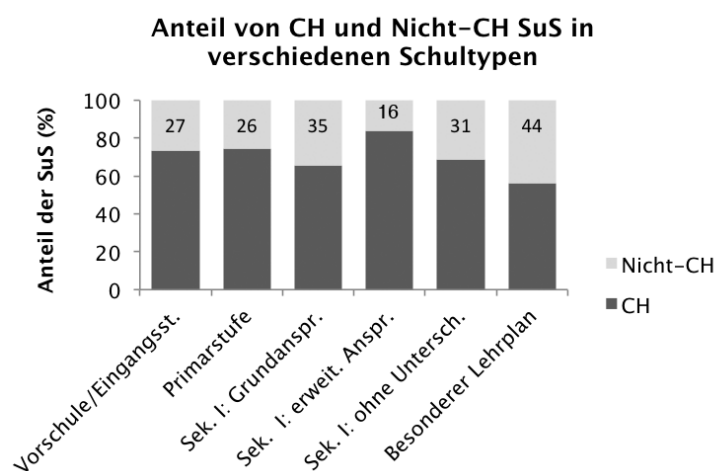
Eine Auswertung der PISA-Ergebnisse von 2000 bis 2012 zeigt für Schweizer SchülerInnen für die Lese- und die Mathematikergebnisse einen positiven Trend (Konsortium PISA.ch, 2014). Der Anstieg der Leseleistung ist zu einem grossen Teil auf die Verbesserung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, besonders der ersten Einwanderergeneration, zurückzuführen. Die erhöhten Leistungen lassen sich teilweise dadurch erklären, dass die SchülerInnen 2012 deutlich häufiger Eltern mit tertiärem Bildungsabschluss hatten als noch im Jahr 2000. Es verbleibt dennoch ein Teil des Leistungszuwachses, der sich nicht auf diesen Faktor zurückführen lässt, sondern auf die seit 2000 in vielen mehrsprachigen Schulen intensivierte Leseförderung. Trotz dieser durchaus positiven Ergebnisse bleibt es eine Tatsache, dass die Ergebnisse der SchülerInnen mit Migrationshintergrund durchschnittlich nach wie vor deutlich hinter denen von Schweizer Kindern ohne Migrationshintergrund zurückbleiben (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Entwicklung der durchschnittlichen Leseleistung zwischen PISA 2000 und PISA 2012 (aus: Konsortium PISA.ch, 2014: 10).²



Korrespondierend mit den geringeren Leistungen sind Kinder mit Migrationshintergrund in den anspruchsvolleren Schultypen schweizweit immer noch deutlich untervertreten (vgl. Abbildung 4). Während Nicht-Schweizer SchülerInnen im Schuljahr 2013/14 in den Schultypen ohne Niveaubstufung (bis zum Ende der Primarstufe) etwa ein Viertel ausmachen (26%), sind sie in der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen mit 16% deutlich untervertreten, hingegen in Klassen mit besonderem Lehrplan mit 44% deutlich übervertreten.

Abb. 4: Anteil von Schweizer und Nicht-Schweizer SchülerInnen nach Schultyp



Es lässt sich festhalten, dass im Schweizer Schulsystem bisher zwei Gruppen von SchülerInnen besonders gute Erfolgsaussichten haben: erstens SchülerInnen aus sozioökonomisch gutgestelltem und bildungsnahem Elternhaus und zweitens SchülerInnen mit der Schulsprache als Erstsprache. Wie aber sind die schulischen Bedingungen für die SchülerInnen mit eben nicht diesem Hintergrund, nämlich für Kinder mit einer anderen Erstsprache und/oder mit bildungsfernem Hintergrund? Wir konzentrieren uns in den weiteren Ausführungen auf die Deutschschweiz.

2. Alltags- versus Schulsprache – oder: Welche sprachlichen Kompetenzen gilt es in Bildungsinstitutionen zu fördern?

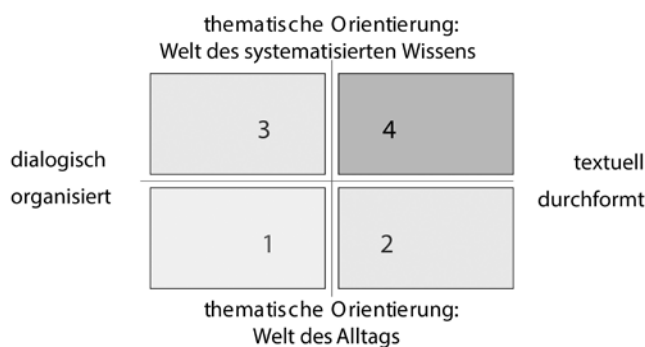
Der oben bereits genannte Jim Cummins (2008) unterscheidet zwischen sprachlichen Grundkompetenzen („basic interpersonal communication skills“ = BICS), die ausreichen, um den Alltag sprachlich zu bewältigen, und akademischen Sprachkompetenzen („cognitive academic language proficiency“ = CALP), wie sie in der Schule (für alle Fächer) notwendig sind. Während Zweitsprachlernende sprachliche Grundkenntnisse schnell erwerben und damit bald in der Lage sind, sich relativ „unauffällig“ an der Alltagskommunikation zu beteiligen, stellt die Aneignung von akademischen Kompetenzen – besonders für Kinder, die dieses Register im Elternhaus nicht vermittelt bekommen – eine bleibende Hürde dar.

Im deutschsprachigen Raum gab es in den 1980er Jahren bereits ähnliche Ansätze zur Unterscheidung verschieden anspruchsvoller sprachlicher Register, diese wurden aber nicht explizit auf den Zweitspracherwerb bezogen (vgl. dazu auch die Diskussion im Beitrag von Drumm/Henning in dieser Ausgabe). So sprechen beispielsweise Koch & Oesterreicher (1985) von einer konzeptionell mündlichen („Sprache der Nähe“) und einer konzeptionell schriftlichen Sprache („Sprache der Distanz“). Letztere zeichnet sich durch eine zeitlich-räumlich-emotionale Distanz zum Sprechenden aus, sie wird daher auch als dekontextualisierte Sprache bezeichnet. Für dieses Register charakteristisch sind komplexe sprachliche Mittel wie differenzierter Wortschatz, komplexe Syntax und Grammatik (Passivgebrauch, Konjunktiv, indirekte Rede), komplexe Gedankengänge und Inhalte. Ein weiteres relevantes Modell liefern Portmann-Tselikas & Schmolzer-Eibinger (2008; vgl.

Darstellung in Juska-Bacher & Nodari, 2014). Auch sie versuchen, den Unterschied zwischen Alltagssprache und akademisch-schulischer Sprache fassbar zu machen. Ihr Textkompetenzmodell arbeitet mit vier Bereichen sprachlicher Leistungen. Bezugsgrösse ist auf der y-Achse die thematische Orientierung am Alltag bzw. an systematischem, neuem oder akademischem Wissen. Auf der x-Achse wird zwischen dialogischen bzw. textuell durchformten, d.h. schriftsprachnahen Sprachleistungen unterschieden. Aus den zwei Achsen entstehen die vier Quadranten der unten stehenden Grafik.

Abb. 5: Textkompetenz nach Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger (2008)

Das Konzept der Textkompetenz*



In den Quadranten 1 fallen dialogische Texte mit alltagsorientiertem Inhalt. Beim Spracherwerb lernen Kleinkinder im sozialen Umgang die Alltagssprache und erwerben die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren. Diese Art des Austausches, der als „plaudern“ bezeichnet werden kann, trägt die Merkmale konzeptionell mündlicher Sprache. Charakteristisch sind einfacher Wortschatz und kurze parataktische Sätze, die für das Verständnis nicht zwingend vollständig zu sein brauchen. Die Kompetenzen in diesem Quadranten werden in sozialen Kontakten auch beim Zweitspracherwerb früh erworben (vgl. Cummins, 2008). Sie bilden die Grundlage für die Aneignung der komplexeren Sprachhandlungen in den übrigen Quadranten.

Quadrant 2 umfasst „erzählen“ im weitesten Sinn. Die Produkte des Erzählens sind textuell durchformt, d.h. schriftsprachlich geprägt. So besteht ein Märchen, auch mündlich erzählt, meist aus ganzen Sätzen, einem längeren logischen Textaufbau und einem kompletten Erzählbogen. Kinder, denen erzählt oder vorgelesen wird, lernen früh, einer ausschliesslich in Worten präsentierten Geschichte zu folgen. Durch das wiederholte Hören der gleichen Geschichte entwickeln sie sehr früh die sprachlogische Kompetenz, einer Geschichte zu folgen, später die Kompetenz, eine einfache Geschichte zu erzählen. Ohne entsprechende Praktiken im Elternhaus fehlen Kindern diese Kompetenzen häufig beim Eintritt in den Kindergarten. Wenn dann die Lehrperson eine Geschichte mit vielen Bildern und mit grossem schauspielerischen Einsatz erzählt, schweifen diese Kinder ab, sie können sich nicht auf die Geschichte konzentrieren. Die Ursache dafür ist oft nicht ein fehlender Wortschatz, denn die Bilder würden für sich

alleine sprechen, es fehlt ihnen vielmehr die Übung im Hören von Geschichten.

Die Kompetenzen für den Quadranten 3 werden im sogenannten „Warum-Alter“ aufgebaut. Die Antworten, die die Kinder auf ihre Fragen erhalten, erweitern einerseits ihr Weltwissen, andererseits ihre sprachlogischen Kompetenzen, einer Erklärung zu folgen und Strukturen vom Typ Ursache-Folge (wenn-dann) nachvollziehen zu können. Diese Sprachhandlungen sind dialogisch organisiert.

Quadrant 4 umfasst Sprachleistungen, die textuell durchformt sind und inhaltlich neues Wissen vermitteln. Hierzu zählen Textsorten wie längere Erläuterungen, Vortrag, Stellungnahme, Bericht oder Erörterung, denen Kinder vor allem in der Schule begegnen. Die notwendigen sprachlogischen Kompetenzen entwickeln sich im Schulalter und sind grundlegend für den Bildungserfolg. Dieser Bereich der „akademischen“ Sprache kann sich nur entwickeln, wenn Sprachlernende in einer Sprache, die nicht zwingend die Schulsprache zu sein braucht³, bereits grundlegende rezeptive und produktive Kompetenzen in den Quadranten 2 und 3 aufgebaut haben.

Der Aufbau dieser grundlegenden Sprachkompetenzen geschieht also bereits im Elternhaus und gestaltet sich zwischen bildungsnahen Eltern mit höherer Schulbildung in der Regel deutlich anders als im bildungsfernen Elternhaus. Die Kinder aus einem bildungsnahen familiären Umfeld hören in der Regel eine kognitiv anspruchsvollere und anregendere Sprache und werden selbst zum Sprechen ermutigt. Ihnen werden bereits in den ersten Lebensjahren sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt und sie werden zu Sprachhandlungen angeregt, die auch Charakteristika der Schulsprache aufweisen. Im bildungsfernen Elternhaus ist der sprachliche Input weniger anspruchsvoll und das Kind wird tendenziell weniger zum eigenen Sprechen angeregt und dabei unterstützt (vgl. z. B. Wieler, 1997). Damit hat das Kind seltener Gelegenheit, rezeptiv und produktiv verschiedene (schulrelevante) Sprachhandlungen zu üben. Dieser Sprachgebrauch ist für den Schulerfolg weniger förderlich, auch wenn zu Hause Deutsch gesprochen wird.

Der unterschiedliche Sprachgebrauch in den Familien erklärt den Einfluss des Bildungshintergrundes auf die Schulleistungen (vgl. Kapitel 1). Wenn der Auf- und Ausbau der sprachlogischen Kompetenzen in den Quadranten 2 und 3 (Abbildung 5) zuhause nicht geschieht, sollte dies so früh wie möglich im Zentrum der institutionel-

len Sprachförderung stehen, damit die Voraussetzungen für die Entwicklung der schulischen Kompetenzen im Quadranten 4 gesichert werden.

Die in Kapitel 1 erwähnten Ergebnisse der grossen Schulleistungsvergleichsstudien lösten im deutschsprachigen Raum etwa um die Jahrtausendwende umfassende empirische Forschungstätigkeiten zu diesem Register der akademischen Sprache aus. Zentrale Bedeutung für den deutschsprachigen Raum hatten insbesondere die Verbundprojekte „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) unter der Leitung von Ingrid Gogolin⁴ und die „Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (FiSS) unter der Leitung von Angelika Redder⁵. Für die bildungspolitische Relevanz zeugen auch die Gründung des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache von der Stiftung Mercator und der Universität Köln⁶ sowie das Grossprojekt des Europarates „Languages in Education – Languages for Education“⁷.

Wünschenswert für die weitere Entwicklung des DaZ-Unterrichts ist, dass die DaZ-Lehrperson ihren Unterricht (auch) integrativ und in engem Austausch mit der Deutsch-Lehrperson durchführt.

Empirische Studien der letzten rund 15 Jahre stützen die eingangs für die Schweiz angeführten bildungsstatistischen Zahlen und belegen, dass

- für den Schulerfolg (auch gute) alltagssprachliche Kompetenzen nicht ausreichen, sondern vielmehr akademische bzw. schulsprachliche Kompetenzen unerlässlich sind.
- schulsprachliche Kompetenzen nicht nur Bedingung für das Fach Deutsch, sondern für alle Fächer sind.
- Schulsprache in Bildungsinstitutionen zwar vorausgesetzt, aber bisher offensichtlich nicht ausreichend vermittelt wird (Feilke, 2012).

(Vgl. Juska-Bacher & Beckert, 2015: 12).

Die fehlenden schulsprachlichen Kompetenzen beeinträchtigen insbesondere einen grossen Anteil der DaZ-Kinder. Im Folgenden wird insbesondere ihre Förderung ins Auge gefasst.

3. DaZ-Unterricht in der Deutschschweiz: Unterrichtspraxis und Lehrmittel

Mit den EDK-Empfehlungen von 1991⁸ wurde ein grosser Schritt hin zu einer stärkeren schulischen Unterstützung der DaZ-Kinder gemacht. Praktisch alle Kantone und Gemeinden bauten ihr Angebot an zusätzlichem DaZ-Unterricht aus. Im Regelunterricht wurde aber nicht viel geändert, was auch die gängigen Deutschlehrmittel nach wie vor bestätigen. Ausgegangen wird im Deutschunterricht von einer ersprachlichen Kompetenz im Deutschen. Kinder, die diese nicht mitbringen, werden in den DaZ-Unterricht geschickt. Damit geschieht ein Outsourcing, das die schulischen Schwierigkeiten von sozial benachteiligten Kindern (ob deutsch- oder anderssprachig) nicht löst.

3.1 DaZ-Unterrichtspraxis

Inzwischen bieten nahezu alle Deutschschweizer Schulgemeinden – wenn auch in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Form – DaZ-Unterricht an. In der Regel entscheidet die Schulleitung auf der Grundlage der Einschätzung der DaZ-Lehrperson (teilweise basierend auf Testergebnissen, z.B. Bayer & Moser, 2014, Lindauer *et al.*, 2013) und/oder der Klassenlehrperson über die Zuweisung, den Verbleib und die Entlassung aus dem DaZ-Unterricht. Der DaZ-Unterricht wird in der Regel von Lehrpersonen im Teilpensum erteilt. Die Pädagogischen Hochschulen berücksichtigen DaZ-Unterricht zumeist in der Ausbildung, bieten häufig auch entsprechende Weiterbildungen für Lehrpersonen an. In den Kantonen Zürich, Bern, Luzern, in der Nordwestschweiz und St. Gallen werden ganze CAS-Ausbildungen angeboten, in den Kantonen Thurgau und Schaffhausen gibt es kleinere Ausbildungsformate. Die Bedingungen für die Erteilung von DaZ-Unterricht sind häufig nicht festgelegt. Im Kan-

ton Zürich bspw. ist der Besuch eines zertifizierten CAS-Lehrgangs in Deutsch als Zweitsprache für die Volksschule vorgeschrieben⁹, im Kanton Bern wird eine DaZ-spezifische Weiterbildung empfohlen¹⁰. Gemäss einer Studie der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) unterrichten jedoch auch im Kanton Zürich rund ein Drittel der DaZ-Lehrpersonen ohne eine spezifische Zusatzqualifikation (Liesen, 2013).

Grundsätzlich sollte der DaZ-Unterricht (zumindest auch) integrativ in der Klasse erteilt werden (vgl. Schneider *et al.*, 2013). Allerdings zeigt die HfH-Studie, dass es auch diesbezüglich noch Verbesserungspotenzial gibt: Nur knapp ein Viertel der teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen gaben an, in engem Austausch mit der Klassenlehrperson zu stehen, bei einem Grossteil findet der Austausch – u.a. wegen der sehr begrenzten Lektionenzahl und der Beteiligung verschiedener Lehrpersonen in einer Klasse – auf anderen, informellen Wegen statt.

Wünschenswert für die weitere Entwicklung des DaZ-Unterrichts ist, dass

1. die **Aus- und Weiterbildung** für die Förderung von DaZ-Kindern alle Lehrpersonen aller Fächer erreicht,

- die Sprachförderung auf einen längeren Zeitraum **klassen- oder gar stufenübergreifend** angelegt ist und entsprechend aufbauend gestaltet wird.
- die DaZ-Lehrperson ihren Unterricht (auch) **integrativ** und in engem **Austausch** mit der **Deutsch-Lehrperson** durchführt,
- die DaZ-Lehrperson darüber hinaus möglichst auch mit **anderen Lehrpersonen** der Klasse in Kontakt steht („Sprache im Fach“, vgl. Becker-Mrotzek *et al.*, 2013)

In diesem Sinne könnte dann von einer wirklich „durchgängigen Sprachförderung“ (vgl. Gogolin & Lange, 2011) gesprochen werden. Erste Vorschläge für eine solche Gestaltung liegen vor (vgl. Nodari & Neugebauer, 2012).

3.2 DaZ-Lehrmittel

Mit den Lehrmitteln *Hoppla* 1–4 für den Kindergarten und die Unterstufe, *Pipapo* 1–3 für die Mittelstufe und *Kontakt* 1 und 2 für die Sekundarstufe I (derzeit in Überarbeitung) liegen in der Deutschschweiz DaZ-Lehrmittel bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit vor.

Abb. 6: Derzeit verfügbare Deutschschweizer DaZ-Lehrmittel

Die Deutschlehrmittel im ILZ-Programm

Alter	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
alters-gemässe Deutschkenntnisse			Lese-/Schreib-lehrgang Lese-schläu	Sprachfenster		Sprachland					Sprachwelt Deutsch
				Hoppla 3 + 4		Pipapo 2+3					Kontakt 2
sehr geringe Deutschkenntnisse											
Schuljahr	KG1	KG2	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.

2012 © www.iik.ch

(Nodari, 2012)

Diese Lehrmittel sind so konzipiert, dass die ersten Teile mit Kindern ohne Deutschkenntnisse eingesetzt werden können. Die darauf aufbauenden Teile richten sich an Kinder mit Vorkenntnissen, die jedoch mit den gängigen Deutschlehrmitteln noch überfordert wären (vgl. bspw. die in Abbildung 6 genannten).

Für einen integrativen Deutschunterricht (siehe Auflistung in 3.1, Punkt 3) wäre es sehr hilfreich, wenn zukünftige Lehrmittel für heterogene, mehrsprachige Klassen angelegt wären, d.h. anhand derselben Themen Vorschläge zur Differenzierung für verschiedene Niveaustufen gemacht würden. Wenn an eine fachübergreifende Förderung der Deutschkenntnisse gedacht ist (Punkt 3), ist es wichtig, dass die Lehrmittel der anderen Fächer entsprechend sprachsensibel gestaltet sind

(Anregungen vgl. Lindauer *et al.*, 2012). Und schliesslich sollten die Lehrmittel der verschiedenen Stufen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung aufeinander aufbauen.

Besonders in mehrsprachigen Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien ist es eine wichtige Aufgabe der Schule dort zu kompensieren, wo die Kinder die erwarteten schulsprachlichen Kompetenzen von zu Hause aus nicht mitbringen, um auch ihnen Schulerfolg zu ermöglichen.

Der *Lehrplan 21* schliesst DaZ-Unterricht selbstverständlich in das sprachliche Lernen ein (insbesondere bei der Förderung des Sprachbewusstseins und bei der integrierten Förderung), strebt aber für alle Kinder grundsätzlich die im Deutschlehrplan formulierten Ziele an. In den einleitenden Kapiteln zum Sprachenlehrplan („Förderung von Sprachkompetenzen als Aufgabe aller Fachbereiche“ und „Deutsch als Zweitsprache“) wird die DaZ-Förderung explizit erwähnt. Da heisst es:

„Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, bietet die Lehrperson in allen Fachbereichen gezielte Unterstützung für den Aufbau von Sprachkompetenzen an: Schlüsselbegriffe, Dokumente zum Nachhören, sprachlich vereinfachte Texte, Wörterlisten, lexikalische Vorentlastungen oder eine niveauangepasste Anleitung. Denn während das Sprachgefühl in der Erstsprache intuitiv existiert, muss für Deutsch als Zweitsprache ein Sprachgefühl bewusst aufgebaut werden.“

Lehrplan 21, S. 3 [online unter: http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1F_Einleitende_Kapitel_SPR.pdf]

Konkrete Wege, wie die einzelnen Ziele zu erreichen sind, sind nicht vorgegeben. Die DaZ-Didaktik hat dazu ein breites Instrumentarium geschaffen, das sich vor allem auf die Erfahrungen des immersiven Deutschunterrichts in bilingualen Schulen abstützt (Leisen, 2013). Dies bedeutet für alle Lehrpersonen in mehrsprachigen Schulen, dass sie ihr didaktisches Repertoire erweitern müssen, um ein Sprachlernen verbunden mit Fachinhalten zu ermöglichen (vgl. Neugebauer & Nodari, 2012).

4. Zukünftige Entwicklungen der schulischen Sprachförderung

Die Beherrschung des für die Bildungsinstitution Schule charakteristischen Sprachgebrauchs ist Voraussetzung für den Lernerfolg. Die Aneignung schul- oder bildungssprachlicher Kompe-

tenzen wird in bildungsnahen Elternhäusern in der Regel früher und intensiver gefördert als in bildungsfernen Elternhäusern. Aufgabe von Kindergarten und Schule ist es, allen Kindern dieses Register systematisch zu vermitteln und allen Kindern den Zugang zur Schulsprache und damit zum Schulerfolg zu ermöglichen.

Wir haben in den vorangehenden Kapiteln bereits einige Forderungen für die zukünftige Entwicklung der schulischen Sprachförderung angesprochen, die hier noch einmal zusammengestellt seien:

- Auf der Ebene der Lehrpersonen bedarf es einer obligatorischen Aus-/Weiterbildung aller Lehrpersonen aller Fächer, um sie für die schulsprachlichen Anforderungen zu sensibilisieren und ihnen ein Instrumentarium für eine systematische Unterstützung der SchülerInnen (Scaffolding) an die Hand zu geben.
- Auf der Ebene der Schulleitungen müssen adäquate Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen DaZ- und Regelklassenlehrpersonen (aller Fächer) geschaffen werden, so dass gemeinsam integrativer, fach- und klassenübergreifender Deutschunterricht realisiert werden kann.
- Auf der Ebene der Lehrmittelverlage müssen Lehrmittel überarbeitet bzw. neu geschaffen werden, welche sowohl die (fach)sprachlichen Kompetenzen als auch die Textkompetenz (konzeptionelle Schriftlichkeit) fördern. Um einen integrativen Unterricht von DaZ-Kindern zu ermöglichen, sollten sie zu den Themen differenzierendes Material zur Verfügung stellen und eine fachübergreifende Förderung der Schulsprache unterstützen.

Die internationalen Schulleistungsstudien haben sichtbar gemacht, dass soziale Herkunft und Erstsprache immer noch zentrale Bedeutung für den Schulerfolg haben. Um die Kluft zwischen verschiedenen familiären Hintergründen zu verringern, bedarf es eines Umdenkens in den Schulzimmern, bei der Schulleitung und in der Bildungspolitik. Nur durch eine systematische Förderung schulsprachlicher Kompetenzen für alle SchülerInnen lässt sich eine annähernde Chancengleichheit erreichen.

5. Ein Beispiel aus der/für die Praxis

Wie die Unterstützung oder das Scaffolding schulsprachlicher Kompetenzen konkret aussehen kann, zeigt eine kleine Erfahrung in einer 2. Klasse in Schlieren (ZH). Jeweils am Montagmorgen erzählten die Kinder, was sie am Wochenende gemacht haben. Die Berichte waren zum Teil sehr karg oder sehr ausschweifend, wie die zwei Beispiele vom 14. November 2011 zeigen.

Kind A:

„Ich bin gestern Dinosaurier schauen gegangen. Es war kein Museum, einfach Dinosaurier hat es gehabt.“

Kind B:

„Ich habe mit meine Velo mit Einrad gefahren, so Velo mit einem Rad.

Dann bin ich abegheit und nachher war ich bei meine Oma. Dort bin ich spazieren gegangen und dort hatte es Ziegen. Wir haben sie Brot gegeben und sie haben alles gegessen-

Und dann bin ich mit meine Cousin wieder nach Hause gegangen. Es war im Bauernhof und nachher sind so ein paar Hühner gekommen und die haben gekackert. Es hat noch Katze gegeben und es waren zwei Jungen und sie haben Fangis gespielt.“

Das Bezeichnende an diesen Beispielen sind nicht die grammatischen Fehler, die Interferenzen mit der Mundart oder die sprachlogischen Inkohärenzen. Bezeichnend an einer solchen Situation ist, dass die Kinder sprachlich nichts dazulernen, denn das, was sie sagen, können sie bereits, und die Lehrerin hat praktisch keine Möglichkeiten sprachfördernd einzugreifen. Als pädagogisches Moment können solche Gesprächsrunden durchaus sinnvoll sein, nur sprachfördernd wirken sie nicht.

Angesichts der Tatsache, dass keine sprachlichen Fortschritte zu erkennen waren, entschied sich die Lehrperson, mit einem einfachen Scaffolding zu arbeiten. Die Kinder sollten ihren Bericht in drei Teile gliedern:

A – Wann warst du mit wem wo?

B – Was habt ihr gemacht?

C – Wie war's?

Zudem erhielten die Kinder Textbausteine wie z.B.

A – Am Samstagnachmittag / Am Sonntagmorgen / Am ... / war ich / mit meiner Mutter / mit... / im Shoppingcenter / auf dem Spielplatz / ...

B – Wir haben ... eingekauft / gespielt / gelacht ...

C – Es war lustig. / Ich hatte grosse Freude. / ...

Sowohl die Struktur als auch die Textbausteine wurden mit den Kindern während wenigen Lektionen bearbeitet. Anschliessend konnten sie einen kurzen Bericht einüben und vorsprechen. Am 28. November 2011 waren die Kinder fähig, selbstständig über das Wochenende berichten.

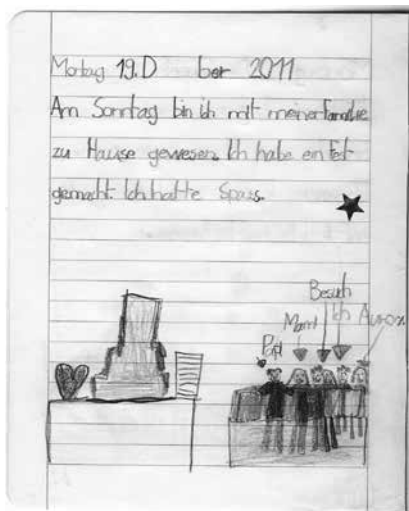
Kind A:

„Am Samstag bin ich mit meiner Mutter in den Wald gegangen. Ich habe gespielt und ich hatte Spass.“

Kind B:

„Am Samstagmorgen bin ich mit meiner Familie zu Besuch gegangen zu meiner Oma. Wir haben dort gespielt und es war schön.“

Die akribische Arbeit an den mündlichen Wochenendberichten wirkte sich zudem auf das Schriftliche aus, wie die folgenden Texte von Antonio, einem anfänglich sehr sprachschwachen Kind, zeigen. Ein weiterer Kommentar dieser sprachlichen Fortschritte erübrigt sich.



Anmerkungen

¹ <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/03/01/02/01.html> [Zugriff am 03.08.2015]

² Die Broschüre geht auf PISA-Ergebnisse aus den verschiedenen Sprachgebieten der Schweiz ein. Testsprachen waren Deutsch, Französisch oder Italienisch.

³ Eckhardt (2008) konnte zeigen, dass es – bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds (und damit der Bildungsnähe) der Familie – zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache keinen signifikanten Unterschied in der Sprachproduktion schulsprachlicher Texte gibt.

⁴ <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/www.blk-foermig.uni-hamburg.de/index.html>

⁵ <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/>

⁶ <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/>

⁷ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp

⁸ Zugänglich unter: http://edudoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen_d.pdf

⁹ http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/anstellungsbedingungen0/anstellung/zulassung/jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/2316_1287331357887.spooler.download.1404122066551.pdf/me_ausbildungsanforderungen_daz_lp.pdf

¹⁰ http://www.erk.be.ch/erk/de/index/kindeergarten_volksschule/kinder_garten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20

[Massnahmen/besmassnahmen_daz_leitfaden_d.pdf](#)

Bibliographie

Bayer, N. & Moser, U.

(2014). *Sprachgewandt KiGa/1. Klasse*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hg.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, Chr. (Hrsg.) (2012). *TIMSS 2011 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition. Volume 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC, pp. 71–83.

Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4–13.

Nur durch eine systematische Förderung der schulsprachlichen Kompetenzen aller SchülerInnen lässt sich eine annähernde Chancengleichheit erreichen.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.

Juska-Bacher, B. & Beckert, C. (2015). *Bildungssprache am Schulanfang. Theoretische Herausforderungen – empirische Erkenntnisse – Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Juska-Bacher, B. & Nodari, C. (2014). *Fördern statt fordern. Scaffolding als Prinzip der Sprachförderung im Kindergarten*. *Grundschule aktuell* 128, 9–11.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanisches Jahrbuch* 36, 15–43.

Konsortium PISA.ch (Hrsg.) (2014). *PISA 2012. Vertiefende Analysen*. Bern, Neuchâtel: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.

Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Verlag.

Liesen, C. (2013). Schlussbericht „Erhebung des Ist-Zustandes der DaZ-Förderung im Kanton Zürich. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Online zugänglich unter: http://edudoc.ch/record/116906/files/15029_Liesen_DAZ_Foerderung_ZH.pdf [Zugriff 03.08.2015]

Lindauer, Th., Riss, M. & Schmellentin, C. (2012). *Empfehlungen für die sprachliche Gestaltung von Lehrmitteln*. Online zugänglich unter: <http://edudoc.ch/record/110381?ln=de> [Zugriff 03.08.2015]

Lindauer, C., Gyger, M., Hefli, C. & Kernen, N. (2013). *Sprachgewandt. 2. bis 9. Klasse*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Nodari, C. (2009). Es gibt nur eine Deutschdidaktik. In: M. Clalüna & B. Etterich (Hrsg.), *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Bern, 20./21. Juni 2008. Sondernummer *Rundbrief AkDaF*, 11-24.

Nodari, C. (2012). Deutschlehrmittel im Programm der ilz. ilz.ch, *Magazin der Interkantonalen Lehrmittelzentrale*, Rapperswil, 4-7.

Nodari, C. (im Druck): Schulischer DaZ-Unterricht und DaZ-Didaktik: Überblick und Perspektiven. In: M. Clalüna et al. (Hrsg.), *Deutsch lohnt sich. Akten der fünften Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer AK-DaF/ Ledafids*, Bern, 20. und 21. Juni 2014. Sondernummer *Rundbrief AkDaF*

Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Bern: schulverlag plus.

Portmann-Tselikas, P. & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 39, 5-16.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efinger, C. & Kernen, N. (2013). *Expertise: Wirksamkeit von Sprachförderung*. Online zugänglich unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Schneider_et_al_Wirksamkeit_Sprachfoerderung.pdf [Zugriff am 03.08.2015].

Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. *Bildung und Qualifizierung*. Arbeitspapier 171. Online zugänglich unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf [Zugriff: 03.08.2015]

Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie*. Weinheim/München: Juventa.

Britta Juska-Bacher

Dr., ist Dozentin für deutsche Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik an der PH FHNW und der PHBern tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schriftspracherwerb, Wortschatz und Bildungssprache.

Claudio Nodari

Prof. Dr., leitet das Institut für Interkulturelle Kommunikation (www.iik.ch) und ist Dozent für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich (www.phzh.ch). Er ist Autor von Lehrwerken und Curricula für Deutsch als Zweitsprache und leitet Weiterbildungen und Projekte zur Sprachförderung an Schulen der verschiedenen Stufen.



Statua dedicata all'emigrante a Tocón (Granada).

Gli allievi alloglotti nella scuola ticinese

Brigitte Jörimann Vancheri | Bellinzona

Das Tessin bietet ein integratives Schulsystem an, das einerseits die Herkunftssprache und Kultur der fremdsprachigen Kinder aufwertet und fest in den Unterricht einbaut, andererseits gezielt deren Italienischkenntnisse verbessert und ihnen hilft, sich im neuen gesellschaftlichen Umfeld zu integrieren. Der vorliegende Beitrag stellt das Modell vor und zeigt auf, wie heterogen der Sammelbegriff der „alloglotten Lernenden“ eigentlich ist.



Altri articoli su questo tema:
www.babylonia.ch >
Archivio tematico > [Scheda 3](#)

Aiutare al meglio bambini e ragazzi che arrivano nel nostro paese – sia perché la famiglia si è trasferita sia perché fuggitivi da una zona di guerra – è una preoccupazione con la quale si trovano confrontati tutti i cantoni svizzeri. Le risposte a tale compito sono diverse e questo articolo vuole illustrare il modello adottato dal Canton Ticino.

Il sistema scolastico ticinese si distingue per il fatto di essere una scuola integrativa che offre una scolarizzazione comune per tutti gli allievi, senza distinzioni per genere, religione, origini sociali e geografiche. I seguenti punti illustrano bene alcune particolarità della scuola integrativa ticinese:

- **Scuola dell'infanzia:** nella scuola dell'infanzia i bambini formano delle classi eterogenee composte da bambini di età diverse. Benché l'obbligo di frequentare la scuola parta dai quattro anni, per tradizione la scuola dell'infanzia ticinese accoglie i bambini già dai tre anni compiuti, e i numeri parlano per sé, perché l'80% dei bambini di tre anni frequenta la scuola dell'infanzia. I gruppi classe sono quindi formati da bambini dai tre ai cinque anni.
- **Scuola speciale:** nel limite del possibile i bambini con difficoltà sia motorie sia cognitive sono integrati nelle classi regolari. Essi sono seguiti da docenti di sostegno e altri operatori sociali. Soltanto il 2% dei bambini è scolarizzato in classi di scuola speciale.

- **Scuola media unica:** La scuola media dura quattro anni e offre soltanto negli ultimi due anni una differenziazione curricolare attraverso corsi attitudinali e base nelle materie matematica e tedesco nonché in alcune materie opzionali supplementari.

Questo concetto di integrazione che permea la concezione della scuola in Ticino si ritrova anche nel modello di accoglienza degli allievi alloglotti che vengono integrati dal primo giorno di arrivo a scuola in una classe regolare. Sin da subito essi ricevono un sostegno in italiano da parte dei docenti di lingua e integrazione (docenti per alloglotti) che operano nelle nostre scuole.

È dopo il massiccio afflusso di famiglie di origine balcanica durante la guerra nei Balcani degli anni '90, che in Ticino si sono istituiti i corsi di lingua italiana e d'integrazione nella scuola dell'obbligo. Questi corsi sono impartiti da docenti formati appositamente per l'insegnamento ad alloglotti, incaricati anno per anno in base al fabbisogno nelle diverse sedi scolastiche. Gli allievi alloglotti lasciano la classe regolare durante alcune lezioni per studiare l'italiano con tale docente. Di norma questi corsi sono offerti per due anni consecutivi. Gli allievi che non hanno raggiunto gli obiettivi minimi dopo due anni possono ancora seguire il corso per un terzo anno.

In base al *Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività di integrazione del 31 maggio 1994, modificato l'8 luglio 2014*, in funzione del numero di allievi alloglotti presenti in un istituto (al minimo due allievi) si attribuisce una dotazione oraria alla singola sede per il corso di lingua e integrazione. L'insegnamento è organizzato per gruppi di allievi suddivisi secondo l'anno di frequenza (I anno, II anno o III anno come allievi alloglotti), mentre la direzione scolastica decide in quali momenti l'allievo può uscire dalle lezioni in classe per seguire il corso d'italiano per

alloglotti. Normalmente è prevista nel primo anno una dotazione oraria di 4 fino a 6 ore settimanali, a seconda della strategia adottata dalla direzione per integrare in modo possibilmente rapido l'allievo. Nei seguenti due anni la dotazione si riduce della metà.

Il docente di lingua e integrazione non ha soltanto il compito di impartire lezioni d'italiano, ma svolge anche una funzione importante di collegamento tra le famiglie degli alloglotti e la scuola, assumendo così un ruolo di ponte tra la cultura di origine degli allievi alloglotti e quella del paese di accoglienza, allo scopo di favorire la comprensione della realtà locale e l'introduzione nel sistema scolastico ticinese.

Il regolamento di cui sopra prevede altresì che si istituisca una commissione di coordinamento con il compito di seguire l'evoluzione dell'afflusso migratorio e delle sue ripercussioni sull'ambito scolastico, di fornire misure pedagogiche e organizzative atte a fornire una risposta sempre più adeguata ai problemi dell'integrazione e di promuovere contatti con enti e servizi operanti in Ticino e fuori Cantone.

In terzo luogo il regolamento sancisce la collaborazione tra la Divisione della scuola e le autorità straniere nonché le comunità di stranieri riconosciute che organizzano dei corsi di lingua e cultura d'origine nel Cantone per gli allievi delle scuole dell'obbligo. Cantone e Comuni mettono a disposizione gratuitamente i locali scolastici e le infrastrutture di base.

Allievi alloglotti – un termine unico per una situazione eterogenea

Il termine "allievi alloglotti" è una semplificazione che non tiene conto delle situazioni molto eterogenee in cui i ragazzi si trovano, e che richiedono approcci e soluzioni diverse. Occorre quindi considerare se il giovane proviene da un'altra regione linguistica svizzera, se ha potuto ricongiungersi alla madre o al padre a seguito di un

matrimonio misto o se è arrivato in Ticino dopo una lunga odissea di fuga da una zona di guerra come la Siria o la Libia.

I corsi di lingua e integrazione sono stati istituiti in seguito all'afflusso massiccio di famiglie di origine balcanica durante la guerra della ex-Jugoslavia negli anni Novanta, ma nel corso degli anni la provenienza degli allievi alloglotti si è diversificata molto. Attualmente circa il 65 % proviene da un paese europeo. All'interno di questo 65% il gruppo più grande è costituito da allievi provenienti dalle altre regioni linguistiche svizzere, cui seguono i portoghesi, i macedoni e i russi, poi gli spagnoli, i francesi, i tedeschi e i turchi.

Il rimanente 35% degli allievi alloglotti provenienti dal resto del mondo sono così ripartiti per numero di presenze: dall'Asia il 16% (soprattutto dalla Siria e dall'Afghanistan); dai paesi del Centro e Sudamerica l'11% (molti dal Brasile), l'1% dagli USA e il 7% dall'Africa (Eritrea).

Rispetto al passato la novità sta nel fatto che gli allievi provenienti dalle zone di guerra parlano solo la loro lingua d'origine, come ad esempio il tigrino, l'arabo o il farsi, lingue per le quali è estremamente difficile reperire docenti in grado di capire e farsi capire. A titolo di paragone: nell'ondata migratoria balcanica degli anni Novanta, gli allievi provenienti da Croazia, Bosnia-Erzegovina, Serbia, Kosovo o Montenegro avevano ricevuto nel loro Paese una solida formazione scolastica di base, tra cui la conoscenza di almeno una seconda lingua oltre a quella di origine. Ciò ha senz'altro facilitato l'integrazione linguistica. A ciò si aggiunge il fatto che tra i rifugiati vi sono famiglie con origini sociali e gradi di scolarizzazione diversi. Questi fattori richiedono una grande

flessibilità nel rispondere ai bisogni effettivi degli allievi alloglotti e incidono talvolta massicciamente sulla progressione nel lavoro di lingua e integrazione. Non va nemmeno dimenticato che alcuni di questi ragazzi sono minori non accompagnati, oppure che talvolta presentano traumi di guerra tali da rendere molto difficile frequentare la scuola.

Negli ultimi anni si è avviato un ulteriore lavoro con un altro gruppo di allievi alloglotti che rimane un po' più sommerso: sul territorio ticinese sono presenti diversi gruppi etnici che formano tra di loro delle comunità importanti. Nei primi anni di vita i bambini che nascono in tali famiglie crescono spesso in un mondo non italofono. Senz'altro questo fatto avrà

Il termine "allievi alloglotti" è una semplificazione che non tiene conto delle situazioni molto eterogenee in cui i ragazzi si ritrovano, e che richiedono approcci e soluzioni diverse.

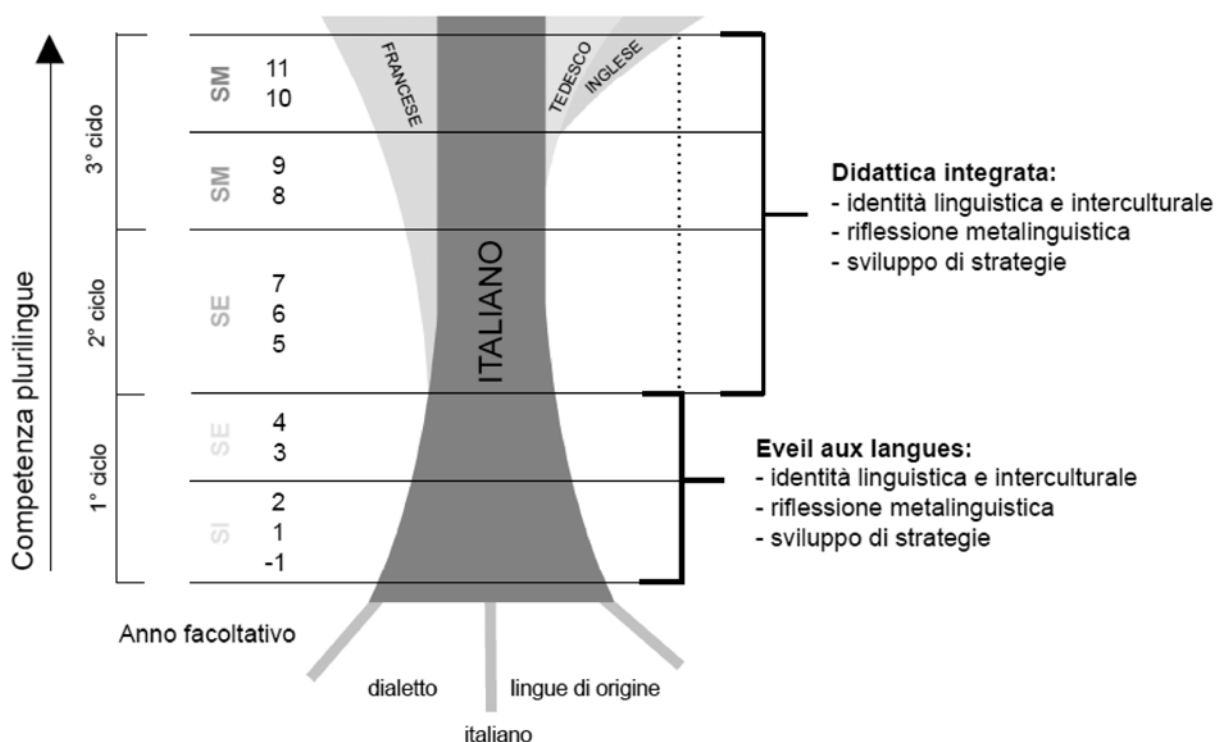
delle ricadute positive sullo sviluppo dell'identità (bi)culturale di tali bambini, presenta però anche degli aspetti problematici in quanto spesso questi bambini entrano nella scuola dell'infanzia all'età di tre o quattro anni senza parlare l'italiano. Anche se nel modello integrativo ticinese si è visto che proprio la scuola dell'infanzia costituisce un'opportunità preziosa d'integrazione culturale e linguistica di questi bambini, si osserva tuttavia che ciò non è sempre sufficiente per far iniziare la scuola elementare con le competenze necessarie nella lingua di scolarizzazione. Per questo motivo, consci del ruolo primordiale della padronanza della lingua di scolarizzazione in un'ottica di equità e di riuscita scolastica, si è deciso di anticipare il lavoro sulla lingua alla scuola dell'infanzia.

Si sono dunque sviluppati dei progetti nella scuola dell'infanzia che hanno una funzione complementare a quanto viene fatto nella scuola elementare e media. Proprio grazie all'intervento precoce si riesce a coinvolgere le famiglie di tali bambini, fattore importante per la riuscita scolastica futura. Al riguardo è esemplare quanto presentato da Raffaele De Nando nel suo articolo sulle esperienze fatte nel suo istituto di Biasca. Si tratta di progetti che danno adito a un lavoro più approfondito sull'interculturalità – con tutti i bambini, allogliotti e non.

A livello di formazione i docenti per allogliotti devono avere i titoli di studio necessari per insegnare nei rispettivi ordini scolastici. Negli ultimi anni il Dipartimento di formazione e apprendimento della Scuola universitaria della Svizzera

italiana (DFA/SUPSI), che offre la formazione e l'abilitazione per i docenti ticinesi, ha proposto un ampio corso di aggiornamento CAS "Plurilinguismo e apprendimento" che va a toccare aspetti di integrazione culturale e acquisizione linguistica. Questi corsi sono seguiti da un numero importante di docenti per allogliotti e permettono di portare nelle scuole una visione di valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale che va a ricongiungersi con quella formulata nel nuovo Piano di studio per la scuola dell'obbligo. In tale nuovo Piano di studio, entrato in vigore con l'inizio di quest'anno scolastico, l'insegnamento delle lingue sposa la visione promossa dal Consiglio d'Europa e entrata ormai in numerosi curricula nazionali e internazionali, per cui la diversità linguistica presente in classe va valorizzata in quanto strumento di crescita interculturale e linguistica. L'insegnamento delle lingue seconde non prevede soltanto lo sviluppo delle quattro abilità, ma anche di una competenza plurilingue e interculturale, conformemente ai descrittori del CARAP (Candelier *et al.*, 2012), affinché (cf. *Babylonia 2/2015*) i bambini imparino a scoprire ed apprezzare la diversità linguistica e culturale presente in classe. Nel Piano di studio ticinese l'educazione interculturale e plurilingue è integrata nel curriculum, come emerge dalla seguente immagine:

Figura 14
Sviluppo della competenza plurilingue e interculturale



Con l'integrazione linguistica degli allievi alloggiati da una parte e la valorizzazione del loro patrimonio linguistico e culturale dall'altra si vuole realizzare e tradurre nella realtà di tutti i giorni la visione del Consiglio d'Europa che promuove la valorizzazione di tutte le lingue per realizzare una società più aperta all'alterità e attenta al valore all'eguaglianza.

Bibliografia

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., et al. (2012). *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Divisione della scuola (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*

www.pianodistudio.ch

Brigitte Jörimann Vancheri

Dopo gli studi di romanistica e storia dell'arte all'Università di Zurigo, Pavia e Parigi ottiene il Höheres Lehramt e insegna Italiano e Francese al Liceo Kirchenfeld di Berna.

Nel 2000 si trasferisce in Ticino dove si abilita anche all'insegnamento nella scuola media dove insegna Francese fino al 2008. Dal 2007 lavora come Consulente per le lingue presso la Divisione della scuola.



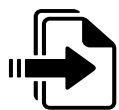
Jacob Lawrence, *The migration Series*, 1941.

Come incentivare il bilinguismo additivo già nella scuola dell'infanzia

Raffaele De Nando | Biasca

Dans les années '90, la forte augmentation des élèves alloglottes pousse le Canton du Tessin à innover en créant la figure de *Docente di lingua e integrazione* (enseignant-e de langue et intégration). Grâce à sa collaboration avec l'enseignant-e principal-e et les parents des enfants alloglottes, et ceci déjà à l'école enfantine, l'intégration linguistique et culturelle est assurée.

La présente contribution présente 5 exemples d'activités didactiques de l'enseignant-e de langue et intégration afin de réfléchir au sentiment d'identité, de valoriser les deux langues (la L1 et l'italien comme langue de scolarisation) et ainsi d'arriver à un «bilinguisme additif». L'article souligne également la nécessité d'une forte synergie entre tous les acteurs scolaires et la famille pour éviter des «conflits de loyauté» entre les langues et les identités: accueillir passe par l'école mais aussi par le tissu social local.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches [24](#) et [25](#)

Negli anni 90 molte famiglie provenienti dall'ex Jugoslavia si sono stabilite in Ticino, un fatto che ebbe delle ripercussioni pure a livello scolastico. Infatti, in quegli anni, furono centinaia i bambini ed i ragazzi accolti nelle nostre scuole. Di fronte all'emergenza di quel periodo la scuola fece del suo meglio per garantire nel minor tempo possibile l'inserimento di questi giovani nelle classi dei vari ordini e gradi di scuola. Ci si accorse però ben presto che la buona volontà non era sufficiente a garantirne una buona integrazione linguistica. Per questo motivo, fra le varie misure prese dal Cantone, si decise di dotare la scuola di una nuova figura professionale specializzata: la docente di lingua e integrazione (in seguito DLI) responsabile del loro progressivo inserimento nella realtà scolastica ticinese e dell'insegnamento dell'italiano¹. La sua funzione ricopre tuttora un ruolo estremamente importante:

La frequenza da parte dei bambini immigrati delle scuole dell'infanzia rappresenta un elemento fortemente positivo ai fini dell'inserimento e della riuscita del percorso scolastico. Per questo motivo, i paesi che sono da più tempo meta di flussi migratori,

hanno previsto attenzioni e interventi per favorire l'inserimento dei bambini dell'immigrazione nella scuola materna: facilitazioni all'accesso, materiali informativi in varie lingue, collaborazione di "figure-ponte" che promuovono i contatti con le famiglie e rendono più vicino e accessibile il servizio educativo.²

A livello delle scuole comunali, la DLI fu introdotta inizialmente solo alla scuola elementare. Per i bambini di scuola dell'infanzia si credeva allora che fosse sufficiente far interagire i bambini di madrelingua italiana con i bambini alloglotti perché quest'ultimi apprendessero la lingua d'arrivo. Sebbene il principio restasse valido (molto dipende anche dal numero di bambini che non parlano la lingua maggioritaria all'interno di una sezione), ben presto ci si accorse in alcune realtà del Cantone che non era sufficiente un "bagno linguistico" per apprendere quelle che Cummins chiama le abilità comunicative interpersonali di base o BICS³. Di conseguenza, nel mio istituto scolastico prese avvio – sulla base di un concetto pedagogico e didattico ben stabilito – una proficua collaborazione fra la DLI, le docenti titolari di SI e le famiglie dei bambini alloglotti coinvolti, ottenendo ottimi risultati.

Nel presente contributo non mi è possibile illustrare le varie attività svolte dalla DLI alla SI che rispecchiano i compiti attribuitigli dal regolamento cantonale, come quello di favorire l'accoglienza dei bambini alloglotti nel passaggio dalla realtà familiare a quella istituzionale della SI (per molti la prima istituzione extrafamiliare che incontrano), ma la mia attenzione sarà rivolta ad uno solo di essi: quello di favorire nei bambini il bilinguismo additivo.

Si parla di bilinguismo additivo quando ambedue le lingue sono valorizzate e di bilinguismo sottrattivo quando l'apprendimento della seconda lingua avviene a scapito della lingua materna svaloriata. Il valore attribuito dal contesto di

Per i bambini di scuola dell'infanzia si credeva allora che fosse sufficiente far interagire i bambini di madrelingua italiana con i bambini alloglotti perché quest'ultimi apprendessero la lingua d'arrivo.

accoglienza alla lingua materna ha un impatto sull'apprendimento di ambedue le lingue. È quanto ci ricorda l'etnologo Francine Rosenbaum quando afferma:

La scuola dovrebbe costituire un luogo interfaccia fra il dentro (il mondo della famiglia) e il fuori (il mondo della scuola), uno spazio e un tempo ponte per tutti i bambini, fra la lingua della scuola e la lingua della casa, per ridurre fin dov'è possibile i rischi di irrigidimento, di squalifica e di conflitti di lealtà che frenano o bloccano lo sviluppo linguistico e quello dell'apprendimento.⁴

Un esempio di un'attività svolta in sezione dalla DT che mette in evidenza le peculiarità di tutti gli allievi rispetto al sentimento di *identità*.

Il filo dell'identità



La DT ha creato un'attività interessante che concerne l'identità di ciascun bambino. Appeso ad un filo, sotto la propria foto all'interno di un cuoricino, ciascun bambino appende ciò che desidera che faccia parte della propria identità; in pratica dei segni di appartenenza. C'è chi ha voluto appendere la propria bandiera, la foto della madre e del padre, dei fratelli o delle sorelle, un ricordo particolare, un oggetto che richiami in loro qualcosa di particolare inerente la propria storia personale e/o familiare. Nel corso di un rituale d'entrata i bambini appendono ciò che desiderano spiegando ai compagni il motivo per cui hanno scelto quell'oggetto o quell'immagine. Questi fili sono poi portati dai bambini nell'aula in cui svolgono le attività con la DLI e ripresi di nuovo in quel contesto. Ciascun bambino ha ancora la possibilità di spiegare il motivo delle proprie scelte e di condividere con i compagni, in un gruppo più ristretto, il proprio vissuto.



Cekis (Nelson Rivas), The "Fence" Series.

Un esempio di collaborazione fra DT, DLI e famiglia

Si tratta di un'attività svolta in sezione con la DT nuovamente sul concetto/sentimento di **identità**, ripresa in seguito dalla DLI con il gruppo di bambini alloggiati da lei presi a carico.



Il castello della SI e il castello di casa

Lo sfondo integratore all'interno della sezione era rappresentato dal castello. Le DT, su suggerimento dei bambini, hanno realizzato in sezione un proprio castello, quello appunto della SI, in cui i personaggi (re, regina, principi, principesse, guardie e altre figure) erano rappresentati dai bambini stessi (vedi prima foto a sinistra) con rotazione nei ruoli. Le DT

avevano pure realizzato i vestiti di ciascun personaggio per favorire che ogni bambino rappresentasse il personaggio scelto – cavaliere, principe o giullare. Parallelamente i bambini hanno realizzato il castello di famiglia che è stato appeso ai vetri. Come si vede dalle foto, ciascun castello ha la sua particolarità (bandiere di nazionalità diverse, foto dei genitori e familiari), per cui i bambini scoprono dal solo confronto che vi sono compagni di varie nazionalità e ve ne sono alcuni che hanno ben più di una nazionalità.



In sede separata, dopo queste attività svolte insieme, la DLI riprende con i bambini alloggiati determinati contenuti riguardanti il tema del castello e dei suoi personaggi che vengono denominati in italiano e nella lingua d'origine, con l'aiuto e la collaborazione dei genitori. Vi è poi la realizzazione di giochi (vedi ultima foto) svolti con la DLI assieme ai bambini alloggiati, che sono poi stati portati in sezione e messi a disposizione di tutti i bambini.

L'esempio di un'attività svolta dalla sola DT

Il rituale del saluto e la lingua del giorno

a) Mattino:

In un sacchettino sono contenuti i cartellini con i nomi dei bambini. Ogni mattina la docente toglie un cartellino dal sacchetto e controlla il nome. Il cartellino passa da bambino a bambino fino a raggiungere il "legittimo proprietario" (è il suo nome). In questa fase i bambini più grandi cominciano a riconoscere i nomi dei compagni, ma attendono con pazienza.

Riconosciuto il proprio nome, il bambino saluta i compagni nella propria lingua: "**Buongiorno a tutti**". I compagni rispondono salutandolo il bambino nella sua lingua.

Questa sarà la lingua del giorno.

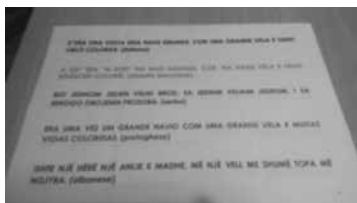
b) Mezzogiorno:

La lingua del giorno è pure usata a pranzo, per augurarsi "Buon appetito".

c) Pomeriggio:

Nel corso del pomeriggio, durante lo svolgimento delle attività, talvolta è necessario richiamare l'attenzione dei bambini. Solitamente questo avviene dicendo: "Uno – due – tre". I bambini al tre tacciono e ascoltano quanto ha da dire la DT. Anche questo rituale è eseguito utilizzando la lingua del giorno.

L'esempio di un'attività svolta da una DT di SI con la collaborazione dei genitori: i pirati



Invenzione di una storia condivisa in varie lingue

Assieme alla DT i bambini hanno inventato una storia dal titolo “I pirati e lo squalo” che è stata illustrata da loro stessi e tradotta in altre lingue grazie all’aiuto delle mamme alloglotte. Ciascuna illustrazione è affiancata da una didascalia scritta nelle varie lingue presenti in sezione; ad ognuna è stato attribuito un colore per facilitarne la lettura: italiano (nero), dialetto biaschese (rosso), serbo (blu), portoghese (verde) e albanese (viola).

Di seguito, alcune mamme hanno letto in sezione la storia nella propria lingua materna, una volta in portoghese, un'altra in albanese. Durante la lettura è stato utilizzato uno strumento molto interessante: il Kamishibai*, che favorisce l’attenzione nei bambini e li coinvolge maggiormente.

A fine anno tutti i bambini hanno potuto portare a casa una copia “personale” del libro.

* Il kamishibai è un teatrino molto semplice, utilissimo per accompagnare il racconto e per stimolare l’attività narrativa nei bambini. Ha una struttura molto semplice: una sorta di cornice doppia, con due ante per chiudere il sipario e una maniglia per trasportare il tutto. All’interno della cornice vengono inseriti dei disegni che illustrano il racconto.

Un esempio di un'attività svolta dalla DLI con il gruppetto di bambini alloglotti da lei presi a carico



I bambini scoprono che molte delle favole a loro conosciute nella propria madrelingua sono pure conosciute agli altri bambini che parlano un'altra lingua (foto 1 e 2). La DLI sfrutta questa conoscenza per preparare una serie d’attività in cui si “riprendono” i personaggi principali di una favola,

li si disegnano e li si colorano e poi si scopre assieme come si chiamano nelle varie lingue, fra cui l’italiano. Per conoscere come i vari personaggi sono scritti nelle diverse lingue parlate dai bambini, la collaborazione dei genitori è di nuovo indispensabile e non è raro che qualche mamma o qualche papà venga a scuola a raccontare una determinata storia nella propria madrelingua.

Trattandosi di favole conosciute come Cappuccetto rosso o Biancaneve, la DLI invita i bambini a rappresentarle realizzando con i bambini delle maschere che rappresentano i personaggi principali (foto 3). La narrazione della favola può essere ripetuta dai bambini stessi utilizzando dei giochi appositi (foto 4) o il kamishibai.

Conclusione

Gli esempi sopra descritti mettono in evidenza da un lato la necessità di una stretta collaborazione fra i vari operatori scolastici, in particolare fra la DLI e le docenti titolari debitamente formate al tema del multiculturalismo e dell'integrazione, dall'altro la necessità di un coinvolgimento attivo di tutte le famiglie.

A ciò si aggiunge che mettere l'accento sull'apprendimento della lingua seconda non favorisce solo l'integrazione, ma prepara altresì i bambini alle competenze linguistiche richieste nella scuola elementare. Abbiamo inoltre potuto osservare quanto le attività svolte in sezione (SI), atte a valorizzare la lingua materna dei bambini alloglotti, svolgano un ruolo preventivo importante perché evitano l'insorgere del "bilinguismo sottrattivo". Queste attività permettono fra l'altro a tutti i bambini (alloglotti o non) di rendersi conto della realtà che li circonda, composta da più lingue, ognuna delle quali ha la sua importanza.

Resta da evidenziare che l'accoglienza è e rimane un elemento estremamente importante per favorire l'integrazione di questi bambini non solo a scuola, ma anche e soprattutto nel tessuto sociale locale. In questo senso, il coinvolgimento delle famiglie è un fattore determinante ed è per questo che le docenti titolari di SI, come pure la DLI, ne tengono debitamente conto coinvolgendole in varie attività sia indirettamente, con traduzioni e scrittura a casa, sia direttamente, partecipando alle giornate di porte aperte o approfittando della possibilità di leggere una fiaba nella propria madrelingua.

Le attività svolte in sezione (SI), atte a valorizzare la lingua materna dei bambini alloglotti, svolgono un ruolo preventivo importante perché evitano l'insorgere del "bilinguismo sottrattivo".

Note

¹ Art. 13 del regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione del 31 maggio 1994.

² Demetrio, D. & Favaro, G. (1997). *Bambini stranieri a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.

³ Cfr.: Baker, C. (2000). *Parents' and teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters; Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters; Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in Education; or worldwide diversity and human rights?* Mahwah: Erlbaum.

⁴ Rosenbaum, F. (2013). *Le umiliazioni dell'esilio*. Milano: Franco Angeli. p.41

Raffaele De Nando

Dopo gli studi in psicologia e scienze dell'educazione presso l'Università di Ginevra, nel 1992 si trasferisce in Ticino dove lavora contemporaneamente sia come ricercatore presso l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale (ISPPF) di Lugano sia come docente di sostegno pedagogico presso le scuole elementari di Airolo e Ambri. Nel 1994 è assunto a tempo pieno quale docente di sostegno pedagogico presso gli istituti scolastici comunali di Biasca e Pollegio dove vi rimane fino al 2004. In seguito assume la direzione dell'istituto comunale di Biasca, funzione che ricopre tuttora.

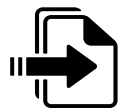


Jacob Lawrence, *The Life of Toussaint L'Ouverture*, 1938.

Eine Unterrichtseinheit zum Thema Gleichgewicht

Katharina García | Zürich

L'articolo mostra come il tema dell'equilibrio è stato trattato in una classe del terzo anno. I bambini hanno letto un testo, dopo di che hanno sperimentato cercando di bilanciare vari oggetti. Anche nella lezione di ginnastica c'erano esercizi di equilibrio. Infine i bambini hanno costruito degli oggetti mobili e hanno scritto un rapporto sul loro lavoro.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede [27](#) e [4](#)

Die hier beschriebene Unterrichtseinheit wurde im Rahmen einer Praxiserprobung des damals entstehenden Lehrmittels HOPPLA 4¹ in einer dritten Klasse am Anfang des Schuljahres durchgeführt. Die Leseaufträge wurden in der Halbklassen mit 12 Kindern durchgeführt, ebenso das Bauen des Mobiles. Das Experimentieren und Schreiben fand in der Ganzklasse statt. Insgesamt wurden rund 10 Lektionen für die Bearbeitung aufgewendet.

1. Einführung ins Thema (1/2 Lektion)

Zur Einführung ins Thema stellte ich den Kindern die Frage: „Was bedeutet eigentlich Gleichgewicht?“. Sofort kam ein angeregtes Klassengespräch in Gang. Die Kinder berichteten von vielen Beispielen und eigenen Erfahrungen. Sie zeigten Übungen vor, die Gleichgewicht erfordern und welche wir anschliessend alle miteinander ausprobierten, wie zum Beispiel auf einem Bein stehen. Ein Kind erwähnte, es brauche auch beim Lernen Gleichgewicht, damit man nicht plötzlich aus der Arbeit rausfalle.

Heute steht für diese Einführungssequenz im Lehrmittel HOPPLA 4, Buch, S. 6-7 ein Wimmelbild zur Verfügung, auf dem Kinder auf verschiedene Arten mit Gleichgewicht und Balance experimentieren. Dieses Bild kann entweder gleich zu Beginn eingesetzt werden oder nach dem ersten Gespräch. Es hilft, den Begriff Gleichgewicht zu erweitern. Im Falle meiner

Klasse war es vor allem nötig, die Kinder darauf aufmerksam zu machen, dass auch beim Balancieren von Gegenständen letztendlich darum geht, sie in ein Gleichgewicht zu bringen.

2. Einen Sachtext global verstehen und lesen (1/2 – 1 Lektion)

Im Anschluss erklärte ich den Kindern, dass wir jetzt einen Sachtext bearbeiten werden, der noch genauer erklärt, was Gleichgewicht eigentlich genau bedeutet und wie es funktioniert (Siehe Abb. 1 auf der nächsten Seite). Die Sachtexte im Lehrmittel HOPPLA 4 sind aus meiner Sicht wertvoll, weil sie Informationen sachlich korrekt wiedergeben und auf sogenannte kindergerechte Verniedlichungen, wie sie oft in Kindersachbüchern zu finden sind, verzichten. Das macht sie sprachlich anspruchsvoll, die seriöse Bearbeitung ist eine komplexe Aufgabe.

Den Kindern war die Textsorte Sachtext schon vertraut, deshalb brauchte es keine expliziten Erklärungen dazu. Die Illustrationen zum Text hatte ich im Vorfeld an die Wandtafel gezeichnet. Im fertigen Lehrmittel sind sie als pdf-Dokumente vorhanden und können vergrössert ausgedruckt werden.

Zuerst wurde der Sachtext von mir vorgelesen, danach lasen wir ihn mehrmals gemeinsam. Im Zentrum stand das globale Verstehen, und nach jedem Durchgang diskutierten wir Fragen und Unklarheiten, nahmen auch Bezug auf die Illustrationen.

Beim gemeinsamen Lesen las ich den Text vor, die Kinder lasen mit dem Finger mit. Dieses Vorgehen hat auch zum Ziel, die Lesetechnik zu trainieren. Im Lehrmittel steht heute ein Hörtext auf CD zur Verfügung, der für dieses Training verwendet werden kann. Das Vorgehen ist im Kommentar genau beschrieben.

3. Experimentieren (2 Lektionen plus mehrere Turnstunden)

Im Anschluss an die Leseaufgaben stellte ich den Kindern verschiedene Materialien wie Balkenwaagen, Kleiderbügel, Massstäbe zur Verfügung, damit sie selber mit Gleichgewicht experimentieren konnten. Die Kinder stiegen sofort mit Freude auf die Angebote ein und probierten alles Mögliche aus. Sie arbeiteten in Partnerschaften. Ursprünglich war geplant, dass die Kinder ihre Experimente machen und sie sprachlich kommentieren. Das funktionierte aber nicht wirklich. Für sie stand das Tun im Vordergrund, und sie liessen sich nur auf ein Kommentieren ein, wenn ich bei ihnen sass und sie explizit durch Fragen dazu aufforderte. Bei einem nächsten Mal würde ich ihnen zuerst diese Zeit zum freien Ausprobieren geben und dann in einer stärker angeleiteten Sequenz die Experimente sprachlich kommentieren lassen. Für sprachlich noch eher schwache Kinder könnten solche angeleiteten Sequenzen auch im Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache in der Kleingruppe wiederholt durchgeführt werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass diese Kinder von den Wiederholungen viel profitieren können. Sie erlangen dadurch die nötige Sicherheit, um später vor der Klasse zum Beispiel einen kleinen Vortrag zu halten (s. 4. Den Sachtext gezielt und detailliert verstehen, Aufgabe 7)

Auch im Turnen hatten wir über mehrere Wochen das Thema Gleichgewicht. Es gab diverse Stationen mit Aufgabenkarten, an denen die Kinder experimentieren und üben konnten, so zum Beispiel Pedalos, Bänke und Kippen. An einem Tag brachten die Kinder auch ihre Velos

und Skateboards mit, und es gab auf dem Pausenplatz einen Parcours zum Üben.

4. Den Sachtext gezielt und detailliert verstehen (2 Lektionen)

Am Anfang dieser Einheit wurde der Sachtext noch einmal gemeinsam gelesen. Die Kinder bekamen eine Textvorlage zum Bearbeiten, wie sie in HOPPLA 4, im Arbeitsheft A, S. 6 und 7 vorliegt. Die Kinder erkannten sofort, dass es sich um den gleichen Text handelt, dass aber die Darstellung nicht genau gleich ist. Unterschiede wurden gesucht und benannt. Damit wird gezielt Metasprache aufgebaut. Mit der Zeit verwenden die Kinder Ausdrücke wie Titel, Abschnitte, Illustrationen, etc. ganz selbstverständlich. Gleichzeitig hilft das explizite Benennen der Elemente aber auch, dass sich die Kinder im Text zurecht finden und diese Elemente als Hilfe zum Verstehen nutzen.

Abb. 1: Was bedeutet eigentlich gleichgewicht? (HOPPLA 4, S. 8-9)

Vom Gleichgewicht

1

Was bedeutet eigentlich Gleichgewicht?

Das Wort «Gleichgewicht» setzt sich aus zwei Wörtern zusammen, aus «Gewicht» und «gleich». Am Beispiel einer Waage lässt sich gut erklären, was das Wort «Gleichgewicht» bedeutet. Legt man bei einer Waage auf beiden Seiten zwei gleich schwere Sachen in die Waagschalen, bleiben beide auf der gleichen Höhe. Die Waagschalen sind auf einer waagrechten Linie, die Waage ist im Gleichgewicht. Wenn auf der einen Seite auch nur ganz wenig Gewicht dazu kommt, ist die Waage nicht mehr im Gleichgewicht. Die Waagschale mit dem schwereren Gewicht sinkt, die Waagschale mit dem leichteren Gewicht steigt. Die Waagschalen sind nun nicht mehr auf einer waagrechten, sondern auf einer schiefen Linie.

Das Prinzip vom Gleichgewicht kann man auch an einem Kleiderbügel beobachten. Wenn man den Kleiderbügel an einer feinen Schnur aufhängt und an beiden Enden je eine Wäscheklammer befestigt, bleibt der Bügel waagrecht. Er ist im Gleichgewicht. Befestigt man aber auf der einen Seite zwei Wäscheklammern, gerät der Kleiderbügel aus dem Gleichgewicht und hängt schief. Er ist im Ungleichgewicht. Auch wenn auf beiden Seiten je eine Wäscheklammer ist, kann man trotzdem ein Ungleichgewicht bewirken. Man schiebt einfach eine Klammer näher zum Angelpunkt. Diese Seite steigt, und die andere Seite sinkt.

Wie Gewicht und Abstand vom Angelpunkt zusammenhängen, kann man


auch beim Balancieren eines Lineals auf einem Finger beobachten. Der Finger muss genau in der Mitte des Lineals sein. So sind beide Seiten des Lineals gleich schwer. Das Lineal ist im Gleichgewicht. Legt man aber einen Gummiband auf die eine Seite des Lineals, muss man den Finger, also den Angelpunkt, näher zum Gummiband schieben. So bleibt das Lineal trotzdem im Gleichgewicht.

Wenn man das Lineal auf die flache Hand legt, ist die Auflagefläche grösser als beim Finger, und das Balancieren wird einfacher. Deshalb muss die flache Hand nicht ganz in der Mitte sein, und trotzdem bleibt das Lineal im Gleichgewicht. Auch wenn man das Lineal

beim Angelpunkt mit einem Gewicht beschwert, wird das Balancieren einfacher.

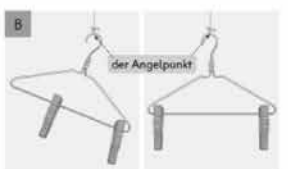
Wir Menschen haben verschiedene Möglichkeiten, um beim Balancieren im Gleichgewicht zu bleiben. Einerseits können wir die Arme ausstrecken. Andererseits können wir die Beine spreizen, damit zwischen den Füssen eine grössere Fläche entsteht. Diese Fläche entspricht der Auflagefläche bei Gegenständen. Wenn man auf einer schmalen Mauer oder auf dem Seil balanciert, hat man zwischen den Füssen nur eine kleine Fläche und muss darum mehr mit den Armen ausbalancieren.

A




Sind die Gewichte gleich schwer, entsteht ein Gleichgewicht.

B



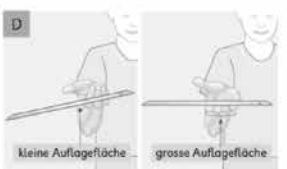
Ist der Abstand zum Angelpunkt gleich gross, entsteht ein Gleichgewicht.

C



Wird der Angelpunkt zur schwereren Seite verschoben, entsteht ein Gleichgewicht.

D



Eine grosse Auflagefläche macht das Balancieren einfacher.

8
9

Die Bearbeitung des Sachtextes erfolgte individuell mit den Aufgabenkarten 1 – 6 (Siehe Abb. 2 hier unten), die sich im Zusatzmaterial des Lehrmittels finden.

Auch hier war es zuerst wesentlich, den Aufbau der Karten zu thematisieren und zu verstehen.

Die erste Aufgabe wurde gemeinsam besprochen und dann von jedem Kind gelöst, danach machte sich jedes Kind individuell an die Arbeit. Meine Aufgabe bestand vor allem darin, den Kindern je nach Leistungsstand weitere Arbeiten zuzuweisen und sie bei der Bearbeitung zu unterstützen. Einige deutschstarke Kinder, darunter auch ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache, waren in der Lage, die Aufgaben ganz selbstständig der Reihe nach zu bearbeiten, alle anderen Kinder bearbeiteten jeweils eine Auswahl.

Die Erfahrungen zeigten, dass die Bearbeitung des Sachtextes für einige Kinder harte Arbeit war. Einerseits mussten sie sich in einem längeren Text zurecht finden, andererseits mussten sie auch die Aufgabenkarten verstehen, was bereits eine Herausforderung für sich war.

Das Lehrmittel HOPPLA 4 ist so aufgebaut, dass es in jeder Einheit einen solchen Sachtext gibt, der mit diesem Verfahren bearbeitet werden kann. Dabei bleibt die Anlage der Aufgabenkarten immer gleich, sie unterscheiden sich nur inhaltlich. Ich habe später weitere Sachtexte auf diese Art bearbeiten lassen. Erst beim mehrmaligen

Durchführen zeigte sich der Gewinn dieser Arbeit.

Das Vorgehen war immer vertrauter.

So konnten sich die Kinder mit der Zeit

ausschliesslich auf den Inhalt des Textes konzentrieren und kamen immer besser voran. Sie selber nahmen dadurch ihre Fortschritte wahr und erlebten sich als immer kompetentere Lesende, was sie wiederum motivierte, sich an eine neue Leseaufgabe zu wagen.

Mir fiel vor allem auf, dass die Kinder von sich aus noch wenig gewohnt waren, verschiedene Informationen miteinander zu verknüpfen, vor allem bezogen sie beim Lesen des Textes die Bilder dazu wenig ein. Ich musste sie immer wieder darauf aufmerksam machen, dass auch die Bilder und die Bildunterschriften wichtige Informationen enthalten, die zum Verständnis des geschriebenen Textes beitragen.

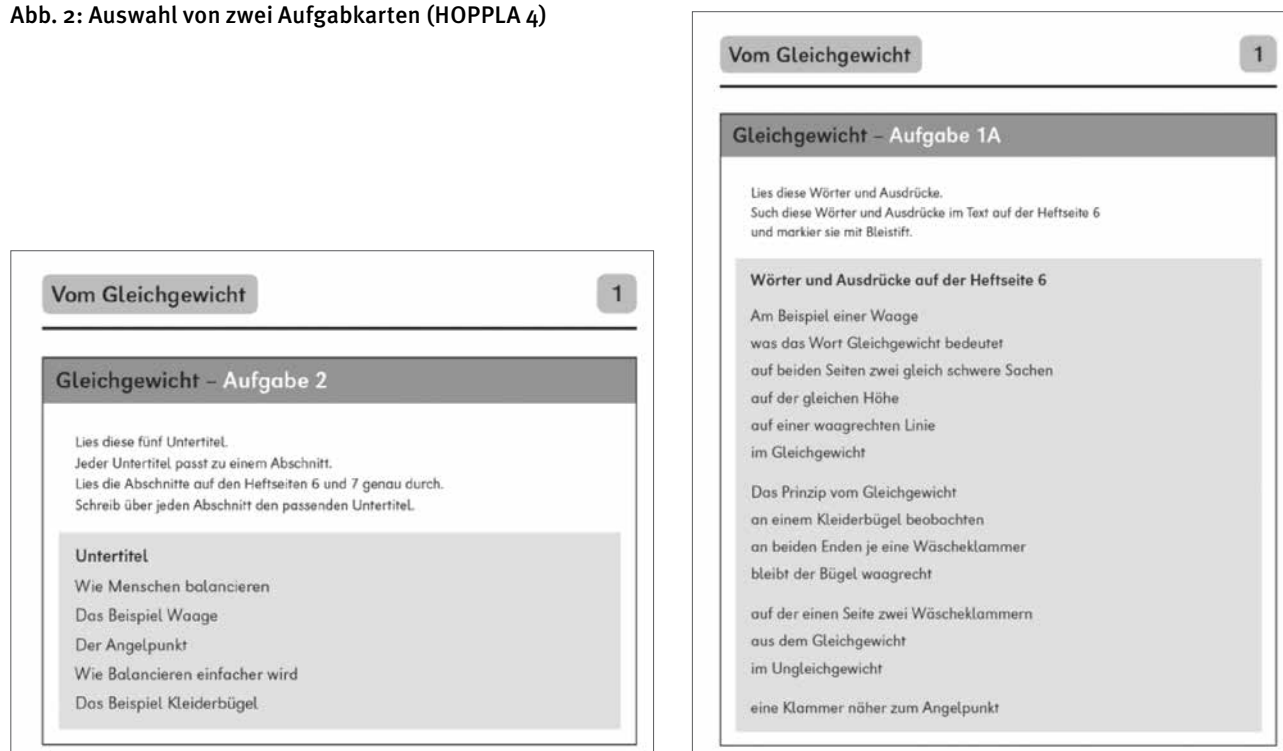
Aufgrund der gemachten Praxiserfahrungen wurden die Aufgabenkarten überarbeitet und stehen im heutigen Lehrmittel binnendifferenziert zur Verfügung.

Im Kommentar des Lehrmittels heisst es, die Lehrperson berate die Kinder bei der Auswahl der Aufgabe. Mein Weg ist, dass ich den Kindern am Anfang Aufgaben vorgebe, später, wenn ihnen die Karten schon etwas vertraut sind, können sie selbstständig wählen, was sie bearbeiten möchten. Meine Aufgabe ist es dann, vor allem Kinder, welche die Tendenz haben, ganz einfache Aufgaben auszuwählen, zu ermuntern, sich auch einmal an eine schwierigere Aufgabe zu wagen.

Hinzugekommen ist auch die Aufgabe 7 *Einen Vortrag halten* die in der damaligen Erprobungsphase noch nicht vorlag.

Beim mehrmaligen Bearbeiten von Sachtexten mit gleichbleibenden, differenzierten Aufgabentypen nehmen Kinder ihre Fortschritte wahr und erleben sich als immer kompetentere Lesende.

Abb. 2: Auswahl von zwei Aufgabekarten (HOPPLA 4)



Das individuelle Arbeiten hatte natürlich zur Folge, dass die Kinder ganz unterschiedlich unterwegs waren und auch nicht zur gleichen Zeit fertig wurden. Wer fertig war oder eine „Lesepause“ brauchte, erstellte Wissenskarten zum Thema, eine Arbeit, welche die Kinder sehr gerne machen. Sie überlegen sich eine Frage, schreiben diese auf und schreiben die Antwort dazu. Ich korrigiere jeweils diese Entwürfe, danach schreiben die Kinder ihre Fragen und Antworten auf eine Karte. Ein Vorschlag für das Layout findet sich im Kommentar des Lehrmittels.

Fertige Karten werden in der Wissenskartenbox gesammelt. Im Morgenkreis ziehen wir jeweils eine solche Karte und suchen die Antwort gemeinsam. Das führt oft zu vertieften Diskussionen zum Thema. Die Kinder sind jeweils sehr stolz, wenn ihre Karte gezogen wird.

Wissenskarten sind in meinem Unterricht eine fixe Institution, die bei jedem Thema zum Einsatz kommt. Bereits in der ersten Klasse führe ich sie ein. Einerseits beschäftigen sich die Kinder dadurch intensiv mit dem Thema und vertiefen so ihr Wissen, andererseits haben sie für mich als Lehrperson den angenehmen Nebeneffekt, dass ich mir wenig Gedanken darüber machen muss, was Kinder tun sollen, die mit einer Aufgabe fertig sind. Gleichzeitig achte ich aber auch darauf, dass auch langsamere Kinder solche Karten herstellen können. Ist das Vorgehen gut bekannt, kann es auch einmal Hausaufgabe sein, sich einige Fragen und Antworten für Wissenskarten aufzuschreiben.

Beispiele von Wissenskarten, die während der Unterrichtseinheit in meiner Klasse entstanden:

- a. Frage (F): Woher kommt das Wort „Gleichgewicht“?
Antwort (A): Aus den Wörtern „gleich“ und „Gewicht“.
- b. F: Was ist Gleichgewicht?
A: Wenn beide Seiten bei der Waage gleich schwer sind.
- c. F: Was passiert, wenn man die Auflagefläche grösser macht?
A: Dann ist es einfacher, ein Gleichgewicht zu bekommen.
- d. F: Wie macht man bei einer Waage ein Ungleichgewicht?
A: Man legt auf die eine Seite mehr als auf die andere Seite.
- e. F: Was ist schwerer: eine Schere oder ein Spitzer?
A: Eine Schere.
- f. F: Wie bleibt man auf einem Einrad im Gleichgewicht?
A: Man muss die Arme rausstrecken.

Die Beispiele zeigen, wie Fachwortschatz und Fachwissen aus dem Sachtext aufgegriffen wurden. Es gab aber auch Kinder, die immer nach dem gleichen Schema wie im Beispiel e. voringen. Sie habe ich mit der Zeit dazu angeleitet, ihr Fragenrepertoire zu erweitern. Dadurch, dass wir die Karten jeweils im Morgenkreis thematisierten, konnten sie ausserdem weitere Ideen von anderen Kindern aufnehmen.

Im Lehrmittel finden sich weitere Anregungen, wie das Gelernte vertieft werden kann: Ein Kreuzworträtsel und ein Quiz. Dabei handelt es sich um binnendifferenzierte Angebote für leistungsstarke Kinder.

5. Ein Mobile bauen (2 Lektionen)

Nachdem wir uns nun einiges Wissen über Gleichgewicht angeeignet hatten, war unser nächstes Projekt ein Mobile zu bauen. Zuerst er-



klärte ich den Kindern das Vorhaben. Auf einem Waldspaziergang sammelten wir mehrere Stöcke von ca. 30 – 50 cm Länge. Die Kinder hatten die Aufgabe, Sachen von zu Hause mitzubringen, die sie an ihr Mobile hängen wollten.






Wir verwendeten die Anleitung im Buch HOPPLA 4, S. 12. Zuerst erarbeiteten wir die wichtigen Schlüsselwörter mit Hilfe der Grafik, welche im Lehrmittel im Zusatzmaterial zu finden ist und gross ausgedruckt werden kann. Auf einem Tisch lagen Zangen, Draht, einige Behänge, die ich den Kindern zur Verfügung stellte, und ein langer Massstab bereit, alles beschriftet. Wir betrachteten und benannten die Gegenstände. Ich zeigte den Kindern, wie die Zange zum Biegen und auch zum Schneiden des Drahtes verwendet werden kann. Danach forderte ich sie auf, ihr Mobile gemäss der Anleitung zu bauen. Sie durften dabei allein oder auch in Partnerschaften arbeiten. Meine Aufgabe bestand vor allem darin, die Kinder zu unterstützen. Wenn sie mit Fragen zu mir kamen, verwies ich sie jeweils auf die Textstelle in der Anleitung, die eine Antwort auf ihre Frage bot. Lesestärkere Kinder lasen die Anleitung Schritt für Schritt, leseschwächere Kinder orientierten sich oft auch daran, was die anderen machten und machten es ihnen dann nach.

Abb. 3: Ein Mobile bauen (HOPPLA 4, S. 12)

Vom Gleichgewicht

Ein Mobile bauen

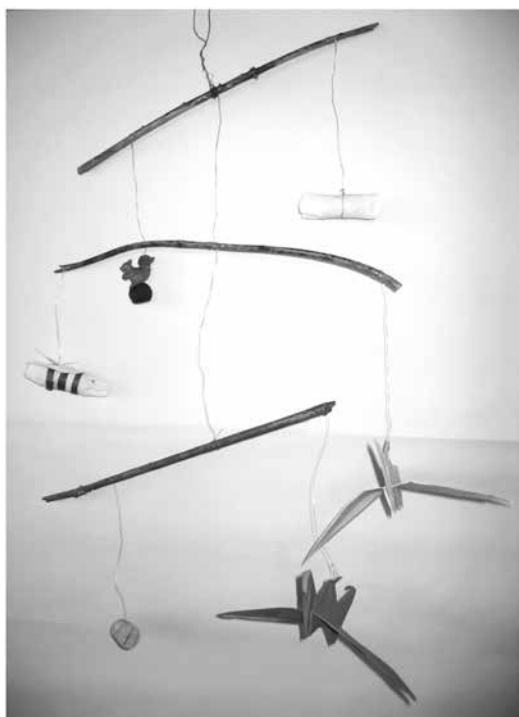
1. Einen Träger und ein 40 cm langes Stück Drahtfaden bereitlegen. 
2. Den Drahtfaden etwa in der Mitte des Trägers mehrmals nicht zu eng um den Träger wickeln. Eine Schlaufe zum Aufhängen machen. 
3. Den Träger an der Schlaufe in die Luft halten. Den Angelpunkt verschieben, bis der Träger im Gleichgewicht ist. 
4. Den Behang vorbereiten und mit Drahtfaden am Träger befestigen. 
5. Den Träger an der Schlaufe aufhängen. Den Behang so verschieben, dass der Träger im Gleichgewicht ist. 

Schreib einen Bericht. Benütze dabei den Schreibauftrag aus dem Zusatzmaterial.

12

Es herrschte eine geschäftige Atmosphäre in diesen Lektionen. Nicht ganz einfach war es, alle Behänge jeweils gut mit Draht zu befestigen, sodass sie sicher hängen blieben. Vor allem runde Gegenstände waren eine grosse Herausforderung. Am Schluss brachten einige Kinder viel Zeit, ihr ganzes Werk ins Gleichgewicht zu bringen. Sowohl beim Befestigen als auch beim Ausrichten musste ich einigen Kindern helfen. Es gab aber auch Kinder, die sehr geschickt waren und andere unterstützen konnten.

Am Ende der Doppellektion hatte jedes Kind ein eigenes Mobile, auf das es sehr stolz war. Wir begutachteten die entstanden Werke, und es wurde bedauert, dass die Mobiles vorerst in der Schule bleiben mussten und nicht sofort mit nach Hause genommen werden konnten. Hier einige der entstandenen Werke:



Zwei von den Kindern gebastelte Mobiles.

6. Einen Bericht schreiben (2 Lektionen)

In den nächsten beiden Deutschstunden schrieben wir einen Bericht über den Bau des Mobiles. Dazu verwendeten wir den Schreibauftrag aus dem Zusatzmaterial im Lehrmittel (Siehe Abb. 4 auf der nächsten Seite). Der Schreibauftrag wurde ausführlich besprochen. Zuerst erarbeiteten wir die vierteilige Textstruktur. Danach gingen wir den Auftrag Schritt für Schritt durch und suchten zu den Textbausteinen passende Sätze. Grau unterlegt sind jeweils Varianten, von denen nur eine in den Satz eingefügt werden kann.

Danach machten sich die Kinder ans Verfassen ihres Textes, wobei ich drei Niveaugruppen bildete. Die erste Gruppe bekam den Schreibauftrag mit der Textstruktur, aber ohne Bausteine. Diese Kinder formulierten ihre Sätze

selbstständig entlang der vorgegebenen Struktur. Die zweite Gruppe bekam den Auftrag mit den Strukturteilen und den Textbausteinen. Bei jedem Strukturteil markierten sich diese Kinder, die Bausteine, die sie anschliessend beim Schreiben verwenden wollten und schrieben dann ihre Sätze. Die dritte Gruppe wurde von mir betreut. Wir gingen jeden Strukturteil einzeln durch, wählten Textbausteine und formulierten die Sätze zuerst mündlich, bevor die Kinder dann ihre Sätze aufschrieben. Kinder, die mit ihrem Schreibauftrag fertig waren, erstellten weitere Wissenskarten oder erfanden Quizfragen zum Thema Gleichgewicht.

Durch das richtige Mass an Unterstützung mit einem “Schreibgerüst” erleben sich die Kinder als kompetente Schreibende.



Das Vorgehen mit solchen Gerüsten, in der Fachsprache „Scaffolding“ genannt, hat sich in meiner Praxis sehr bewährt. Sie geben den Kindern die nötige Unterstützung um kohärente Texte zu verfassen. Ich verwende sie in meinem Alltag bei allen Schreibaufträgen und Textsorten. Mit geringem Aufwand kann ich den Auftrag binnendifferenziert in drei Niveaus anbieten. Wenn die Kinder schon sehr geübt im Verfassen von Texten sind, kann auch ganz auf dieses Gerüst verzichtet werden. Die Kinder haben dann gewissermassen die Textstruktur verinnerlicht und wenden sie auch ohne Anleitung an. Dieses hohe Niveau erreichen bei mir aber nicht alle Kinder einer Klasse. Damit sol-

che Fortschritte gemacht werden können, ist es wichtig, dass ähnliche Schreibaufträge zur gleichen Textsorte mehrmals erfolgen.

Eine nicht zu unterschätzende Aufgabe der Lehrperson ist die sorgfältige Niveaueinteilung der Klasse, der bei jedem neuen Schreibauftrag genügend Beachtung geschenkt werden muss. Kinder, die zu wenig Unterstützung bekommen, produzieren keine kohärenten Texte oder können die Textbausteine nicht zu ganzen Sätzen ausbauen. Kinder, die zu viel Unterstützung bekommen, verfassen zwar kohärente Texte, die aber sprachlich eher bescheiden sind und nicht ihren wirklichen Fähigkeiten entsprechen. Solche Kinder haben die Tendenz, das Strukturblatt im Schnellzugtempo durchzuarbeiten und in wenigen Minuten den Schreibauftrag zu erfüllen. Sie müssen dazu angeleitet werden, ihren Text sprachlich komplexer aufzubauen. Ihnen markiere ich im Entwurf Textstellen und fordere sie auf, hier genauer zu beschreiben oder ich gebe ihnen weitere Textbausteine, die eine solche genauere Beschreibung anregen.

Durch das richtige Mass an Unterstützung erleben sich die Kinder als kompetente Schreibende. Sie merken, dass sie gute Texte verfasst haben. Bei Zeugnisgesprächen mit Eltern und Kindern kommt es bei mir sehr oft vor, dass das Kind seinen Eltern einen solchen gut gelungenen Text vorlesen möchte, und man kann ihm ansehen und anhören, wie stolz es auf seine Leistung ist.

Abb. 4: Schreibauftrag (HOPPLA 4)

Vom Gleichgewicht	
Ein Mobile bauen – Schreibauftrag	
Textstruktur	Textbausteine
1. Schreib einen passenden Titel.	Aus ... wird ... Wie ein ... entsteht Mein
2. Schreib in der Einleitung, worum es geht.	Mein Mobile habe ich aus / mit ... Mit Spielsachen / Sachen aus dem Wald habe ich
3. Beschreib dein fertiges Mobile.	An meinem Mobile hängt / hängen ... Der Behang ist ... Die Träger sind ... Auf der einen / anderen Seite ... Mein Mobile ist im Gleichgewicht / Ungleichgewicht , weil
4. Schreib einen Kommentar zum Bauen des Mobiles.	Vor dem Bauen des Mobiles habe ich mir vorgestellt, dass ... Beim Bauen habe ich gemerkt / entdeckt , dass ... Es hat mich überrascht, dass fand ich einfach / schwierig , weil ... Es brauchte Geduld, um / bis ... Ich habe mich gefreut, dass ... Ich habe mich geärgert, weil ... Ich war froh / stolz / zufrieden / traurig / enttäuscht , dass

Anmerkung

¹ Bai, Neugebauer, Nodari, Peter (2013). HOPPLA, Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen 4, Schulverlag plus AG und Lehrmittelverlag, Zürich.

Katharina García

unterrichtet an einer multikulturellen Schule in der Stadt Zürich als Klassenlehrerin Kinder der 1. bis 3. Klasse. Im Rahmen des Quims-Programms (Qualität in multikulturellen Schulen) hat sie sich intensiv mit Sprachförderung im mehrsprachigen Umfeld beschäftigt, und ihren Unterricht weiter entwickelt. Heute ist sie neben ihrer Unterrichtstätigkeit auch in der Weiterbildung von Lehrpersonen tätig.

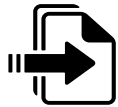
Fossilierte Fehler lustvoll und gezielt anpacken

Maya Büeler | Zürich

Gli errori fossilizzati sono difficili da eliminare. Il progetto descritto di seguito si propone di affrontare il problema mediante dialoghi divertenti e vicini alla realtà da studiare a memoria.

In una prima fase i discenti recitano il testo studiato a memoria e lo registrano. Il confronto fra registrazione e il testo evidenzia gli errori da correggere.

Di seguito il testo sarà recitato più volte in modo ludico e teatrale. In questo modo lo studente memorizza la formulazione corretta e aumenta al tempo stesso la consapevolezza per questo tipo di errore.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede [20c](#) e [18](#)

Eine Situation aus dem Deutschunterricht, die der einen oder anderen Deutschlehrperson vermutlich bekannt vorkommt: Eine Schülerin liest eine vorbereitete Textstelle aus einem Buch vor, wobei ihr, ohne dass sie es merkt und obschon sie den Text mehrmals geübt hat, kleine grammatikalische Fehler unterlaufen.

Diese *fossilierten Fehler*, wie die grammatikalischen Unkorrektheiten im Fachjargon genannt werden, bereiten Deutsch-Lehrpersonen immer wieder Kopfzerbrechen, weil sie besonders hartnäckig sind. Sie treten hauptsächlich bei Schülerinnen und Schülern auf, die Deutsch als Zweitsprache lernen und gehören zum natürlichen Spracherwerbsprozess.

Doch wie kann dieser Herausforderung im Unterricht erfolgreich begegnet werden? Eine Möglichkeit besteht in der lustvollen Arbeit mit einfachen, amüsanten Dialogen, die auswendig gelernt und anhand derer fossilisierte Fehler auf spielerische Art und Weise aufgedeckt und gezielt korrigiert werden.

Erfolgreicher Spracherwerb durch Automatisierung von „Chunks“

Der Gedanke, der hinter dem Auswendiglernen dieser Dialoge steht, basiert auf der folgenden Erkenntnis: Das Erlernen einer Fremdsprache fällt dann besonders effektiv aus, wenn die Ler-

nenden systematisch „Chunks“ der Zielsprache memorisieren und diese dank wiederholter Re-zitation automatisieren. Unter „Chunks“ versteht man vorgefertigte, zum Teil komplexe sprachliche Formulierungen, die als Ganzes aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und nicht bei jedem Gebrauch von Neuem gebildet werden. Damit diese Chunks bei Lernenden einer Fremdsprache internalisiert werden können, sollte möglichst von Anfang an gezielt und wiederholt mit ihnen gearbeitet werden. Ein damit einhergehender, für das Lernen wesentlicher Faktor ist die Motivation: Durch das Beherrschen solcher Chunks fühlen sich die Lernenden sicher im Umgang mit der Zielsprache, was wiederum ihr Lernenden-Selbstkonzept optimiert. Durch die souveräne Anwendung zielsprachlicher Formulierungen identifizieren sich die Lernenden immer mehr mit der zu erlernenden Sprache, wodurch ihre Motivation, sich auf letztere einzulassen, gesteigert wird. (Vgl. Aguado, 2013: 14ff.)

Rahmen des Unterrichtsprojekts

Dieses Unterrichtsprojekt soll nun vorgestellt werden. Initiiert wurde es von Prof. Dr. Claudio Nodari und unter seiner Begleitung von der Autorin dieses Artikels während vier Wochen im Zürcherischen Regensdorf durchgeführt. Die Klasse bestand aus Jugendlichen einer 1. Sek., die der Niveaugruppe Deutsch mit Grundanforderungen angehörten. Das Projekt ist aber auch für eine jüngere oder ältere Zielgruppe geeignet, wobei allenfalls die Dialoge dem sprachlichen und kognitiven Niveau der Lernenden angepasst werden müssten. Die bei der Erprobung verwendeten Dialoge entstammen der leider vergriffenen Dialog-Reihe Der eine und der andere. Szenische Dialoge für den deutschen Sprachunterricht (Müller, 1981). Genauso gut geeignet sind

Die Sensibilisierung der Jugendlichen für die kleinen, beiläufig auftretenden Differenzen zwischen Textvorlage und Textreproduktion machen sie in Bezug auf den Gebrauch der eigenen Sprache wacher.

beispielsweise auch Dialoge von Lorient. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Texte nicht nur schriftlich, sondern auch als Tondokumente vorliegen, damit die Lernenden ihr Gehör sowie ihre Aussprache anhand professioneller Sprachaufnahmen trainieren können.

Fossilisierten Fehlern mit Spass begegnen – Beschreibung der Projektdurchführung

Anfangs wurde die Arbeit mit den Dialogen im Klassenverband eingeführt, damit die Jugendlichen im Anschluss daran selbständig in Partnerarbeit an verschiedenen Dialogen arbeiten konnten.

1. Hörverstehen üben und Inhalt klären

Zuerst hörten die Schülerinnen und Schüler den Dialog Bei Rot (s. Abb. 1) nur als Tondokument und wurden dann aufgefordert, die Handlung zusammenzufassen.

Abb. 1: Ausschnitt eines Dialogs aus *Der eine und der andere*. Szenische Dialoge für den deutschen Sprachunterricht. (Müller, 1981)

Bei Rot

Der eine, der andere

- Der eine:* Halt! Es ist rot!
Der andere: Wie bitte?
Der eine: Es ist rot. Sie müssen warten.
Der andere: Ich muß warten? Warum?
5 *Der eine:* Weil rot ist. Bei Rot müssen Sie warten.
Der andere: Bei Rot muß ich warten? Warum?
Der eine: Das ist so.
Der andere: Ich möchte aber gehen!
Der eine: Gehen können Sie bei Grün.
10 *Der andere:* Bei Rot muß ich warten und bei Grün kann ich gehen? Das verstehe ich nicht.
Der eine: Es ist aber so.
Der andere: Einen Moment! Sie sagten: bei Rot muß ich warten.
Der eine: Ja.
Der andere: Und bei Grün kann ich gehen?
15 *Der eine:* Ja.
Der andere: Heißt das: bei Grün muß ich gehen?
Der eine: Nicht unbedingt.
Der andere: Bei Grün könnte ich also auch warten?
Der eine: Warten können Sie immer.
20 *Der andere:* Und gehen?
Der eine: Gehen können Sie nicht immer.

Nach einmaligem Hören fiel dieser Auftrag den meisten Lernenden sehr schwer: Sie konnten weder sagen, in welcher Situation sich die zwei Sprecher befinden, noch wussten sie, was sich genau abspielt.

Erst nachdem der Dialog ein, zwei weitere Male gehört worden war, konnten die Jugendlichen die Handlung mit eigenen Worten korrekt wiedergeben.

Abgesehen davon, dass auf diese Weise das Hörverständnis der Schülerinnen und Schüler trainiert wird, ist der Schritt der vorgängigen Klärung des Inhalts eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Sprache. Denn nur wenn die Lernenden verstanden haben, in welchem Kontext die im Dialog enthaltenen Formulierungen stehen, werden sie diese adäquat in ihre Alltagssprache integrieren.

2. Leseflüssigkeit und Aussprache trainieren

Als nächstes erhielten sie den Dialog ausgedruckt auf Papier und hörten die Tonaufnahme erneut ein paar Mal, wobei sie das Gesprochene zuerst nur mit den Augen verfolgten, um anschliessend laut mitzusprechen. Durch das mehrmalige Hören der professionellen Aussprache und Intonation, aber auch durch das zeitgleiche Wahrnehmen ihrer eigenen Stimme und Aussprache, konnten die Lernenden ihren persönlichen sprachlichen Output laufend mit dem Zielprodukt vergleichen und sich diesem Schritt für Schritt annähern.

3. Freude an der Sprache gewinnen durch spielerisches Auswendiglernen

Anschliessend wurde der Dialog auswendig gelernt, mit dem Ziel, ihn am Schluss in Zweiergruppen der Klasse vorzuspielen und aufzunehmen. Es stellte sich bald heraus, dass einige Schülerinnen und Schüler mit dem Auswendiglernen überfordert waren. Dadurch, dass im Klassenverband mit demselben Dialog gearbeitet wurde, bot sich jedoch eine gute Gelegenheit, verschiedene Techniken des Auswendiglernens zu vermitteln und so den Lernenden die Aufgabe zu erleichtern. Dabei stand das lustvolle, kreative und bewegte Lernen im Zentrum. Mit Körperinsatz und verschiedenen theatralischen Sprechübungen konnten die Jugendlichen die Formulierungen in den Dialogen mit allen Sinnen erfahren. Einige dieser Techniken sind hier stichwortartig aufgeführt:

Techniken des Auswendiglernens

mündlich

- Stichworte des Dialoges vorgeben und die Lernenden mit deren Hilfe den Dialog improvisieren lassen;
- Sprechbeiträge auseinanderschnipseln und sie durch die Lernenden ordnen lassen;
- Halbklassen stehen sich gegenüber (der eine vs. der andere), sprechen ihre Beiträge im Chor
- jeweils nur kleine Portionen üben, diese ca. 6 Mal wiederholen („Schlaufe“)
- in Bewegung lernen
- Bleistiftmethode: mit dem Bleistift immer einen anderen Teil des Dialogs abdecken, die unsichtbaren Passagen aus der Erinnerung zu rezitieren versuchen
- Zu acht/sechst/viert: Die Beiträge werden untereinander aufgeteilt, mehrmals wird immer nur derselbe Beitrag gesprochen, bis man diesen praktisch auswendig kann. Dann werden die Beiträge ausgetauscht.

schriftlich

- Lückendiktat ausfüllen lassen
- Fehlersätze korrigieren lassen

4. Fehlerdetektiv spielen: die Jugendlichen decken fossilisierte Fehler ihrer Kolleginnen und Kollegen auf

Der Dialog wurde dann möglichst auswendig vorgetragen und auf einen Tonträger aufgenommen. Anschliessend hörten die Mitschülerinnen und Mitschüler die Aufnahme, wobei sie den Dialog in Papierform vor sich liegen hatten und dazu aufgefordert wurden, genau mitzulesen und „Stopp!“ zu rufen, falls eine vorgetragene Textstelle nicht genau der schriftlichen Version entsprach.

An dieser Stelle wird es nun interessant und das Terrain der herkömmlichen Arbeit mit Dialogen im Unterricht verlassen: Denn obwohl die Jugendlichen beim Auswendiglernen mit sprachlich einwandfreien Dialogen gearbeitet hatten, schlichen sich beim Vortragen fossilisierte Fehler ein. Das heisst, wie es bereits in der eingangs genannten Situation der Fall war, machten auch diese Schülerinnen und Schüler Fehler, obschon es in der Vorlage keine gab.

Auch die „Detektive“ konnten durch die Peer-Ermittlungsarbeit in zweierlei Hinsicht profitieren. So wurde durch das aufmerksame Zuhören einerseits ihr Gehör und durch das aufmerksame Lesen andererseits ihr Blick geschärft. Darüber hinaus barg diese akribische Detektivarbeit die Möglichkeit, die Lernenden für grammatikalische Unkorrektheiten zu sensibilisieren und mit ihnen auf einer Metaebene über Grammatik zu sprechen. So wurde auf der Suche nach grammatikalischen Fehlern öfter „Stopp!“ gerufen, als es tatsächlich nötig gewesen wäre, und zwar immer auch dann, wenn die Vortragenden eine Textstelle zwar grammatikalisch richtig, aber nicht genau so, wie sie auf dem Papier geschrieben stand, wiedergegeben hatten. Dadurch konnten Unklarheiten aufgedeckt und im Gespräch behoben werden.

5. Fossilisierte Fehler durch spielerisches, lautes und wiederholtes Rezitieren abgewöhnen

Die Vortragenden waren nun gebeten, die Fehler im Dialog zu markieren und den Satz, in dem der Fehler vorgekommen ist, korrekt herauszuschreiben. Diese Sätze mussten sie auswendig lernen, mit dem Ziel, diese in Zukunft fehlerfrei bilden zu können. Hier konnten die Schülerinnen und Schüler auf die bereits bekannten Techniken des Auswendiglernens zurückgreifen.

Beim erneuten Vortragen des Dialogs konnte bei allen Jugendlichen eine verminderte Anzahl fossilisierter Fehler festgestellt werden. Nur wenige jedoch machten gar keine Fehler mehr – was die eingangs angesprochene Hartnäckigkeit fossilisierter Fehler verdeutlicht.

Um auch noch die verbliebenen grammatikalischen Makel zu tilgen, wurde zum einen weiterhin rezitiert und repetiert, zum andern die Ebene der mündlichen Sprachproduktion verlassen und Rechtschreibfehler in den Fokus genommen. So wurde von den Lernenden unter anderem verlangt, sich auch auf schriftlicher Ebene mit den fehlerhaften Sätzen auseinanderzusetzen. Abb. 2 zeigt eine Aufgabe, die eine solche Auseinandersetzung ermöglicht:

Abb. 2: Schriftlicher Auftrag für die Sensibilisierung grammatikalischer und orthografischer Fehler.

Auftrag (PA)

Kreuz die richtige Variante an. Markiert alle Fehler.

- Es ist in Ihre Interesse.*
- Es isst in ihrem Interesse.*
- Es ist im Ihrem Interesse.*
- Es ist in Ihrem Interesse.*
- Es ist in Ihrem Intresse.*
- Es ist in Ihrem Interesse?*
- In meinem Interesse? Kennen Sie den mein Interesse?*
- In meinem Interesse? Kennen sie denn mein Interesse?*
- In meine Interesse. Kennen Sie denn mein Interesse.*
- In meiner Interesse? Kennen Sie denn mein Interesse?*
- Im meine Interesse? Kennen Sie denn meine Interesse?*
- In meinem Interesse? Kennen Sie denn mein Interesse?*

Nach dieser intensiven Arbeit an der Sprache konnten klare Erfolge verzeichnet werden: Abgesehen vom grossen Spass, den die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit den Dialogen hatten – sie konnten die selbständige Weiterarbeit mit den Dialogen kaum erwarten –, wurden deutlich weniger fossilisierte Fehler als zu Beginn des Unterrichtsprojekts gemacht. Die Sensibilisierung der Jugendlichen für die kleinen, beiläufig auftretenden Differenzen von Textvorlage und Textreproduktion machen sie in Bezug auf den Gebrauch der eigenen Sprache wacher.

Literatur

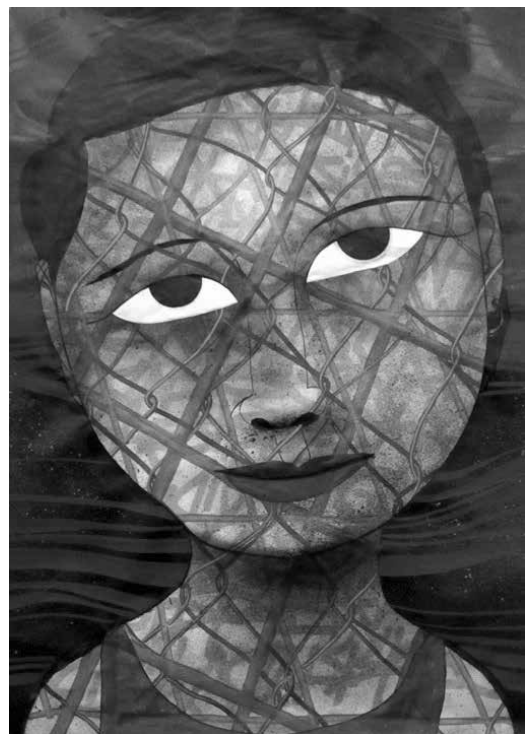
Aguado, K. (2013). Chunks, Imitation und Ko-Konstruktion: Wie nicht-kindliche Fremdsprachenlernende ihr L2-Identität(en) entwickeln können. In: E. Burwitz-Melzer, F. Königs, & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenunterricht. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 9-18.

Müller, H. (1981). *Der eine und der andere. Szenische Dialoge für den deutschen Sprachunterricht*. Stuttgart: Klett. (vergriffen)

Maya Büeler

ist seit 2012 ausgebildete Sekundarlehrerin und unterrichtet seither an der Sekundar- und Quims-Schule Ruggenacher in Zürich-Regensdorf. Neben ihrer Tätigkeit als Klassenlehrerin unterrichtet sie zwei Deutschklassen, wobei die eine dem Niveau mit Grundanforderungen und die andere denjenigen mit erweiterten Anforderungen entspricht.

Beim Auswendiglernen steht das lustvolle, kreative und bewegte Lernen im Zentrum: Mit Körpereinsatz und verschiedenen theatralischen Sprechübungen können die Jugendlichen die Formulierungen in den Dialogen mit allen Sinnen erfahren.



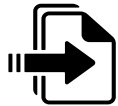
Cekis (Nelson Rivas), The „Fence“ Series.

An Chanukka gefallen mir besonders die Glückwunschkarten und die Menora

Fremdsprachige- oder zweisprachige Kinder einer 2. Klasse aus Zürich halten Vorträge zum Thema „Lichterfeste“

Vanessa Seliner Njuguna | Zürich

Una seconda classe di Zurigo ha trattato il tema “festa delle luci” nella materia ‘Religione e Cultura’. Grazie alla chiara strutturazione e al lavoro sulla lingua i discenti erano in grado di presentare in una breve relazione un tema complesso.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede [20c](#) e [25](#)

Die Ausgangslage

Eine Quims-Schule der Stadt Zürich. 22 Kinder, 18 sind fremd- oder zweisprachig. Das Thema: Einen kurzen Vortrag halten zum Lichterfest Chanukka, Weihnachten oder Diwali im Fachbereich Religion und Kultur.

Das Unterrichtskonzept

Die Schüler/innen erhalten strukturierte, mündliche Inputs.

Sie lernen die Feste mit allen Sinnen kennen, beispielweise probieren sie Süßigkeiten, die es an Diwali gibt, lernen das jüdische Dreidelspiel kennen und backen Weihnachtskekse. Die Kinder wählen ein Fest aus und schreiben darüber. Die Leitfragen *Was wird gefeiert? Warum? Wie wird gefeiert? Was hat dir besonders gefallen?* bilden die Grundlage für das gesamte Unterrichtsvorhaben und die mündlichen Inputs.

Die Umsetzung

An je drei Nachmittagen à 2 Lektionen wurde den Schüler/innen ein Fest vorgestellt. Die Grundlage jeder Einführung bildeten die Leitfragen. Es wurde zu jedem Fest mündlich erklärt, was gefeiert wird und warum. Zu diesen Fragen wurde stets eine Farbkarte gezeigt. Bei der Antwort auf die Frage *Was wird gefeiert?* wurde beispielsweise immer eine gelbe Farbkarte gezeigt. Die Farbkarten sollten als Memorierungshilfen für den Aufbau der Erzählstruktur und einzu-

übende Sprechmittel für den späteren Vortrag dienen. Wie ein Fest gefeiert wird, wurde durch verschiedene sinnliche Erlebnisse den Kindern näher gebracht.

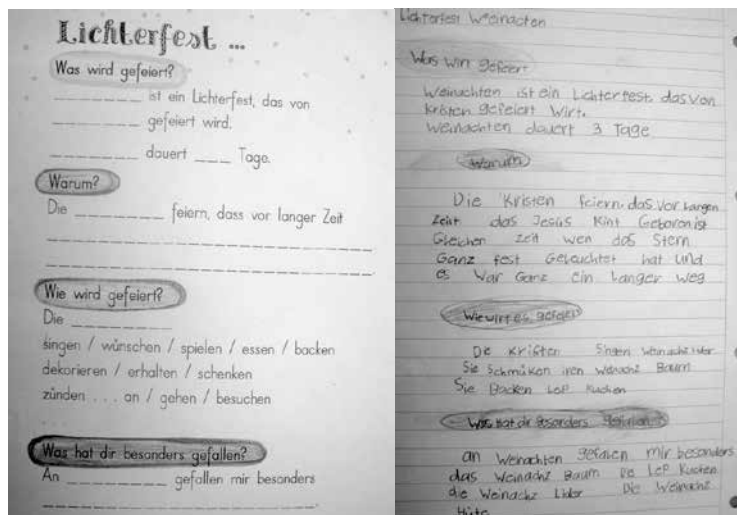


Nach den mündlichen Inputs und sinnlichen Erfahrungen (Musik, Gerüche, Spiele usw.) gab es am Schluss jedes Nachmittags zum jeweiligen Fest einen kurzen Rückblick.



Die Schüler/innen kreisten einen für sie zutreffenden Satz ein und lernten ihn auswendig. Die Auswahl-Aussagen enthielten relevante Fachinhalte und Fachsprache. Sie halfen zu vermitteln, wie über ein bestimmtes Fest berichtet werden kann. Sie wurden bei den mündlichen Beiträgen und durch das handelnde Tun visualisiert und fassbar gemacht.

Nach der Vorstellung der drei Lichterfeste und der Vertiefung durfte jedes Kind an einem weiteren Nachmittag ein Fest auswählen, das ihm besonders gefiel, und darüber schreiben. Die Grundlage für die schriftliche Aufgabe war das Prinzip eines Scaffoldings. Dies ist eine zeitlich begrenzte Unterstützung, welche der Schülerin, dem Schüler hilft, neue Konzepte, Begriffe, Satzstrukturen etc. zu erschliessen. Das hat den Vorteil, dass sprachschwache Kinder auf vorgegebene Sprachstrukturen zurückgreifen können, die es ihnen ermöglichen, einen kohärenten Text mit Fachbegriffen zu schreiben. Es zeigt ihnen, wie sie über etwas schreiben können. Ist diese Struktur einmal verinnerlicht, sollten sie ähnliche Aufgaben später alleine bewältigen können. Sprachstarke Lernende können das Gerüst erweitern. Es findet ein inklusiver Unterricht statt. Auch ermöglichte das Gerüst den Kindern über ein für sie wichtiges Fest zu schreiben, das wir nicht explizit durchgenommen hatten. So wollte ein Junge über seinen Geburtstag schreiben. Auch er konnte das Scaffolding als Basis für seinen Text nutzen.



Die Sprechroutine

Die Kindertexte wurden von der Lehrperson möglichst nah am Original, in korrekter Sprache auf Computer abgetippt. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich anschliessend durch mehrmaliges, lautes Lesen der korrigierten Texte eine korrekte Sprechroutine und

viele korrekte Wiederholungen. Das laute Vorlesen ist essentiell, denn das Hören spielt beim natürlichen Spracherwerb eine wichtige Rolle. Dies ermöglichte ihnen, fehlerfrei und differenziert über einen Sachverhalt zu berichten.

Der Vortrag

An die Wandtafel wurden nun die Farbkarten geheftet. Sie dienten den Kindern als Strukturierungshilfe für ihren Vortrag über ihr ausgewähltes Fest.



Das Fazit

Der systematische Wissensaufbau mit mehrfach wiederholten Sprachstrukturen, dem Scaffolding und dem Einüben ihrer Texte befähigte alle Kinder einen kurzen, eigenen Vortrag zu einem komplexen Sachverhalt zu halten. Sogar ein Kind, das erst seit einem halben Jahr in der Schweiz war, hielt selbstsicher seinen Vortrag.

Vanessa Seliner Njuguna

29 Jahre, hat die Pädagogische Hochschule Zug im Jahr 2009 abgeschlossen und arbeitet seit 5 Jahren in der Primarschule Hardau, Zürich.

Wenn aus Schreiben Liebe wird – Ein Schulhaus schreibt Liebesromane

David Romero | Wallisellen

Il progetto voleva essere semplice e al tempo stesso ambizioso: “gli alunni provano piacere a scrivere, il piacere conta durante le giornate di studio”.

Il presente contributo si propone di descrivere le modalità con cui si scrivono in breve tempo dei romanzi d’amore con i ragazzi. Partendo da protagonisti inventati e dai titoli per dieci capitoli, i giovani hanno potuto interamente immergersi nella trama del loro romanzo.

Il progetto vuole dare l’occasione ai ragazzi di conoscere la scrittura da un punto di vista inusuale, concependola come lavoro di gruppo in cui ognuno contribuisce alla riuscita di un prodotto che alla fine sarà premiato da una giuria composta da alunne e alunni.

Oltre al progetto saranno presentati e discussi i materiali necessari per realizzare il progetto.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede [20c](#) e [4](#)

1. Schreiben als Gemeinschaftsprojekt

Ein Schweizer Schulzimmer, 9 Uhr morgens. An verschiedenen Tischen sitzen Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen und diskutieren ange-regt. Auf den Tischen vor ihnen stehen aufge-klappte Notebooks.

In der ersten Reihe sitzen eine 13-jährige Schü-lerin und ein 15-jähriger Schüler. Sie diktiert, er tippt ein. Seine Finger wandern flink über die Tastatur. Da ist es auch nicht weiter schlimm, dass gewisse Wörter vom Textbearbeitungspro-gramm rot unterstrichen werden.

Weiter hinten im Raum sitzen drei Jungs und besprechen, ob die Eltern der Protagonistin nun in Jogginghose im noblen Restaurant erscheinen sollen oder nicht. Überall wird diskutiert, ge-schrieben, gelacht.

Es ist November 2014. 330 Schülerinnen und Schüler im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren aus verschiedenen Leistungsstufen und aus sieb-zehn Klassen schreiben innerhalb von zwei Ta-gen mit der Unterstützung ihrer Lehrpersonen Liebesromane.

Der Ursprung dieses Schreibprojekts findet sich im Sommer 2012, als die Sekundarschule Bürgli

in Wallisellen, an der Peripherie Zürichs, zur QuimS'-Schule wird. QuimS-Schulen haben einen hohen Anteil mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und sollen Projekte in den Berei-chen Sprachförderung, Schulerfolg und Integra-tion realisieren. Die dafür zusätzlich benötigten Finanzmittel werden vom Kanton Zürich zur Verfügung gestellt.

Seit nunmehr drei Jahren werden an der Sekun-darschule Wallisellen Projekte und Weiterbildun-gen im Bereich QuimS-Sprachförderung durch-geführt. Für die Jahre 2014 bis 2017 wurde vom Züricher Volksschulamt der Schwerpunkt „Sch-reiben auf allen Schulstufen“² festgelegt. Da QuimS sich an alle Schülerinnen und Schüler richtet und die Sprache nicht nur im Deutsch-unterricht, sondern in möglichst allen Fächern gefördert werden soll, wurden im Schulhaus Bürgli mehrere Weiterbildungen für das ganze Lehrerteam organisiert. Claudio Nodari, Dozent der PHZH und Leiter des IIK (www.iik.ch), lei-tete die Weiterbildungen und begleitet das Lehr-personenteam auch weiterhin bei der Planung und Umsetzung der Schreibprojekte.

Am Anfang des Projekts „Liebesroman“ stand dann auch ein Weiterbildungstag zum Thema Schreiben als soziale Praxis. Ausgehend vom neuerworbenen Wissen wurden zwei Schreib-projektstage geplant und durchgeführt, wäh-rend denen die Schülerinnen und Schüler in Gruppen Liebesromane verfassten. Die Grundidee und bereits erprobte Unterrichtsunterlagen (Nodari, 2001) standen zur Verfügung. Die Unterlagen sind entsprechend dem angestrebten Projekt leicht angepasst worden.

Folgender Beitrag soll aufzeigen, wie vorgegan-gen wurde, um mit über 300 Schülerinnen und Schülern in kurzer Zeit Liebesromane zu schrei-ben.

Auf einen Blick

Sprache: Deutsch
Niveau: Sekundarstufe 1 (übertragbar auf andere Stufen)
Ziel: Schreiben als Schulhausprojekt; in alters- und stufendurchmischten Gruppen Liebesromane schreiben.

Bei Interesse kann eine Auswahl von Liebesromanen als PDF-Datei bei E-Mail-Adresse (david.romero@schule.wallisellen.ch) bezogen werden.

2. Grundlegendes zum Projekt Liebesroman

Das Projekt sollte den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, sich während zweier Tage aufs Schreiben zu konzentrieren und sich auf die Handlung des eigenen Romans einzulassen. Gleichzeitig sollten die Jugendlichen die Erfahrung machen, mit anderen statt alleine zu schreiben. Sie sollten lernen, einen Text zu planen, anderen Gruppen Rückmeldung zu geben, und Rückmeldungen anderer im eigenen Text einzuarbeiten.

Bei der Schülereinteilung wurde darauf geachtet, dass die Liebesroman-Gruppen in Stufe und Alter durchmischt wurden. Dies sollte den Jugendlichen einerseits ermöglichen, andere Schülerinnen und Schüler kennenzulernen, andererseits sollte so jeder seine Stärken in die Gruppe einbringen können.

Um den organisatorischen Aufwand möglichst klein zu halten, wurden immer zwei Klassen in zwei gleich grosse Schreibgruppen aufgeteilt. Diese Schreibgruppen wurden wiederum in 2er- oder 3er-Kleingruppen aufgeteilt, die ebenfalls alters- und stufendurchmischt waren. Jede dieser Kleingruppen sollte dann ein Kapitel zum Liebesroman beisteuern. Damit trotzdem in gegebener Zeit ein kohärenter Text verfasst werden konnte, mussten Titel und Grobinhalt der zehn Liebesromankapitel vorgegeben werden.

Da es sich um ein Projekt der ganzen Schule handelte, wurden neben den Regelklassenlehrpersonen auch alle anderen Teammitglieder ein-

gebunden. Dies ermöglichte, dass mindestens zwei Erwachsene als Betreuung pro Schreibgruppe zur Verfügung standen. Damit Jugendliche, wenn sie sich nicht mehr konzentrieren konnten, andere nicht beim Arbeiten störten, wurden Bewegungspausen angeboten. In einem Schulzimmer konnten die jeweiligen Jugendlichen dann unter Aufsicht einer Lehrperson maximal fünfzehn Minuten Koordinationsspiele machen. Anschliessend gingen sie zurück und schrieben an ihren Texten weiter.

Die fertigproduzierten Romane sollten zu einem späteren Zeitpunkt auch gewürdigt werden. Dafür wurden eine Jury und eine Prämierung der besten drei Romane eingeplant. Dieser Wettbewerb sollte das Gruppengefühl stärken und die Schülerinnen und Schüler zusätzlich motivieren, ihr Bestes zu geben.

Die folgenden Vorlagen geben einen Einblick in die Projektstage „Liebesroman“. Anschliessend wird auf wichtige Punkte der Feinplanung eingegangen.



The Migration. Fresca murale realizzata da Fomtam Magee. Perth (AUS).

PROJEKT LIEBESROMAN

Kapitel des Romans	Inhalt des Romankapitels
1. Sie treffen sich	Zwei Personen treffen sich irgendwo. Sie beginnen miteinander zu sprechen. Sie vereinbaren, sich wieder zu treffen.
2. Der erste Kuss	Bei einem weiteren Treffen kommt es zum ersten Kuss. Sie sind verliebt.
3. Wer ist diese Frau? Wer ist dieser Mann?	Erste Eifersuchtsszene: Eine der beiden Personen ist eifersüchtig auf eine Person, die dem anderen Protagonisten schon lange bekannt ist.
4. Pläne für die Zukunft	Das Paar denkt darüber nach, wie das Zusammenleben und ihre Beziehung in einigen Jahren sein werden.
5. Ihre Liebe ist stärker als die Vorurteile	Ein Elternpaar oder Freunde finden es nicht gut, dass das Paar zusammen ist. Sie kritisieren einen der Partner. Sie oder er beginnt zu zweifeln. Das Paar spricht sich aus und kommt zum Schluss, dass beide zukünftig unabhängig entscheiden, wie ihr Leben aussehen soll.
6. Meine Eltern wollen dich kennenlernen	Die Eltern von ihr oder ihm sind nicht ganz überzeugt. Sie wollen sie oder ihn genauer kennenlernen. Am Schluss sind die Eltern mit der Beziehung einverstanden.
7. Das erste Wochenende allein	Das Paar macht einen kleinen Ausflug. Dabei muss es verschiedene Probleme lösen, z. B. erteilen die Eltern keine Erlaubnis für den Ausflug oder hat das Paar zu wenig Geld für den Ausflug usw.
8. Das hätte er (oder sie) nicht erwartet	Etwas Unerwartetes geschieht. Das Verhalten einer der beiden Personen gefällt dem anderen nicht. Sie sprechen sich aus und das Problem wird gelöst.
9. Der erste Streit	Das Paar streitet sich. Der Grund dafür ist scheinbar unwesentlich. Trotzdem gibt es einen heftigen Streit.
10. Kannst du mir verzeihen?	Er oder sie bittet um Verzeihung. 1. Beide sehen ein, dass sie sich unreif verhalten haben. Ihre Liebe ist bestärkt. 2. Die Beziehung bricht auseinander.

PROJEKT LIEBESROMAN - Feinplanung

	1. Tag	2. Tag
1. Block	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg: <ul style="list-style-type: none"> - Vorstellungsrunde - Schreibprojekt erklären - Kleingruppen bekannt geben • Liebesroman-Checkliste im Plenum ausfüllen bzw. festlegen • Inhalt der vorgegebenen Kapitel im Plenum besprechen • Kapitelverlosung: <ul style="list-style-type: none"> - Jede Kleingruppe zieht das Kapitel, das sie schreiben wird. • Handlungsablauf entwerfen: <ul style="list-style-type: none"> - Jede Kleingruppe entwirft auf einem Plakat stichwortartig den Handlungsablauf des eigenen Kapitels. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückblick, Stand der Dinge, Ausblick • Schreiben und selbstüberarbeiten des Kapitels: <ul style="list-style-type: none"> - In den Kleingruppen wird am Kapitel weitergeschrieben. Es folgen erste Selbstüberarbeitungen und Korrekturen von Seiten der Lehrpersonen.
2. Block	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation der Handlungsabläufe: <ul style="list-style-type: none"> - Die Kleingruppen präsentieren den Handlungsablauf ihrer Kapitel. • Diskussion über den Gesamthandlungsablauf: <ul style="list-style-type: none"> - Im Plenum wird darüber diskutiert, was geändert werden muss, damit der Verlauf des Gesamtromans stimmt. • Erste Anpassungen der Kapitelinhalte: <ul style="list-style-type: none"> - In den Kleingruppen werden die Inhalte so angepasst, dass sie in den Gesamtroman passen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen der Kapitel: <ul style="list-style-type: none"> - Alle Kapitel werden vorgelesen. Es folgt eine Diskussion im Plenum, was geändert oder angepasst werden muss, damit der Verlauf des Gesamtromans stimmt. • Anpassungen vornehmen: <ul style="list-style-type: none"> - Die aus der Diskussion resultierenden Anpassungen werden eingearbeitet.

- | | |
|--|--|
| <p>3. Block</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskussion über Kapitelübergänge:
- Die Kleingruppen besprechen mit der vorhergehenden und nachfolgenden Kleingruppe die Kapitelübergänge und nehmen Anpassungen vor. • Erzählperspektive wird im Plenum festgelegt • Lehrperson legt grammatische Zeitform fest • Schreiben am Kapitel:
- In den Kleingruppen wird mit dem Schreiben des Kapitels begonnen. Tagesziel ist das Verfassen einer halben A4-Seite. • Vorlesen der Kapitel:
- Alles, was bisher geschrieben wurde, wird im Plenum vorgelesen. | <ul style="list-style-type: none"> • Kapitel fertig schreiben / Korrekturlesen / Überarbeitung / Titel bestimmen • Mögliche Zusatzaufträge:
- Titelblatt zum Roman gestalten
- Impressum
- Fotos zum Roman
- Filmtrailer zum Roman
- Klappentext schreiben • Vorlesen des fertigen Romans • Feedback |
|--|--|

PROJEKT LIEBESROMAN – Checkliste

Liebespaar	sie/er	er/sie
Name		
Alter		
Aussehen	•	•
	•	•
Charaktereigenschaften	•	•
	•	•
Beruf		
Arbeitsplatz		
Lohn		
Wohnung / Haus ev. Adresse		
Hobbies (wie oft?)	•	•
	•	•
Eltern	von ihr/ihm	von ihm/ihr
Name der Mutter		
Charakter		
Name des Vaters		
Charakter		
Geschwister	von ihr/ihm	von ihm/ihr
Name der Schwester		
Charakter		
Name des Bruders		
Charakter		
Freundin oder Freund	von ihr/ihm	von ihm/ihr
Name		
Alter		
Charakter		
Besonderes		
Rahmenbedingungen		
Zeit der Handlung		
Ort der Handlung		
Erzählperspektive		
Zeitform		

3. Anmerkungen zur Feinplanung

Checkliste

Die eigentliche Arbeit am Liebesroman beginnt mit dem gemeinsamen Ausfüllen der Checkliste. Neben den Angaben zu den Protagonisten und den Nebenfiguren werden der Ort und die Zeit der Handlung festgelegt. Die Erzählperspektive und die Zeitform werden erst zu einem späteren Zeitpunkt ergänzt.

Die Checkliste wird im Schulzimmer für alle gut sichtbar projiziert oder aufgehängt. Die Lehrperson steht bereit, um die Checkliste auszufüllen. Das Ausfüllen soll dabei möglichst schnell ablaufen. Die Lehrperson stellt die Fragen zur Checkliste möglichst nicht der Reihe nach, sodass die Jugendlichen spontan reagieren müssen. Der ers-

Auch bei schreibschwachen Schülerinnen und Schülern ist Spass aufgekommen.

te Vorschlag, der eingebracht wird, wird aufgeschrieben. Es wird nicht darüber diskutiert. Die Vorschläge dürfen lustig, aber nicht absurd sein, sonst werden sie von der Lehrperson ignoriert. Sobald die Checkliste vollständig ausgefüllt ist, werden die Angaben zu den Personen gemeinsam überprüft. Widersprüche und unmögliche Angaben werden bereinigt.

Nun wird die fertige Checkliste entweder für alle Gruppen kopiert oder die Schülerinnen und Schüler schreiben sie ab.

Entwicklung des Handlungsablaufs

Nachdem die Kleingruppen ihr Kapitel zugestellt bekommen haben, entwerfen sie, ohne dabei die vorgegebenen Inhalte zu ignorieren, den Handlungsablauf ihres Kapitels. Diesen Handlungsablauf halten sie stichwortartig auf einem Plakat fest. Anschliessend stellen sie ihre Ideen der Gesamtgruppe vor. Die Präsentation der Kapitel läuft chronologisch ab. Erst nachdem alle Gruppen ihr Plakat vorgestellt haben, wird darüber diskutiert.

Auch wenn eine gewisse Kohärenz durch die Vorgabe der Kapitelinhalte gegeben ist, werden Widersprüche oder Unlogisches unvermeidlich sein. Im Plenum soll nun darüber diskutiert werden, welche Elemente im Handlungsablauf beibehalten und welche gestrichen werden sollen. Die Aufgabe der Lehrperson während dieser

Phase ist die Moderation der Diskussion und das Streichen oder Anpassen gewisser Inhalte an den Plakaten. Es ist aber auch hilfreich, wenn sie die Handlung immer wieder resümiert, sodass alle Schülerinnen und Schüler den Gesamtplot immer präsent haben. Ziel dieser Diskussion ist es, dass möglichst viele Ungereimtheiten innerhalb der verschiedenen Kapitel verhindert werden.

Nachdem sich das Plenum auf eine Handlung geeinigt hat, gehen die Jugendlichen zurück in ihre Kleingruppe und nehmen die passenden Änderungen vor.

Der nächste Arbeitsschritt besteht dann darin, dass die Kleingruppen sich untereinander auch über die Kapitelübergänge absprechen. So werden Wiederholungen und Logikfehler im Voraus auf ein Minimum reduziert.

Schreibprozess

Bevor die Schülerinnen und Schüler mit dem Schreiben beginnen, müssen die Erzählperspektive und die Zeitform festgelegt werden. Diese Entscheidung kann die Lehrperson selbst treffen oder die Jugendlichen darüber diskutieren lassen. Diese Angaben werden dann in der Checkliste ergänzt. Anhand ihres Plakates beginnen die Jugendlichen nun ihr Kapitel zu verfassen. Pro Kapitel ist ungefähr eine A4-Seite

in Schriftgrösse 12 vorgesehen. Damit der Liebesroman innerhalb der zwei Tage fertiggestellt werden kann, sollten die Schülerinnen und Schüler am Ende des ersten Tages ungefähr die Hälfte ihres Kapitels geschrieben haben. Während der Schreibphase coachen die Lehrpersonen die verschiedenen Gruppen, sie helfen bei Schreibblockaden, lesen bereits erste Texte, geben inhaltliche Rückmeldungen und korrigieren bereits erste Orthographiefehler.

Wichtigkeit des Gesamtüberblicks

Beim Lesen einzelner Kapitel fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler ganz in ihr Kapitel eintauchen. Teilweise werden so die anderen Kapitel und die Gesamthandlung vergessen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, mehrfach alle Kapitel vorlesen zu lassen und anschliessend kurz den Inhalt zusammenzufassen. Geschieht das nicht, besteht die Gefahr, dass am Schluss kein kohärenter Roman entsteht.

Abschluss der Projektstage

Es ist wichtig, dass die Kapitel nach dem ersten Block des zweiten Tages bereits fertiggeschrieben sind. Die inhaltlichen wie auch sprachlichen Überarbeitungen brauchen viel Zeit. Die Jugendlichen sollen auch untereinander korrigieren – das entlastet die Lehrpersonen. Schülerinnen und Schüler, die ihr Kapitel fertiggeschrieben haben, können neben der Korrektur anderer Kapitel auch Zusatzaufgaben übernehmen. So braucht es neben einem Titel für den Liebesroman auch ein Titelblatt und eine Kapitelübersicht mit den Kapitelautoren. Natürlich sind die Zusatzaufträge beliebig ausbaubar.

Als Abschluss der zwei Tage liest die Lehrperson der Gruppe dann den fertigen Liebesroman vor. Die Jugendlichen hören zum ersten Mal ihren eigenen Liebesroman in zusammenhängender, fertiger Form und es lässt sie stolz erkennen, was sie in diesen zwei Tagen gemeinsam geleistet haben.

Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache

Unabhängig von ihren bereits erworbenen Deutschkenntnissen sollten auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ihren Teil zum Roman beitragen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sie dabei zu unterstützen.

Als Vorbereitung auf die Projektstage wurde im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache ein Auszug aus einem Liebesroman gelesen. Davon ausgehend war es möglich, einen gewissen Basiswortschatz zum Thema Liebe und Beziehung zu erarbeiten. Trotz dieser Vorarbeit im Bereich Vokabular waren diese Jugendlichen während des Projekts auf Hilfe angewiesen.

Da die Lehrperson nicht die Zeit hatte, sich um jeden einzelnen zu kümmern, war es sinnvoll, Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache mit sprachlich starken Jugendlichen einzuteilen. Da als Gruppe gearbeitet wurde, konnten die Stärkeren die Schwächeren beim Formulieren unterstützen.

Auch Schülerinnen und Schüler, die erst wenige Wochen Deutsch lernten, waren Teil des Projekts. Sie konnten beim Entwickeln des Handlungsablaufs und beim Schreibprozess ihre Ideen einbringen. Beim Formulieren waren sie hingegen auf die anderen Gruppenmitglieder angewiesen. Den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache wurden, je nach persönlichen Stärken, auch gewisse Tipparbeiten oder gestalterische Aufgaben übertragen. Ein besonders motivierter Schüler mit Deutsch als Zweitsprache wollte gerne mehr zum Roman beitragen. Aus diesem Grund schrieb er ein Kapitel in seiner Erstsprache Englisch. Beim Entwickeln des Handlungsablaufs wurde jedoch darauf geachtet, dass der Gesamtroman auch ohne das englischsprachige Kapitel verstanden werden konnte. Trotzdem stellte das von ihm geschriebene Kapitel eine Bereicherung für den Roman dar.

4. Rückmeldungen auf die Projektstage Liebesroman

Am Ende der Projektstage wurde bei den Schülerinnen und Schülern eine Evaluation des Projekts durchgeführt. Die Rückmeldungen waren durchgehend positiv. Das Schreiben in Gruppen und am Computer wurde als grosses Plus gewertet. Die Schülerinnen und Schüler schätzten neben der selbständigen, kreativen und abwechslungsreichen Arbeit vor allem auch die gute Atmosphäre.

Auch die Lehrpersonen fällten ein positives Urteil: Die Jugendlichen empfanden die Projektstage als bereichernd und interessant und die Stimmung war stets angeregt und freudig. Auch bei schreibschwachen Schülerinnen und Schülern ist Spass aufgekommen. Im Allgemeinen wurde viel geschrieben und gearbeitet, die Jugendlichen tauchten richtiggehend in ihren Roman ein. Dass auf ein gemeinsames Produkt hingearbeitet wurde, war ein zusätzlicher Motivationsaspekt.

Das Programm war jedoch relativ dicht und die Schreibarbeit der Jugendlichen sehr betreuungsintensiv. Vor allem schwächere Schülerinnen und Schüler benötigten viel Hilfe. Dass die Gruppen alters- und leistungsdurchmischte waren, wurde als gewinnbringend gewertet.

5. Abschluss

Ein knappes Halbjahr hat das Projekt „Liebesroman“ die Verantwortlichen beschäftigt. Nachdem die zwei Projektstage vorüber waren, wurden die Liebesromane bei Bedarf noch von den Lehrpersonen fertigkorrigiert und die gemalten Bilder eingefügt.

Weil beschlossen worden war, alle Liebesromane zu einem Buch zu binden, wurden alle Romane noch einmal revidiert und neu formatiert.

Parallel dazu las eine Jury aus der Schülerschaft die Liebesromane und vergab Punkte. Die besten drei Romane wurden dann am Schulfest im Dezember prämiert.

In der Zwischenzeit wurde das gebundene Buch aus der Druckerei geliefert und es gab die Möglichkeit, das Projekt „Liebesroman“ einer anderen Schule zu präsentieren, die es in gleicher Form umsetzen wird.

Zum Schluss möchte ich mich herzlich bei allen bedanken, die zum Gelingen dieses Projekts beigetragen haben. Besonderes Lob verdienen dabei die Schülerinnen und Schüler des Schulhaus Bürgli, die mit viel Enthusiasmus, Fantasie und Humor tolle Liebesgeschichten geschrieben haben.

Literatur

Nodari, C. (2001). Ein Liebesroman. Mehr als nur ein Schreibprojekt. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 24, 30–35.

Anmerkungen

¹ QuimS steht für Qualität in multikulturellen Schulen. Schulen im Kanton Zürich, deren Anteil mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler die 40% übersteigt, werden automatisch zu QuimS-Schulen.

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdi-rektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unter-richt/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

² Schwerpunkte von QuimS 2014–2017 http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdi-rektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unter-richt/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/quims_schwerpunkte_ab_2014.html

David Romero

arbeitet seit 6 Jahren als DaZ- und Sekundar-lehrperson in Wallisellen. Seit drei Jahren ist er QuimS-Co-Beauftragter der Sekundar-schule Wallisellen.

Deutsch lernen wir ‚nebenbei‘.

Sprachliche Ziele auf Niveau A1 im Sportunterricht

Julia Rietze | Zürich

Physical Education (PE) is a subject, which is well suited to support language learning at a lower level. This article shows, how listening and speaking competencies at level A1 can be supported during PE lessons. The learning goals are influenced by the contents of the subject as well as by the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. The described language exercises are linked to the popular game “Brennball”, also called “Mattenlauf”. The exercises support competencies in listening and spoken interaction and aim at extending the vocabulary. Learners practice naming positions and activities with a ball, they give their opinion on a game or they practice comprehending instructions. The teaching methods used are language immersion and *Total Physical Response (TPR)*.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topics [4](#) and [27](#)

1. Leitthesen zur Sprachförderung im Sportunterricht

Die in diesem Artikel vorgestellten Übungen basieren auf folgenden Leitthesen:

1.1 Der Sportunterricht bietet sich zur Förderung des Hörverstehens und des Sprechens an

Im Schulfach Sport dominiert die gesprochene Sprache. In erster Linie sind von den Lernenden Sprachkompetenzen in den Bereichen der mündlichen Rezeption sowie der mündlichen Interaktion gefragt. Lernende hören Erklärungen, Anweisungen, Rückmeldungen und Begründungen und sie führen Gespräche. Darüber hinaus lassen sich auch Anlässe für die mündliche Produktion ohne weiteres in den Unterricht integrieren. Lesen und Schreiben sind im Sportunterricht hingegen seltene Tätigkeiten. Deshalb setzt die Sprachförderung beim Hören und Sprechen in den für den Schulsport relevanten Themenfeldern an.

1.2 Die Sprache des Sportunterrichts ist für die Sprachförderung im unteren Niveaubereich hervorragend geeignet

Im Sportunterricht wird vorwiegend eine kontextgebundene und konkrete Sprache verwendet. Anwendungsbezogene sprachliche Mittel stehen

im Vordergrund und allgemeinsprachliche Begriffe sind häufig (Uzerli & Isberner, 2002: 28). Damit hebt sich die Sprache des Sportunterrichts von den meisten anderen Fächern ab, denn im Allgemeinen kennzeichnen die Schulsprache kontextarme Zusammenhänge und Abstraktion (Erziehungsdepartement Basel-Stadt, 2006: 4). Für Sprachanfängerinnen und Sprachanfänger ist die Sprache des Sportunterrichts überdurchschnittlich gut versteh- und lernbar, zudem lässt sich Sprachförderung im elementaren Bereich gut in den Unterricht integrieren.

1.3 Mit den sprachlichen Zielen werden auch fachliche Ziele erreicht

Im Schulsport spielt der Austausch über gemeinsame Erlebnisse und Lernprozesse eine wichtige Rolle (vgl. *Lehrplan 21. Bewegung und Sport*: 1f). Dieser setzt sprachliche Fähigkeiten voraus. Darüber hinaus dient die Sprachförderung den fachlichen Zielen indirekt, indem die Unterrichtsorganisation vereinfacht und längere Lernzeiten geschaffen sowie komplexe Lernarrangements ermöglicht werden.

2. Übungen zur Sprachförderung beim Mattenlauf

Mattenlauf, auch Brennball genannt, wird im Schul- und Vereinssport häufig zum Aufwärmen oder in Einzellektionen gespielt. Zahlreiche Variationsmöglichkeiten machen das Spiel attraktiv und zu unterschiedlichen Trainingszwecken einsetzbar. Nachfolgend wird mit drei Übungsbeispielen gezeigt, wie Sprachförderung und Mattenlauf verbunden werden können. Zwei Übungen wurden in einer Aufnahmeklasse für minderjährige Asylsuchende mit Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren erprobt. Sie lernten seit einigen Monaten Deutsch, benutzten die Sprache allerdings vorwiegend im öffentlichen Bereich.

Auf einen Blick

Zielgruppe: DaZ-Lernende Jugendliche mit geringen Vorkenntnissen (beispielsweise in einer Aufnahmeklasse)

Sprachen: für DaZ konzipiert, auf den Fremdsprachenunterricht und weitere Sprachen übertragbar

- Lernziele:**
- Die Lernenden können sagen, welche Variante eines Sportspiels sie bevorzugen und können andere nach deren Meinung fragen.
 - Die Lernenden können bei Anweisungen zum Aufbau von Materialien und Geräten die eigene Aufgabe heraushören.
 - Die Lernenden können sportspezifisches Vokabular verstehen und anwenden.

2.1 Hörverstehen: Positionen

Schritt A – Wortschatz erarbeiten

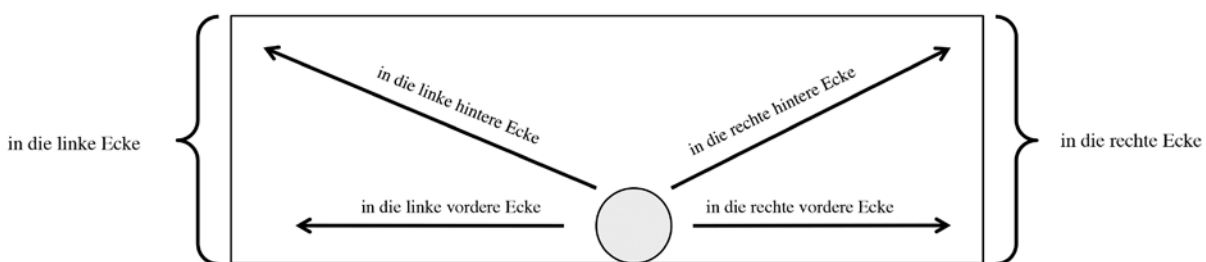
Lernziel:

Die Lernenden können die Formulierungen „in die vordere/hintere rechte/linke Ecke“ verstehen und anwenden.

Vorgehen:

Zunächst geht es darum, die Formulierungen zu verstehen. Dafür platzieren sich die Lernenden am Rand der Turnhalle, zwischen zwei Ecken. Die Lehrperson zeigt die Bedeutung des Begriffs „Ecke“. Dann sagt sie: „Ich gehe in die linke Ecke“ und führt die zugehörige Bewegung aus. Sie wiederholt das Vorgehen mit der rechten Ecke. Dann variiert sie die Bewegung und geht sowohl in die vorderen wie auch die hinteren Ecken. Anschliessend fordert sie die Lernenden auf: „Geht in die linke Ecke!“, „Kommt zu mir!“, „Geht in die rechte Ecke!“ Sie wiederholt das Vorgehen, nun beinhalten die Formulierungen alle Elemente (*Geht in die vordere/hintere rechte/linke Ecke.*).

Nachfolgend wird die produktive Anwendung der Formulierungen geübt. Die Lernenden sprechen die Bezeichnungen zunächst nach (z.B. *Das ist die hintere rechte Ecke.*). Dann fordert die Lehrperson einzelne Lernende auf, in eine beliebige Ecke zu gehen. Die anderen beantworten daraufhin Fragen nach dem Muster: „Wohin geht Saranja?“. Um den Lernenden zu verdeutlichen, dass die Bezeichnung der Position relativ zur eigenen Lage ist, wird der Standort gewechselt.



Kommentar:

Im Sportunterricht ist es immer wieder notwendig, über Positionen zu kommunizieren, beispielsweise um Material oder Personen zu platzieren. In dieser Übung verinnerlichen die Lernenden Positionsbezeichnungen, indem sie mündlich erteilte Bewegungsanweisungen ausführen. Falls die Lernenden eine Anweisung nicht verstehen, hilft die Lehrperson gestisch und mimisch weiter oder sie führt die Bewegung selbst aus. Die Bewegungsintensität der Übung kann gesteigert werden, indem die Lernenden rennen oder springen anstatt zu gehen.

In dem oben vorgeschlagenen Satz „Er geht in die linke Ecke“ bezieht sich die Präposition auf ein Substantiv im Akkusativ. Würde der Satz „Sie steht in der linken Ecke“ verwendet, bezöge sie sich hingegen auf ein Substantiv im Dativ. In der Übung sind die Formulierungen des rezeptiven und des produktiven Teils bewusst einheitlich gehalten.

Schritt B – selektives Hören

Lernziel:

Die Lernenden können bei Anweisungen zum Aufbau von Materialien und Geräten die eigene Aufgabe heraushören.

Vorgehen:

Zu Beginn teilt die Lehrperson das Hörziel mit; es ist selektives Hören gefragt. Die Lernenden sollen bei einer längeren Auftragserteilung heraushören, wofür sie zuständig sind. Zunächst informiert die Lehrperson, worum es geht (*Wir spielen Mattenlauf. Dafür brauchen wir die Matten.*). Sie teilt das Hörziel mit und gibt ein Beispiel (*Ich sage, wer was tun wird. Hörst gut darauf, was ihr tun müsst*). Falls nötig wiederholt sie die Anweisung.

Die Lehrperson behält den Überblick darüber, wem sie welche Aufgabe erteilt hat. Da beim Mattenlauf nur vier Matten benötigt werden, kann es sinnvoll sein, den Auftrag an kleine Gruppen zu vergeben. Dabei können Diskussionen über richtiges Verstehen oder die Bedeutung der Begriffe aufkommen. Diese ergeben sich auch, wenn zwei Matten in derselben Ecke landen.

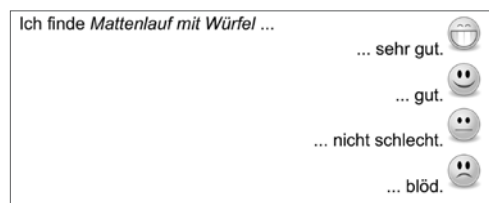
2.2 Mündliche Interaktion: Spielvarianten vergleichen

Lernziel:

Die Lernenden können sagen, welche Variante des Mattenlaufs sie bevorzugen und können andere nach deren Meinung fragen.

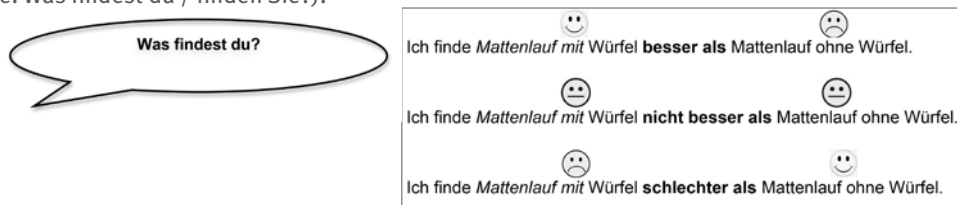
Vorgehen:

In einem vorbereitenden Gespräch tauscht sich die Gruppe darüber aus, wem Variante X wie gut gefällt. Zur Unterstützung präsentiert die Lehrperson Formulierungen, mittels derer die Lernenden ihre Beurteilung ausdrücken können (z.B. *Ich finde Mattenlauf mit Hindernissen sehr gut / gut / nicht schlecht / blöd*). Sie verdeutlicht die Bedeutung der Aussagen intonatorisch und mimisch. Unterstützend können die Aussagen schriftlich präsentiert werden, wobei es sich anbietet, mit Emoticons zu arbeiten.



Grafik 2: Spiele bewerten

Anschliessend führen die Lernenden die intendierten Sprachhandlungen aus: Sie sagen, welche Spielvariante sie besser finden. Und sie erfragen die Meinung einer Mitschülerin oder eines Mitschülers. Die Lehrperson unterstützt wie anfangs, indem sie zunächst geeignete Formulierungen anbietet (z.B. *Ich finde Mattenlauf mit Hindernissen besser als Mattenlauf ohne Hindernisse. Was findest du / finden Sie?*).



Grafik 3: Spiele vergleichen

Kommentar:

Nachdem zwei Varianten des Mattenlaufs gespielt wurden, tauschen sich die Lernenden darüber aus, welche Variante sie bevorzugen. Die hier beschriebene Übungsvariante ist reproduktiv. Sie erfordert, zwei vorgegebene Formulierungen miteinander zu kombinieren. Unterrichtsgespräche dieser Art bieten sich allerdings dazu an, schrittweise auf freies Diskutieren hinzuarbeiten. Dabei steuert die Lehrperson sukzessive weniger. Zunächst lenkt sie das Gespräch, indem sie viele Fragen stellt. Später sprechen die Lernenden frei und einigen sich auf eine Variante für die nächste Lektion. Die Lehrperson unterstützt nur noch situativ.

Die Sprache des Sportunterrichts ist für die Sprachförderung im unteren Niveaubereich hervorragend geeignet.

Punktuelle Erprobung

Die Gruppe hatte am Vortag einen herkömmlichen Mattenlauf und in der heutigen Lektion „Mattenlauf mit Würfel“ gespielt. Bei dieser Spielvariante würfeln die Laufenden nach einer absolvierten Runde und erhalten die Augenzahl als Punkte gutgeschrieben (Müller 2002, 96). Ich präsentierte die zu verwendenden Formulierungen sowohl mündlich als auch schriftlich auf einem Plakat.

Als ich die Formulierungshilfen für den ersten Gesprächsschritt (Grafik 2) präsentierte, signalisierten mir die Lernenden, dass sie die Formulierung kennen. Sie konnten die Formulierung problemlos verwenden. Alle sagten, dass sie „Mattenlauf mit Würfel“ gut oder sehr gut finden. Die Formulierungen des zweiten Gesprächsschrittes verstanden einige Lernende zunächst nicht. Ich veranschaulichte ihre Bedeutung mimisch und gestisch sowie mit Hilfe der Emoticons auf dem Plakat. Wie sich zeigte, fanden alle Lernenden „Mattenlauf mit Würfel“ besser als Mattenlauf ohne Würfel. Nachdem die präsentierte Formulierung ein paar Mal genannt

worden war, begannen die Lernenden die Frage „Was findest du?“ mit „Ich auch.“ zu beantworten. Ich forderte daraufhin die Formulierung „Das finde ich auch“ ein.

Mit Hilfe des Plakats konnten also alle Lernenden die Spiele miteinander vergleichen. Allerdings war bereits während des Spiels erkennbar geworden, dass „Mattenlauf mit Würfel“ den Lernenden grossen Spass macht. Die Gruppe hatte jede geworfene Augenzahl gespannt erwartet. Damit entsprach die in der Übung vorgesehene Sprachhandlung keinem kommunikativen Bedürfnis der Gruppe.

Wie sich zeigt, können Sprachhandlungen, die vorhergehend geplant und vorbereitet werden, im realen Unterrichtsgeschehen an Relevanz verlieren. Die einstimmige Begeisterung während des Spiels machte die Antworten vorhersehbar und das Gespräch wenig aufschlussreich. Vorbereitete Formulierungen haben den Nachteil, dass sie die Flexibilität einschränken. In einigen Fällen gilt es also zu entscheiden, ob die Lernenden eine bestimmte Formulierung üben sollen oder ob ein ertragreicher Austausch über das Unterrichtsgeschehen im Vordergrund steht. Wenn Letzteres angestrebt wird, ist es sinnvoller, Formulierungshilfen aus der Situation heraus zu entwickeln.

2.3 Wortschatz: Mattenlauf mit Aufgabe

Lernziel:

Die Lernenden können „Wirf!“ und „Schiess!“ sowie die Wörter für unterschiedliche Bälle verstehen. Die Lernenden können „und“ und „oder“ unterscheiden.

Vorgehen:

Die Lehrperson erklärt und demonstriert die Spielvariante. Das Spielprinzip entspricht dem des regulären Mattenlaufs. Hinzu kommt, dass die Laufmannschaft vor dem Start zwei Wortkarten zieht. Auf der ersten Karte steht ein Verb im Imperativ (*Schiess...*), auf der anderen ein Ball (... *den Tennisball*). Die Person am Start hört den Befehl und startet entsprechend der Vorgabe. Wenn der Befehl falsch ausgeführt wird, liegt es in der Verantwortung des gegnerischen Teams, den Lauf für ungültig zu erklären.

Karte 1	Karte 2
Wirf den Fussball!
Schiess den Volleyball!
Wirf oder schiess den Tennisball!
Wirf und schiess den weichen Ball!
	... den grössten Ball!
	... den kleinsten Ball!
	... deinen Lieblingsball!

Wortkarten für „Mattenlauf mit Aufgabe“

Kommentar:

Voraussetzung für dieses Spiel ist, dass die Lernenden mit dem Spielprinzip des Mattenlaufs vertraut sind.

Das Spiel kann mit wenigen Begriffen begonnen werden, nach und nach kommen zusätzliche Formulierungen hinzu. Es hängt von der Aussprache und der Lesefähigkeit der Lernenden ab, ob die Person am Start selbst, ein Mannschaftsmitglied oder die Lehrperson die Anweisung vorliest. In jedem Fall sollte der Befehl auch für die auf dem Spielfeld verteilte Mannschaft verständlich sein.

Um zu erreichen, dass die Lernenden die Wörter auch produktiv abrufen, kann mit Bildkarten gearbeitet werden: Ein anderes Mannschaftsmitglied die Bildkarten und ruft daraufhin die entsprechende Anweisung.

Punktuelle Erprobung:

Da die Gruppe zum ersten Mal „Mattenlauf mit Aufgabe“ spielte, zogen die Lernenden nur eine Wortkarte. Ziel war, dass die Lernenden die Anweisungen „Wirf!“, „Schies!“ sowie „Wirf und schies!“ und „Wirf oder schies!“ verstehen.

Vor dem Spiel betrachtete die Gruppe die Wortkarten. Ich informierte die Lernenden: „Wirf kommt von *werfen*.“ Und fragte sie nach der Bedeutung des Wortes. Daraufhin zeigten einige Lernende die korrekte Bewegung. Ich wiederholte die Bewegung und fragte die Lernenden, ob sie verstanden haben. Sie bejahten einstimmig. Dann allerdings fragte ein Lernender: „Auch mit Fuss?“ Infolgedessen klärten wir, dass werfen nur mit den Händen, schiessen hingegen nur mit dem Fuss erfolgt.

Während des Spiels zog die startende Person eine Karte, und rief laut die Anweisung, bevor sie sie befolgte. Die meisten Lernenden sprachen die Begriffe verständlich und korrekt aus und nach einigen Durchläufen konnten alle die Anweisungen ausführen. Zu diesem Zeitpunkt zeigte sich allerdings auch, dass das Spiel nun hinreichend lange gespielt worden war.

„Mattenlauf mit Aufgabe“ macht Verstehen sichtbar. Darüber hinaus motiviert er zu verstehen, weil der spielerische Erfolg davon abhängt. Insbesondere für jüngere Lernende ergibt sich ein sprachliches Erfolgserlebnis, da sie ihr Verstehen gerne deutlich zeigen.

3. Weitere sprachliche Lernziele für den Sportunterricht

Der Austausch über gemeinsame Erlebnisse und Lernprozesse ist ein wichtiger Aspekt des Schulsports. In diesem Sinne heisst es im *Lehrplan 21*: „Der Bewegungs- und Sportunterricht leistet durch das Bearbeiten und Reflektieren [emotionaler und sozialer] Erfahrungen einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen“. Die Lernziele des Fachbereichs *Bewegung und Sport* beinhalten diverse sprachliche Operatoren: Lernende nennen Bewegungsmerkmale, erklären und begründen Zusammenhänge oder sie geben sich gegenseitig Rückmeldungen (2014, 9–29). Fachliche Lernziele sowie häufige Sprachhandlungen sind ein sinnvoller Ausgangspunkt für sprachliche Lernziele. Bei der

Festlegung sprachlicher Lernziele kann ein Referenzrahmen hilfreich sein. Beispielsweise formuliert *Profile deutsch*, eine Publikation die sich am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) orientiert, folgendes Grobziel für Niveau A1: „Kann in vertrauten Situationen kurze, einfache und klare Anweisungen verstehen.“ Im Sportunterricht wird dann dieses Ziel verfolgt: „Kann einfache Bewegungsanweisungen, bestehend aus wenigen Hauptsätzen, verstehen.“ Nachfolgend werden weitere Beispiele sprachlicher Lernziele für den Sportunterricht gegeben.

Mündliche Interaktion	<ul style="list-style-type: none">• Kann sagen, was ihm/ihr an der Sportstunde (nicht) gefallen hat und andere fragen, was ihnen (nicht) gefallen hat.• Kann nachfragen, wo sich benötigtes Sportmaterial befindet und die Information an Mitschüler/innen weitergeben.• Kann sich entschuldigen, wenn er/sie einem anderen Spieler / einer anderen Spielerin weh getan hat und kann sagen, dass es nicht absichtlich geschah.• Kann sich an einem Gespräch über eine unfaire Spielsituation beteiligen, wenn er/sie diese selbst miterlebt hat und die Lehrperson ihn/sie aktiv einbezieht.
Mündliche Rezeption	<ul style="list-style-type: none">• Kann bei Anweisungen zum Aufbau von Material und Geräten verstehen, wohin Dinge gebracht werden sollen (Globales Verstehen).• Kann grundlegende Regeln eines neuen Spieles verstehen, wenn viel gezeigt wird (Globales Verstehen).• Kann verstehen, was er/sie gut gemacht hat und was er/sie noch verbessern sollte, wenn das Gemeinte demonstriert wird (Detailliertes Verstehen).
Mündliche Produktion	<ul style="list-style-type: none">• Kann Geräte und Materialien benennen.• Kann wenige wichtige Regeln eines bekannten Sportspieles als einfache Aufzählung aneinander reihen.• Kann berichten, was in der Sportlektion gemacht wurde.• Kann erklären, welchen Teil einer Bewegungsaufgabe er/sie schon gut kann und welchen Teil er/sie noch nicht gut kann, indem er/sie auch viel vorzeigt.

4. Allgemeine didaktische Hinweise im Überblick

Wenn die Lernenden geringe Kompetenzen in der Unterrichtssprache haben, ist die Kommunikation eine Herausforderung. Somit gilt es, die Lernenden sowohl beim Verstehen als auch beim Sprechen auf unterschiedlichen Ebenen zu unterstützen.

4.1 Das Verstehen unterstützen

Ebene des Verstehens	Verstehen unterstützen
Globale Kohärenzbildung Hauptidee erfassen	<ul style="list-style-type: none"> • die Hauptidee der Aussage hervorheben, z. B. durch einleitende Sätze wie „Ich sage euch, was wir als nächstes machen“ oder „Ihr habt Fussball gespielt. Jetzt sprechen wir darüber, wie das Spiel war.“ • bestimmte Sprachhandlungen zur Routine werden lassen, z. B. immer am Anfang der Lektion informieren, was gemacht werden wird
Lokale Kohärenzbildung Zusammenhänge zwischen Wörtern Wortgruppen und Sätzen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • besonders wichtige Informationen wiederholen • einfache und vollständige Sätze formulieren (Neugebauer & Nodari, 2012: 35) • etwa 3-sekündige Sprechpausen nach einem ‚Sinnschritt‘ machen (<i>Ibid.</i>: 35) • Redemittel zur Artikulation von (Nicht-)Verstandenen bereitstellen (Rösch, 2011: 183)
Decodieren Wörter und Formulierungen verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • tendenziell verlangsamt sprechen (Neugebauer & Nodari, 2012: 35) • gestisch-mimisch und intonatorisch unterstützend sprechen (Spiegel, 2009: 200) • Schlüsselwörter vorbereiten (<i>Ibid.</i>: 200)
Kritisches Verstehen nicht explizit Gesagtes herleiten	<ul style="list-style-type: none"> • Spiele mit unterschiedlichen Spielprinzipien lernen, aber auch Spiele mit gleichen Spielprinzipien in unterschiedlichen Variationen spielen¹

Verstehensprozesse auf allen Ebenen unterstützen

4.2 Das Sprechen unterstützen

Teilprozesse der Sprachproduktion	Sprechen unterstützen
Gedanken ordnen	<ul style="list-style-type: none"> • ausreichend Vorbereitungszeit geben
Angemessene Formulierungen wählen	<ul style="list-style-type: none"> • Beispieltex-te präsentieren • einen themenbezogenen Wortschatz erarbeiten • Formulierungen als feste Wendungen einführen • dosiert helfen (z. B. durch das Vervollständigen von Sätzen)
Sätze aufeinander beziehen	<ul style="list-style-type: none"> • wenige notwendigen Konnektoren (wie ‚und‘, ‚aber‘ oder ‚dann‘) vorstellen und einfordern
Laute artikulieren	<ul style="list-style-type: none"> • feste Wendungen und zu lernende Wörter nachsprechen lassen • wichtige Wendungen und Wörter wiederholt und in einheitlicher Form in rezeptiven Texten verwenden • Unverständliches korrigieren und ausgewählt nachsprechen lassen
Sprachproduktion überprüfen	<ul style="list-style-type: none"> • ausreichend Zeit und ggf. mimische Hinweise geben, um die Lernenden darin zu bestärken, Performanzfehler² selbst zu korrigieren • zentrale Fehler in Nachhinein und/oder als Vorbereitung auf den nächsten Sprech Anlass aufgreifen

Sprachproduktion unterstützen

5. Schlussbemerkungen

Die Sprachförderung im DaZ-Bereich greift auf die methodische Tradition des Fremdsprachenunterrichts zurück, insbesondere der Immersionsunterricht ist in diesem Zusammenhang zu nennen (Neugebauer & Nodari, 2012: 14). DaZ-Lernende erleben in allen Fächern immersiven Unterricht. Dessen Potenzial ist allerdings nur mit geeigneter Unterstützung im sprachlichen Bereich vollumfänglich nutzbar, dies gilt auch für den Sportunterricht. Werden im Sportunterricht Wortschatzkenntnisse vermittelt, bietet sich ein Vorgehen nach der *Total Physical Response* (TPR) – Methode an. Sportspezifisches Vokabular wie Positionsbezeichnungen werden durch die Verknüpfung mit einer Bewegungshandlung leicht merkbar. Darüber hinaus laden Turnhallen und Sportplätze zum Bewegen ein, unbewegte Wortschatzarbeit ist hier hingegen unpassend. Der Sportunterricht kann einen wichtigen Beitrag zur Sprachförderung leisten. Insbesondere im Elementarbereich bieten sich Erfolg versprechende Sprachlernsituationen, die genutzt werden sollten. Dies erfordert, sprachliche Handlungen gesamthaft als Übungen zu betrachten und sie selektiv auch als Übung zu planen. In diesem Sinne ist der Sportunterricht auch für die Fremdsprachenförderung bestens geeignet, denn in ihrer ersten und zweiten Fremdsprache arbeiten Lernende im Verlauf der Sekundarstufe I in der Regel auf Ziele im oberen Bereich von Niveau A hin. Zur Zeit spielt der Sportunterricht im bilingualen Fremdsprachenunterricht bloss eine Nebenrolle, insbesondere auf der Sekundarstufe I. In Anbetracht seines Potenzials für die Sprachförderung ist es wünschenswert, dass sich das Angebot an didaktischen Anregungen und didaktischem Material für unterschiedliche Altersstufen vergrößert.

Anmerkungen

¹ Wer das Spielprinzip kennt, versteht ein neues Spiel leicht. Das Spiel Mattenlauf hilft beispielsweise dabei, Baseball zu verstehen oder „Ball über die Schnur“ bereitet auf Volleyball vor.

² Performanzfehler sind Versprecher; Fehler, die nicht systematisch auftreten (Hutterli, Stotz & Zappatore, 2008: 41).

Die *Total Physical Response*-Methode eignet sich gut, um im Sportunterricht Wortschatzkenntnisse zu vermitteln.

Literatur

- Asher, James J. (1969). „The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*.“ *The Modern Language Journal*, Jan., 3-17.
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hrsg.) (2006). *Sprachprofile für die Volksschule Basel-Stadt. Ein Konzept zur Sprachförderung in allen Fächern*. Basel-Stadt: Lehrmittelverlag.
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Klingen, P. (2001). *Kommunikation im Sportunterricht. Empfehlungen für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Lehrplan 21. Fachbereich Bewegung und Sport. (2013). Zugriff: 14.07.2015. <http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/containter/3290011.pdf>.
- Le Pape Racine, C. (2000). *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in die Didaktik des Zweitsprachunterrichts*. Zürich: Pestalozzianum.
- Müller, B. (2002). „Spiele mit Würfel(n)“. *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 35, 93-99. Seelze: Friedrich.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld*. Bern: Schulverlag plus.
- Profile deutsch (2005). Berlin: Langenscheidt.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Spiegel, C. (2009). „Zuhören im Gespräch.“ In: M. Krelle & C. (Hrsg), *Spiegel Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Didaktik*, Hohengehren: Schneider, pp. 189-203.
- Uzerli, U. & Isberner, J. (2002). „Problem- und Entscheidungsfelder. Planung an Real-, Haupt- und Gesamtschulen.“ In: C. Finkbeiner (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*, Hannover: Schroedel, pp. 23-31.

Julia Rietze

ist Lehrerin für die Sekundarstufe I. Im Rahmen ihrer Masterarbeit zur Erlangung des Lehrdiploms entwickelte sie sprachfördernde Massnahmen für den Sportunterricht. Derzeit unterrichtet sie die Aufnahmeklassen einer Schule für minderjährige Asylsuchende im Kanton Zürich.



Franco Maschio, *L'Emigrante*. Scultura esposta nella città di Monteperta (I).

I corsi di lingua italiana per alloglotti all'Università della Svizzera italiana (USI)

Susanne Stigen Pescia | Lugano

Les cours d'italien langue seconde ou étrangère organisés à l'Université de la Suisse Italienne (USI, Lugano) ont pour but de favoriser l'intégration linguistique et culturelle des étudiants et des chercheurs alloglottes provenant du monde entier. Le mot-clé résumant la philosophie de ces cours est l'*accueil*: c'est grâce à cette approche que les apprenants peuvent se plonger dans la réalité territoriale spécifique du Tessin et trouver ainsi une motivation à l'apprentissage de la langue pour pouvoir *agir en situation*.

En fin d'article sont présentées une vue d'ensemble des cours d'italien pour alloglottes à l'USI ainsi qu'une sélection des thèmes culturels qui y sont abordés.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches [2](#) et [18](#)

I corsi di lingua italiana organizzati dall'Università della Svizzera italiana (USI) si propongono come obiettivo di fondo quello di favorire l'*integrazione* nella nostra regione di studenti e ricercatori alloglotti - di altre parti della Svizzera, ma soprattutto stranieri da tutto il globo - accompagnandoli nello sviluppo della capacità di interagire nella lingua parlata nella Svizzera italiana e sostenendoli nella prima scoperta e nei primi contatti con il nostro territorio.

La filosofia dei nostri corsi

In effetti, se dovessi condensare in una parola l'approccio complessivo che all'USI ci guida nell'insegnamento dell'italiano ai nostri studenti, sceglierei la parola *accoglienza*: una lingua, infatti, non è solo un insieme di suoni e di significati, ma anche - e forse soprattutto - di incontri e di legami con persone, luoghi, esperienze e particolarità culturali. Ecco perché nei nostri corsi organizziamo anche visite guidate e lezioni sulla storia e sulla civica svizzera, parliamo delle peculiarità e curiosità del territorio della Svizzera italiana e con i gruppi più avanzati affrontiamo anche tematiche come le specificità linguistiche dell'italiano parlato in Ticino e nel Grigioni italiano e la posizione della lingua italiana nel quadrilinguismo svizzero.

Far sentire parte e partecipi gli studenti della nostra realtà e della nostra cultura, d'altra parte, è anche utile per interessarli e appassionarli. E qui arriviamo al secondo pilastro di fondo del nostro approccio didattico: la *motivazione*.

I corsi di lingua italiana proposti all'USI sono *corsi facoltativi* per i quali gli studenti non ottengono crediti universitari (con la parziale eccezione degli studenti ospiti di un programma di mobilità). Inoltre, durante il semestre sono quasi sempre programmati nelle ore serali (17.30-19.00). Questo chiama noi docenti a impegnarci per coinvolgere e coinvolgere costantemente gli studenti, e testi autentici e contenuti culturali risultano molto apprezzati. Nelle nostre classi di livello avanzato proponiamo così vari autori svizzero-italiani (Plinio Martini, Giorgio e Giovanni Orelli, Fabio Pusterla), ma naturalmente attingiamo anche alla letteratura e al cinema italiani. Oltre a registi dei nostri giorni e scrittori contemporanei come Stefano Benni o Alessandro Baricco, lavoriamo anche su grandi classici quali Dante o Petrarca.

L'impegno per la qualità, a partire dall'organizzazione

Il terzo ingrediente sostanziale dei nostri corsi è l'impegno per la *qualità*, che perseguiamo - prima ancora che nella didattica - nell'organizzazione stessa della nostra proposta formativa. I nostri corsi sono *strutturati per livello* sulla base del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Grazie a un tutt'altro che trascurabile sforzo (anche finanziario) dell'USI, copriamo pressoché tutto lo spettro, dal livello A1 fino al C1, a cui è dedicato un corso specifico interamente focalizzato sull'interazione orale.

Questa impostazione per livelli permette di richiamarsi a uno standard cui si appoggia anche l'editoria specialistica e che è relativamente

conosciuto – o quantomeno comprensibile – anche dagli stessi studenti, che prima di iscriversi ai corsi sono invitati a una rapida autovalutazione attraverso la griglia descrittiva dei vari livelli per orientarsi nell’offerta dei corsi (il documento è disponibile online all’indirizzo: http://www.usi.ch/italian_course.htm). In ogni caso, prima dell’inizio degli stessi, tutti gli studenti devono sostenere un test d’ingresso, che ci permette di indirizzare ciascuno verso il corso più appropriato.

Studenti da tutto il mondo

Una delle questioni organizzative più complesse è rappresentata dalla tipologia dei nostri studenti, *estremamente diversificata* sia per lingua madre sia per grado di familiarità con altre lingue più in generale. Insieme a studenti dalla Svizzera tedesca e dalla Romandia, abbiamo un pubblico realmente plurilingue e internazionale, con studenti dall’India alla Germania, dalla Cina al Portogallo, dalla Russia agli Stati Uniti, dall’Azerbaijan alla Colombia, dalla Finlandia all’Iran. Ci sforziamo di formare classi con un massimo di 15-20 studenti e il più possibile omogenee, e così sdoppiamo i corsi di uno stesso livello con un certo pragmatismo in base a cui cerchiamo di riunire in uno stesso gruppo gli studenti che parlano o conoscono una lingua neolatina; senza eccessiva rigidità, tuttavia, perché riteniamo importante avere comunque classi in cui siano rappresentate diverse provenienze e culture, al fine di arricchire il dialogo.

Insegnare a “fare cose con le parole”

Arrivando agli aspetti più operativo-didattici, l’impostazione dei nostri corsi – forte anche della presenza nella nostra università di una Facoltà di scienze della comunicazione – punta a sviluppare la competenza *comunicativa* degli studenti: parafrasando un famoso saggio di John Austin, insegniamo a

“fare cose con le parole”, ovvero a *usare* la lingua italiana, interagendo in modo appropriato nelle diverse situazioni. La *conoscenza* di lessico, grammatica, pronuncia e ortografia (il *know what*, per così dire) si sviluppa così attraverso il *saper fare* qualcosa (*know how*), sia a livello di competenza attiva sia a livello di competenza passiva: ad esempio, il saper parlare della propria giornata tipica (o, rispettivamente, comprendere qualcuno che ne parla), il saper raccontare qualcosa che ci è successo (o comprendere un tale racconto), il saper esprimere un desiderio (o comprenderne l’espressione), il saper formulare (o comprendere) una richiesta, e così via.

In quest’ottica, anche ai principianti assoluti chiediamo sin dall’inizio di usare l’italiano durante le lezioni per domandare chiarimenti o segnalare incomprensione: forniamo loro un piccolo frasario (“non ho capito”, “che cosa significa ...?”, “come si dice ... in italiano?”, eccetera), incoraggiando una totale immersione nell’italofonia. In effetti, introduciamo le spiegazioni in italiano già dalla parte conclusiva del corso per principianti assoluti, anche se talvolta con i gruppi di principianti meno omogenei non è facile trovare la giusta formula: da un lato alcuni studenti ci richiedono di parlare solo italiano (come stimolo affinché facciano il massimo dello sforzo), dall’altro alcuni dei loro compagni hanno chiaramente bisogno del sostegno di una spiegazione in una lingua franca che – nel contesto dell’USI – è la lingua inglese, la cui conoscenza può essere data per scontata da parte di tutti i nostri studenti. Non è raro, dunque, trovarsi a condurre la lezione all’insegna di un sostanziale bilinguismo, con le spiegazioni in italiano prima e in inglese poi.

Ascoltare, leggere, parlare e scrivere: presenza a lezione e studio individuale

Tornando allo sviluppo della competenza comunicativa, cerchiamo di coltivare tutte e quattro le abilità fondamentali, concentrandoci un po’ di più – durante le lezioni – sulle componenti orali, a causa soprattutto di una disponibilità limitata di ore.

Tranne i corsi intensivi pre-semesterali, che arrivano a 30 lezioni, i nostri corsi prevedono infatti ciascuno 14 lezioni. Il tempo non è dunque abbastanza per accompagnare gli studenti verso un vero “salto” di livello. Questo è il motivo per cui chiediamo anche un im-

Accoglienza e motivazione: far sentire parte e partecipi gli studenti della nostra realtà e della nostra cultura, è anche utile per interessarli e appassionarli.

pegno di studio individuale. Chi frequenta almeno il 75% del corso, saltando non più di due lezioni consecutive e svolgendo regolarmente i compiti, ottiene un certificato di frequenza. Sosteniamo inoltre volentieri gli studenti che intendono approfondire, fornendo loro materiali integrativi (è a disposizione un’intera piattaforma digitale), così come gli studenti (sono in media da 1 a 4 a semestre) che si dicono interessati a un diploma internazionale PLIDA: grazie a una collaborazione con la Società Dante Alighieri Svizzera, possiamo ospitare gli esami direttamente presso l’USI, due volte l’anno, gestendo direttamente le iscrizioni dei nostri studenti.

Pur avendo un contesto più simile a dei corsi per adulti che a quello di un liceo, abbiamo deciso insomma di tenere per i nostri corsi di italiano un approccio sostanzialmente “scolastico”, nel senso più alto del termine.

Questo implica anche un'attenzione particolare a ogni singolo studente: controlliamo puntualmente lo "stato dei lavori" con verifiche alla fine di ogni unità tematica, perché teniamo davvero a che *tutti* facciano progressi e siano soddisfatti nel constatarli e – soprattutto – nel metterli in pratica. D'altra parte, quello che riceviamo in cambio dai nostri ragazzi, in termini di entusiasmo e soddisfazioni, è moltissimo, e ricompensa ampiamente i nostri sforzi.

E perché tutto il meccanismo funzioni a dovere, come ogni collega insegnante sa bene è importante fare affidamento anche sui giusti materiali. Ultimamente per i livelli A1 e A2 abbiamo adottato un manuale pensato appositamente per studenti universitari. È un'ottima base, cui aggiungiamo tutta una serie di materiali integrativi preparati direttamente da noi per fare in modo che – riallacciandoci all'inizio – la lingua italiana e la cultura che in essa abita non siano solo parole su libri, ma storie, curiosità, incontro.

Susanne Stigen Pescia

ha conseguito il titolo di lic. phil. laureandosi in anglistica nonché letteratura e linguistica italiana presso l'Università di Zurigo. Dal 2006 è docente di italiano all'Università della Svizzera italiana divenendo in seguito responsabile dei corsi di lingua italiana offerti a tutti gli studenti, ricercatori e professori non italofoni.

I corsi di italiano per alloglotti all'USI in uno sguardo

Ingredienti didattici di base:

accoglienza, motivazione e qualità per favorire l'integrazione.

Approccio didattico operativo:

sviluppo integrato della competenza comunicativa, ovvero della capacità di interagire in italiano nelle diverse situazioni.

Numero degli studenti:

dall'anno accademico 2010-2011 a quello 2014-2015 hanno ottenuto il certificato di frequenza 980 studenti, per una media di 196 ogni anno.

Provenienza degli studenti:

studenti dalla Svizzera tedesca e dalla Romandia, ma soprattutto studenti stranieri provenienti da decine e decine di Paesi, dall'India alla Germania, dalla Cina al Portogallo, dalla Russia agli Stati Uniti, dall'Azerbaijan alla Colombia, dalla Finlandia all'Iran.

Aspetti organizzativi:

durante un anno accademico offriamo un totale di 29 corsi. Si tratta di corsi facoltativi strutturati per livello (da A1 a C1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue) e, all'interno di uno stesso livello, per classi il più possibile contenute (15-20 studenti) e omogenee; per ogni corso effettuiamo test d'entrata e test d'uscita.

Lingua di interazione:

italiano; inglese per il prospetto informativo sul sito (che deve essere comprensibile anche a chi non conosce una parola di italiano), per le spiegazioni didattiche ai principianti assoluti o in caso di necessità.

Docenti:

Susanne Stigen Pescia (responsabile dei corsi), Stefania Benedetti, Pamela Trincado.

Altre informazioni:

http://www.usi.ch/italian_course.htm



Parli svizzero?

Conversazione sul plurilinguismo in Svizzera con i nostri studenti internazionali



Esiste lo svizzero?

Introduciamo il tema del plurilinguismo in Svizzera tramite una breve conversazione con i nostri studenti, con domande del tipo “esiste lo svizzero?”, “quali lingue si parlano in Svizzera?”, “perché in Svizzera si parla anche l’italiano?”.



Tutti per uno, uno per tutti

Con l’aiuto di un’immagine del motto della Svizzera presentato nelle diverse lingue nazionali e di una cartina con la ripartizione delle lingue nazionali (entrambe disponibili sul sito della Cancelleria federale), introduciamo le peculiarità del nostro sistema linguistico, culturale e politico, parlando anche degli aspetti normativi legati alla tutela del plurilinguismo.



Chifer a colazione

Torniamo sulla domanda “esiste lo svizzero?” per sviluppare il tema delle peculiarità dell’italiano parlato in Svizzera, giocando in particolare sui termini più curiosi, comprese alcune parole che dall’italiano (in generale o regionale) sono passate – come prestiti o calchi – nel francese e nel tedesco parlati in Svizzera.



Dall’italiano al romancio

Riprendendo la cartina linguistica della Svizzera portiamo l’attenzione sul canton Grigioni e sul suo trilinguismo, soffermandoci in particolare sul romancio (che cos’è, quali sono le sue varianti, quali sono norme e iniziative volte a tutelarlo).



Ramòn Conde, Homenaje a la emigración. Porta do mar (Spagna), 2011.

Latin – français – allemand: des enseignements-apprentissages complémentaires

Antje-Marianne Kolde | Lausanne

en collaboration avec Danièle Bader et Laurence Hallak | Genève

Latein lernen, um die Schulsprache besser zu lernen? Kann der Lateinunterricht das Verstehen der Grammatik moderner Sprachen erleichtern? Das sind die Fragen, denen das Berliner Forschungsprojekt *Pons latinus* hauptsächlich nachgeht: Es erforscht den Einfluss sprachsensiblen Lateinunterrichts auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Der erste Teil des Artikels fasst diese Studie zusammen, die zum Schluss kommt, dass sprachsensibler Lateinunterricht den Erwerb der Schulsprache signifikant stützt. Im zweiten Teil des Artikels werden einige Erfahrungen aus Genf beschrieben; auch sie zeigen, dass durch einen sprachsensiblen Lateinunterricht der Erwerb und der Gebrauch der Schulsprache sowohl bei den Lernenden nicht-französischer Herkunftssprache wie auch bei den Lernenden französischer Herkunftssprache gefördert werden. Ausschlaggebend sind dabei der reflexive Sprachenvergleich sowie die Umsetzung der beobachteten grammatikalischen Phänomene in die Schulsprache.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches [2](#) et [4](#)

Apprendre le latin pour mieux apprendre la langue de scolarisation? La grammaire apprise en classe de latin peut-elle aider à mieux comprendre la grammaire des langues vivantes? Une étude menée à Berlin et quelques observations faites à Genève livrent un début de réponse à ces questions.

Dans deux publications récentes (Große, 2014 et 2015), Maria Große décrit l'étude intitulée «Pons Latinus» qu'elle a menée à Berlin auprès d'élèves âgés de 13 à 14 ans; ces élèves étaient dans leur septième année de scolarisation, autrement dit dans leur troisième année de gymnase, l'école qui les mène à l'obtention de l'*Abitur*, la maturité allemande, à l'issue de 12 ans de scolarité. L'étude porte sur le suivi pendant un an de trois groupes d'élèves, pour la plupart issus de la migration et allophones, à savoir majoritairement turcophones, mais aussi albanophones et arabophones. Le premier groupe est formé d'élèves non-latinistes, le deuxième d'élèves ayant choisi de suivre un cours de latin dispensé de façon «traditionnelle»

et le troisième, finalement, d'élèves ayant opté pour un enseignement de latin qualifié par l'auteur de «sprachsensibel», terme que l'on pourrait paraphraser par «attentif à une approche réflexive des langues». Si les contenus en termes d'apprentissage de latin sont les mêmes dans le cadre des deux enseignements sus-mentionnés, l'enseignement de latin «sprachsensibel» se distingue de l'enseignement «traditionnel» en ceci: alors que dans le cadre d'un enseignement «traditionnel», l'enseignant procède à une comparaison plus ou moins approfondie entre le latin et la langue de scolarisation en fonction de divers facteurs tels le temps dont il dispose ou ses propres connaissances, cette comparaison est systématique et systématisée dans le cadre d'un enseignement «sprachsensibel» et porte également sur la langue d'origine des élèves. Il convient encore de noter que l'enseignement «sprachsensibel» a intégré diverses lignes didactiques directrices de l'enseignement de l'allemand langue seconde (*DaZ: Deutsch als Zweitsprache*). L'expérience a été renouvelée l'année suivante avec trois autres groupes d'élèves, de niveau similaire aux trois premiers groupes. Un tiers du total des élèves sur les deux années avait choisi le latin comme deuxième langue. M. Große n'indique pas combien d'élèves composaient chaque groupe de latinistes, ni selon quels critères ils avaient été répartis dans l'un ou l'autre groupe; mais elle précise que les variables du genre, de l'âge, de la langue maternelle, de l'intelligence, des enseignants et des moyens d'enseignement étaient contrôlées. La première année, tous les participants ont été soumis à des tests d'allemand, d'abord en début d'année, puis à deux reprises en cours d'année; il s'est avéré que, si en début d'année tous avaient un niveau similaire, les élèves du deuxième groupe progressaient en cours d'année davantage que

ceux du premier groupe, et ceux du troisième groupe davantage que ceux du deuxième groupe; ces résultats ont été confirmés par les tests de l'année suivante, réalisés selon le même scénario.

Ces données permettent à M. Große d'affirmer que, dans le cadre d'un enseignement attentif à une approche réflexive des langues, le latin offre aux élèves des occasions particulièrement intéressantes de comparer diverses langues entre elles et de progresser par là dans l'acquisition de la langue de scolarisation, et cela notamment pour deux raisons. D'une part, le latin constitue un comparant que l'on peut qualifier de «neutre»: comme aucun des élèves ayant participé à l'étude n'a cette langue ou une langue romane comme langue maternelle, aucun ne possède grâce à sa langue maternelle davantage de connaissances que ses camarades; aussi tous les élèves se trouvent-ils à égalité pour procéder à des comparaisons systématiques et systématisées entre le latin et diverses langues – langue de scolarisation, langues maternelles, langues apprises à l'école –; ces comparaisons leur permettent de prendre conscience des structures des diverses langues et de leurs fonctionnements. D'autre part, qu'il soit dispensé dans le cadre d'un cours «traditionnel» ou dans celui d'un cours «sprachsensibel», l'enseignement de latin débouche généralement sur la traduction écrite de textes latins en allemand. Par le biais de la production langagière active qu'est la traduction écrite, les élèves transforment leurs réflexions métalinguistiques systématiques et explicites en connaissances mobilisables. M. Große insiste sur le fait que la perspective «sprachsensibel» de l'enseignement-apprentissage du latin n'implique pas que le latin serait réduit à jouer un rôle ancillaire par rapport à la langue de scolarisation: l'enseignement-apprentissage de la langue latine donné dans le cadre d'un cours «sprachsensibel» est pareillement

poussé que celui qui est dispensé dans le cadre d'un cours «traditionnel».

Au-delà de la contextualisation très précise du projet de recherche, l'étude de M. Große met clairement en évidence deux points: d'une part, que l'apprentissage du latin peut apporter un gain cognitif pour l'acquisition et la consolidation de la langue de scolarisation, qui est également une langue étrangère pour les élèves dans le cas de l'étude de M. Große; d'autre part, que le gain cognitif n'est réel que si l'on recourt systématiquement à une approche réflexive explicite entre le latin, comparant neutre, et les autres langues, approche qui stimule auprès des élèves la réflexion métalinguistique. Rappelons que selon le CECR (5, 1, 4), la réflexion métalinguistique permet à l'élève de développer tant son savoir-apprendre que sa conscience linguistique; le latin n'est certes pas évoqué dans le CECR, mais le rôle joué par l'apprentissage du latin dans ce processus est explicité dans une autre publication émanant du Conseil de l'Europe, intitulée *Les langues étrangères, vivantes et classiques* (2009).

Comme il a été dit, l'étude de M. Große a été menée dans le respect des exigences scientifiques et les résultats solidement fondés qu'elle livre

réjouissent notamment les enseignants de latin. Ils prouvent en effet ce que les enseignants peuvent observer quotidiennement dans leurs classes: non seulement des élèves allophones issus de la migration, mais également des élèves dont la langue maternelle est la langue de scolarisation améliorent leur maîtrise de la langue de scolarisation s'ils bénéficient d'un enseignement de latin dispensé selon une approche réflexive des langues systématique et explicite. Danièle Bader et Laurence Hallak, deux enseignantes genevoises, livrent leur témoignage en évoquant plusieurs points.

Le premier s'appuie sur des observations faites dans le cadre du cours LCL (langue et culture latines), un cours dispensé à tous les élèves genevois durant leur première année au cycle d'orientation, la 9^{ème} année HarmoS. Durant cette année, les élèves, âgés de 12-13 ans et répartis en trois regroupements selon leur niveau scolaire, étudient tous les mêmes disciplines scolaires; parmi celles-ci se trouve le cours LCL, qui constitue une sensibilisation au monde romain et présente entre autres quelques particularités de la langue latine. L'une d'elles est le système casuel. Lorsque les enseignants l'expliquent aux élèves, ils montrent généralement que certaines langues étrangères modernes, tel l'allemand,



Emigrante. Aguijarro (Antonio Guijarro Morales), 2007.

recourent à ce même moyen pour exprimer la fonction d'un mot, alors que d'autres, dont le français, indiquent la fonction d'un mot par sa place dans la phrase ou à l'aide d'autres mots, comme les prépositions. Or, les élèves dont la langue maternelle est le français ou une autre langue non flexionnelle ont souvent de la peine à comprendre le système casuel en allemand; aussi l'approche réflexive des langues, systématique et explicite, qui constitue un des axes du cours LCL, permet-elle souvent aux élèves de comprendre pourquoi la forme des déterminants varie en allemand, si bien qu'ils y prêtent davantage attention.

Les trois autres exemples proviennent de l'enseignement du latin, dispensé aux élèves de la section littéraire-scientifique, profil latin, durant les deuxième et troisième années du Cycle d'orientation genevois, les 10^e et 11^e années HarmoS. Le Plan d'études romand pour le latin indique la lecture et la traduction de textes latins et l'étude de la culture latine comme objectifs principaux de l'enseignement-apprentissage de la langue latine; comme il n'a pas intégré des lignes didactiques directrices de «français langue seconde», l'enseignement-apprentissage du latin ne serait sans doute pas qualifié de «sprachsensibel» par M. Große, puisqu'une des spécificités de l'enseignement de latin «sprachsensibel» est d'avoir intégré diverses lignes didactiques directrices de l'enseignement de l'allemand langue seconde (DaZ). Il convient cependant de souligner que le Plan d'études romand pour le latin encourage bien plus que ses prédécesseurs la comparaison réflexive entre les langues, notamment entre le latin et la langue de scolarisation, et cela entre autres à l'occasion de l'exercice de la traduction écrite (PER: 120-121) – l'approche réflexive dépend alors davantage de chaque enseignant. Notons encore que si de multiples occasions se prêtent très bien à la comparaison entre les langues, la traduction écrite représente une situation privilégiée, puisqu'il est plus aisé de procéder à des réflexions (communes) en présence d'un texte existant et de l'élaboration d'un autre texte, les diverses étapes de la mise par écrit laissant des traces didactiquement plus exploitables que les formulations orales non mises par écrit.

Sitôt qu'un élève traduit un texte latin en français, il est confronté à un problème fréquent, quel que soit le niveau de difficulté du texte, à savoir le choix du déterminant. Comme il n'y a pas de déterminants en latin, l'élève doit, dans le cadre de l'exercice de traduction, mener une réflexion sur l'usage du bon déterminant en français, de

l'indéfini ou du défini, ou encore, dans certains cas, du possessif – quand passe-t-on de «un-une» à «le-la», voire à «son-sa»? La nuance du possessif est une nuance supplémentaire qui oblige également l'élève à réfléchir au sens et à la portée qu'il veut donner à sa phrase. Voilà un exemple de réflexion métalinguistique générée par la comparaison entre les moyens d'expression latins et français et qui développe la précision langagière et l'esprit critique des élèves.

Alors que la question de la traduction du déterminant se pose à l'élève dès ses premiers pas en traduction, il ne rencontre les deux exemples suivants que plus tard, à la fin de sa première année et au cours de sa deuxième année d'apprentissage de latin.

Le premier exemple est celui de l'usage du temps verbal approprié pour la traduction du passé: les élèves apprennent le parfait actif latin à la fin de leur première année de latin, en 10^e année HarmoS (*Latin Forum 10^e CO*: 112-117), et ils sont rapidement confrontés à la question de savoir s'il convient de traduire le parfait latin par le passé composé ou par le passé simple. Dans les productions écrites que les élèves sont amenés à faire dans le cadre du cours de français, il s'avère qu'ils ont du mal non seulement à conjuguer correctement un certain nombre de verbes au passé simple, mais aussi à utiliser ce temps à bon escient. La traduction écrite d'un texte latin permet de s'exercer tant dans la conjugaison du passé simple – dans le cadre de leur apprentissage du vocabulaire latin, les élèves apprennent par ailleurs le passé simple des verbes français appartenant au troisième groupe – que dans la discrimination entre l'usage du passé simple et celui du passé composé.

Le dernier exemple est d'ordre morphologique et concerne l'apprentissage des pronoms relatifs. Certains élèves n'utilisent le plus souvent qu'une seule forme du pronom relatif français, à savoir «que», quelle que soit la fonction que remplit le pronom relatif – aussi peut-on les entendre dire par exemple: «la personne que j'ai confiance, la chose que je parle, les cours qu'on a besoin». Pour enseigner les pronoms relatifs à leurs élèves au cours de la 11^e année, les deux enseignantes s'appuient sur un tableau fourni par le moyen d'enseignement *Latin Forum*.

LE PRONOM RELATIF QUI, QUAE, QUOD – LE RELATIF DE LIAISON

En français comme en latin, un nom peut être complété par une proposition subordonnée, dite relative. A la manière d'un adjectif, cette proposition apporte une précision sur le nom. Ce nom est appelé l'antécédent. Cette proposition subordonnée a la fonction de complément du nom. La proposition subordonnée relative est introduite par un pronom relatif. Il y représente le nom antécédent (placé avant le pronom relatif) et joue le rôle de subordonnant.

Hannibal **qui** juvenis erat veteres duces vicerat.
Hannibal, **qui** était un jeune homme, avait vaincu des chefs âgés.

Le pronom relatif s'accorde en **genre** et en **nombre** avec son antécédent; il est au cas demandé par la fonction qu'il remplit dans la proposition subordonnée relative.

Romani **quibus** vires decrant servos amaverunt.
Antécédent, nominatif m. pl. sujet de amaverunt pronom relatif, datif m. pl. complément de decrant

Les Romains, à **qui/auxquels** les forces manquaient, armèrent les esclaves.

	masculin	féminin	neutre	traductions
SG. N.	qui	quae	quod	1. Dans la plupart des cas, le pronom relatif se traduit ainsi: N. qui ACC. que G. dont, de qui, duquel (de laquelle), desquelles D. à qui, auquel (à laquelle), auxquelles ABL. par qui, par lequel (laquelle), par lesquelles
ACC.	quem	quam	quod	
G.	cujus	cujus	cujus	
D.	cui	cui	cui	
ABL.	quo	qua	quo	2. Parfois, le cas d'un pronom relatif s'explique par la construction particulière du verbe subordonné (accus + abl / adesse + dat. /...). Il faut alors adapter la traduction du pronom relatif. frumentis que caris le blé dont tu manques cives quibus ades les citoyens que tu aides
PL. N.	qui	quae	quae	
ACC.	quos	quas	quae	
G.	quorum	quarum	quorum	
D.	quibus	quibus	quibus	
ABL.	quibus	quibus	quibus	

* La préposition **cum** se place après l'ablatif du pronom relatif et se soude à lui:
quo**cum** – quacu**cum** – quibusc**um**: avec lequel / avec laquelle / avec lesquelles

(*Latin Forum 11^e CO*, p. 73)

Ce tableau présente d'un côté le pronom relatif latin décliné, de l'autre, en regard de chaque forme latine, des propositions de traduction tout comme la construction de quelques verbes, à savoir les cas et prépositions que ceux-ci demandent. L'observation précise de ce tableau et les comparaisons entre le latin et le français ou d'autres langues, auxquelles les enseignantes convient les élèves sur la base de ce tableau, rendent les apprenants beaucoup plus attentifs à l'usage du pronom relatif correct et améliorent considérablement leur niveau langagier. De fait, lorsqu'ils doivent traduire des pronoms relatifs latins par des pronoms relatifs français, les élèves prêtent davantage attention à la construction du verbe et au choix de la forme correcte du pronom relatif en français. Petit à petit, ils remarquent que beaucoup de locuteurs utilisent le «que» à mauvais escient – et en viennent même à s'en offusquer.

L'enseignement du latin fondé sur une approche réflexive des langues, systématique et explicite, permet de mettre en lumière divers phénomènes langagiers rencontrés au fil des apprentissages et de les introduire comme objets d'apprentissage.

D. Bader et L. Hallak pourraient prolonger à l'envi la liste des exemples pour lesquels elles constatent une nette amélioration du niveau de français de leurs élèves à la suite d'un travail de mise en évidence, de comparaison et d'explicitation mené à l'occasion de la traduction écrite d'un texte latin. Il convient de préciser que ce travail visant la production écrite en français se trouve valorisé lors de la correction de la traduction écrite effectuée dans le cadre de l'évaluation commune de latin, une évaluation importante que tous les élèves du canton de Genève passent au même moment. De fait, sur le total des points accordés à la traduction écrite d'un texte latin inconnu des élèves, 90% sont octroyés à la traduction du latin en français et 10% à l'expression française; sont pris en compte l'orthographe, la conjugaison, la syntaxe, l'usage des temps du passé, l'usage des déterminants, la ponctuation. Les observations de D. Bader et L. Hallak pourraient être résumées comme suit: un enseignement du latin fondé sur une approche réflexive des langues, systématique et explicite, permet de mettre en lumière divers phénomènes langagiers rencontrés au fil des apprentissages et de les introduire comme objets d'apprentissage. Grâce à l'exercice de la traduction écrite, l'élève est amené à transposer dans la langue de scolarisation ce qu'il a observé et appris; sa compétence langagière dans la langue de scolarisation s'en trouve accrue et, par là, également sa compétence de communication. Il apparaît donc que, à une échelle certes plus empirique et scientifiquement moins fouillée, ces deux enseignantes de latin parviennent dans leur pratique à des conclusions semblables à celles que M. Große

a étayées: l'enseignement-apprentissage du latin offre de magnifiques occasions pour consolider chez les élèves l'acquisition et la maîtrise de la langue de scolarisation – qu'elle soit langue maternelle ou non – tout comme l'acquisition d'autres langues apprises à l'école, tel l'allemand. Cette complémentarité entre les disciplines scolaires évoquées n'est cependant atteinte que lorsque l'élève est amené à observer et à comparer des faits de langue, tout comme à expliciter ses comparaisons. L'ensemble de ces réflexions métalinguistiques aiguise sans aucun doute sa conscience et sa compétence linguistiques.

Bibliographie

- Agocs, M., Baud, M., Durussel, V., Kolde, A., Maréchaux, S. & Rapin, A. (2012). *Latin Forum 10^e CO*. Lausanne: DGEO, 112-117.
- Agocs, M., Baud, M., Durussel, V., Kolde, A., Maréchaux, S. & Rapin, A. (2013). *Latin Forum 11^e CO*. Lausanne: DGEO.
- Große, M. (2014). «Pons Latinus – Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts». *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41 (1), 70-89.
- Große, M. (2015). «Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts». In: E. M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Ed.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin: Frank & Timme, pp. 185-206.

Sitographie

- CECR: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2009). *Les langues étrangères - vivantes et classiques*. <http://www.coe.int/lang/fr>
- PER pour le latin: <http://www.plandetudes.ch/latin>
- PER pour le LCL: http://edu.ge.ch/co/sites/default/files/atoms/files/lclqe_programme_2014.pdf

Antje-Marianne Kolde

est professeure de didactique de latin et de grec à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.

Danièle Bader

est enseignante de latin et de français au cycle d'orientation de Drize, Genève.

Laurence Hallak

est enseignante de latin au cycle d'orientation de la Seymaz et au Collège Voltaire, Genève.

Vom Umgang mit der ersten und zweiten Sprache in den interkulturellen Bibliotheken

Helene Schär | Basel

La langue est la porte vers l'autre, mais elle est aussi une expression de soi-même. Il est donc très important de la soigner dès le premier moment de la naissance.

L'article propose quelques réflexions sur l'apprentissage de la langue, celle de la mère, du père, de la famille et aussi celle de la société environnante.

Plus la population en Suisse se mélange, plus cette question se pose et doit être réfléchie. Dans les bibliothèques interculturelles, elle est présente quotidiennement et elle ne devrait pas non plus être négligée ailleurs.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches [25](#) et [20 c](#)

Kaum erblicken Kinder das Licht der Welt, reagieren sie auf ihr Gegenüber, sowohl mit Blickkontakt als auch durch die Sprache. Sie erkennen verschiedene Stimmungen und unterscheiden schon sehr früh verschiedene Töne, also auch unterschiedliche Sprachen. Es gibt Forschungen, wonach gerade das Sprechen mit dem eigenen Kind in der Herkunftssprache dessen Identitätsfindung erleichtert.

„Le développement des capacités linguistiques intervient parallèlement à la socialisation progressive du bébé, accompagne les apprentissages et participe à l'évolution des capacités perceptives, cognitives et relationnelles. La compréhension par le psychologue des enfants multilingues passe par la compréhension de la place de la langue dans la construction identitaire (psycholinguistique, psychosociale et psychoaffective)“ (Tarazi-Sahab, 2003).

Das Gespräch mit einem Säugling ist daher für die Sprachentwicklung von grosser Bedeutung. Da in der Regel die Mutter sich am häufigsten mit dem Säugling beschäftigt, wird auch heute oft von der Muttersprache gesprochen. Es könnte durchaus auch die Vatersprache sein, oder ebenso die Sprache einer anderen Betreuerperson.

Eltern oder wer immer ein kleines Kind im Arm hält, sie sprechen alle mit ihm automatisch in ih-

rer Herkunftssprache. Darum wird sie auch oft die Herzenssprache (siehe auch Nodari & De Rosa, 2006) genannt. Die Eltern werden von Experten und Expertinnen immer wieder aufgefordert, mit dem Kind so oft wie möglich und so differenziert wie möglich in dieser Herzenssprache zu sprechen.

Der Wunsch, die Erstsprache, die Herkunftssprache zu pflegen und aktiv zu erhalten, hat auch etwas zu tun mit der Identität und der inneren Sicherheit. Ein Ort in der „Fremde“, der dies ermöglicht, bedeutet für viele so etwas wie eine Heimat, sich angenommen zu fühlen, zu Hause zu sein. Solche Gefühle tragen sehr viel zur Integration bei.

Wer lange nicht im eigenen Sprachraum lebt, stellt eine Veränderung im Wortschatz fest, eine Verringerung, falls die Sprache nicht ständig durch Lektüre und Konversation gepflegt werden kann. Viele Eltern haben ausserdem die unzähligen Verse, Reime, Geschichten für Kinder, die einen wichtigen Bestandteil der sprachlichen Entwicklung ausmachen, nicht mehr präsent. Um sie sich wieder in Erinnerung zu rufen, greifen sie zu entsprechender Literatur. Gerade fremdsprachige Eltern stehen bei uns schnell vor einem Problem. Auf der Suche nach entsprechenden Medien (Bücher, Kassetten, CDs) sind sie angewiesen auf Verwandte oder Freunde im Herkunftsland, die ihnen die wichtigen Hilfsmittel schicken könnten oder sie müssen sie sich selbst während Aufenthalt in der Sprachregion beschaffen. Im fremden Sprachraum haben sie kaum eine Möglichkeit, welche zu finden.

Die Ausgangssituation für das Entstehen der meisten interkulturellen Bibliotheken vor rund 25 Jahren war dieser Mangel an Büchern in der Sprache der fremdsprachigen Bevölkerung in der Schweiz: Eltern, die sich mit ihren Kindern in der Erstsprache unterhielten und diese auch differenziert pflegen wollten, die mit Versen, Rei-

men, Gedichten und Geschichten zusätzlich auch etwas über ihre Herkunftskultur vermitteln wollten, fanden in den hiesigen Bibliotheken nichts oder sehr wenig. Sogar die so vielbeschworene Viersprachigkeit der Schweiz widerspiegelt sich in den öffentlichen Bibliotheken kaum, denn diese sind auf die Lokalsprache ausgerichtet, nicht aber auf andere Sprachen, auch nicht auf andere Landessprachen.

In den interkulturellen Bibliotheken, die damals und auch heute noch meist durch die ehrenamtliche Mitarbeit von Menschen aus den entsprechenden Sprachräumen geführt werden, wird genau dieses Manko aufgefangen. Jede Sprache hat ihre Berechtigung, keine wird bevorzugt. Nicht in jeder Sprache gibt es jedoch die selbe Angebotsfülle, doch die Bemühungen, um möglichst gutes und vielfältiges Material ausfindig zu machen, zu bestellen und anzubieten, ist bei jeder Sprache gleich gross.

In jeder interkulturellen Bibliothek werden auch laufend Veranstaltungen geplant und durchgeführt, um die verschiedenen Sprachen zu pflegen und die Leute in die Bibliothek zu holen, wo sie sich mit Menschen aus gleichen oder ähnlichen Sprach- und Kulturräumen, und vielleicht auch mit ähnlicher Vergangenheit austauschen können. Gleichzeitig werden viele mit einem Bibliothekssystem vertraut gemacht, das bei weitem nicht allen Menschen bekannt ist, und das ihnen dann auch den Zugang in die öffentlichen Bibliotheken erleichtern hilft. Nicht selten werden Schweizer und Schweizerinnen angetroffen, die an fremden Kulturräumen und Sprachen interessiert sind und die auch möchten, dass ihre Kinder sich mit anderen Kulturen vertraut machen. In diesem Sinne arbeiten interkulturelle Bibliotheken weit über das bibliothekarische Engagement hinaus für ein friedliches Zusammenleben in der Schweiz.

Die intensive Pflege der Erst- oder Herkunftssprache entwickelt die

Sprachkompetenz, eine Grundlage, um möglichst früh und reibungslos auch die Lokalsprache zu lernen und in der Schule gleiche Voraussetzungen zu haben wie die Kinder mit der lokalen Erstsprache.

Kinder mit anderen Herkunftssprachen bringen einen Mehrwert in die Schule. Diesen müssten die Lehrpersonen nutzen, die Mehrsprachigkeit der Kinder als Gewinn in den Unterricht einbeziehen, wo immer das geht, und nicht als Defizit betrachten. Heute gibt es eigene Lehrmittel dazu (siehe auch *EOLE – Education et ouverture aux langues à l'école*).

Für viele Lehrkräfte ist dazu ein Umdenken notwendig. In der Einschätzung von zweisprachigen Kindern bestehen grosse Unterschiede. Kinder aus dem englischen Sprachraum z.B. werden oft anders eingestuft als etwa Kinder mit türkischen, kurdischen oder albanischen Kenntnissen. Eine Zweisprachigkeit aus der Weltsprache Englisch mit Deutsch, resp. Französisch oder im Tessin mit Italienisch gilt anders als eine, die sich mit anderen Sprachen verbindet. Anstatt jede zusätzliche Sprache als Gewinn zu betrachten, wird oft von Sprachdefiziten gesprochen, wenn die Lokalsprache weniger gut beherrscht wird. Die Kinder haben längst ein Gespür für diese Form von Diskriminierung entwickelt und empfinden schnell, wie ihre Kenntnisse eingestuft werden.

Interbiblio will sich zusammen mit den Mitgliedsbibliotheken für die Sprachenvielfalt in der Schweiz einsetzen. Darum wurden und werden weiterhin Projekte entwickelt und auf der Webseite auch für andere Nutzer vorgestellt (www.interbiblio.ch). Es sind Projekte, die mithilfe der fremdsprachigen Bevölkerung in der Schweiz und ihren Sprachen ein Ge-

sicht zu geben und die Identität der Kinder und Jugendlichen, die diese Sprachen sprechen, zu stärken.

1. Frühförderung

Elterngruppen mit Kindern finden sich in den interkulturellen Bibliotheken mit in Kursen vom Schweizerischen Institut für Kinder- und Ju-

Kinder mit anderen Herkunftssprachen bringen einen Mehrwert in die Schule. Diesen müssen die Lehrpersonen nutzen, die Mehrsprachigkeit der Kinder als Gewinn in den Unterricht einbeziehen und nicht als Defizit betrachten.

gendmedien (SIKJM) ausgebildeten Animatorinnen und erzählen Geschichten in den Herkunftssprachen, schauen gemeinsam Bilderbücher an, lernen Fingerverse oder Reime und unterhalten sich in der Erstsprache.

An Erzählnachmittagen werden Theaterstücke oder Geschichten und Lieder in verschiedenen Sprachen dargeboten.

Auf diese Weise werden die Kinder schon im frühen Alter bei ihren Sprachkenntnissen abgeholt und können sie vertiefen und entwickeln und gleichzeitig auch Vergleiche mit anderen Sprachen machen.

2. Schreibinsel

Für die Jugendlichen haben wir begonnen, in kleinen Gruppen zusammen mit Schriftstellern und Schriftstellerinnen, die auch Migrationserfahrung haben, Geschichten zu entwickeln. Entweder verfassen die Jugendlichen selber eine Geschichte

oder sie erarbeiten sie gemeinsam. Dabei sollen die Sprachkenntnisse insofern keine Rolle spielen, als die Jugendlichen von einer Sprache zur anderen wechseln können, je nachdem, worin sie sich gerade besser ausdrücken können. Da diese Nachmittage ausserschulisch durchgeführt werden, fehlt der Schuldruck, was die Jugendlichen lockerer macht, was aber auch dazu führen kann, dass die Aktion zu wenig ernst genommen wird. Die Gefahr besteht, dass einzelne abspringen, sobald sie sich gefordert fühlen. Es liegt dann an der Leitung, die Jugendlichen zum Verbleib zu überzeugen, was nicht immer gelingt. Die Erfahrungen, die wir mit den Pilotprojekten gemacht haben, waren allerdings sehr positiv, auch wenn nur einige Jugendliche letztlich bis zum Endprodukt, einem gedruckten Heft mit ihrem Text, durchgehalten haben. Für sie war es eine grosse Leistung und die Befriedigung entsprechend gross, was ihr Selbstwertgefühl um einiges erhöht hat!

3. Sprachenaustausch

Seit einiger Zeit wird in den Bibliotheken ein Sprachenaustausch mit Erwachsenen und auch mit Jugendli-

chen angeboten. Es werden Gruppen gebildet, oft spontan mit Benutzer- und Benutzerinnen, die miteinander in der jeweiligen Lokalsprache sprechen und lernen, sich untereinander auszudrücken.

In einzelnen Bibliotheken wurden auch Jugendlichentreffs eingerichtet, die, je lockerer sie punkto Einrichtung daherkommen, umso lieber und häufiger frequentiert werden.

Angebot

In allen interkulturellen Bibliotheken finden sich Materialien, die sich eignen, Bezüge zu anderen Sprachen zu schaffen und/oder sie in den Schulalltag einzubauen. Alle interkulturellen Bibliotheken sind auch bereit, Bücher mit jenen Sprachen zusammenzustellen, die in einer Klasse angetroffen werden. Die Begegnung mit der eigenen Sprache im Schulalltag ist für viele fremdsprachige Kinder ein Höhepunkt.

Alle interkulturellen Bibliotheken arbeiten eng mit den HSK-Lehrkräften (HSK: Heimatliche Sprache und Kultur – LCO-Cours de langue et culture d'origine) zusammen.

Weiterführende Literaturhinweise

- Butzkamm, W., & Butzkamm, J. (2004). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. 2., vollst. neu bearb. Aufl.* Tübingen, Basel: Francke.
- Nodari, C. & De Rosa, R. (2006). *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. 2. Aufl.* Bern: Haupt.
- Rosenbaum, F. (2009). *Les humiliations de l'exil: Les pathologies de la honte chez les enfants migrants.* Paris: Editions Fabert.
- Triarchi-Herrmann, V. (2012). *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie ihr Kind fördern.* München: Reinhardt.
- Schneider, S. (2015). *Bilingualer Erstspracherwerb. Zweisprachig von Anfang an.* München: Reinhardt.
- Tarzi-Sahab, L. (2008). *Que devient la diversité des langues à l'adolescence?* Grenoble: Ed. La Pensée sauvage. *L'Autre, Revue transculturelle* (9), 2, 203ff.
- Interessengemeinschaft Erstsprachen IGE. *Die Zukunft des Erstsprachenunterrichts: Teil der öffentlichen Schule. Groupement d'intérêt langues premières. L'avenir de l'enseignement des langues premières: Une partie de l'école publique. Comunità di interesse per le lingue prime Bildungspolitik Il futuro della scuola pubblica: Una parte della scuola pubblica* (2014). Zürich: vpod – SSP.
- EOLE. Education ouverture aux langues à l'école: <http://www.irdp.ch/eole/>



Un atelier parents-enfants, librairie Globlivres à Renens.

Helene Schär

est présidente de Interbiblio, association faitière des bibliothèques interculturelles en Suisse, depuis 2007. Editrice et libraire de profession, avant sa retraite en 2007 elle a été gérante du Fonds livres pour enfants et jeunes *Baobab* pendant 27 ans. Elle a fondé et édité la série *Baobab*, livres pour enfants et jeunes d'auteurs d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. Comme gérante elle a également publié et édité la liste de recommandations de livres pour enfants et jeunes „Fremde Welten“ (aujourd'hui *Kolibri*).

Avec un groupe de parents, Helene Schär a fondé la bibliothèque interculturelle JUKI-BU à Bâle et a contribué à la création de l'association faitière des bibliothèques interculturelles Interbiblio en 1993.

Beiträge zu Projekten in interkulturellen Mitgliedsbibliotheken von Interbiblio

→ www.interbiblio.ch

Ein Projekt der *JUKIBU* in Basel: Der Geschichtenbaum

Der Geschichtenbaum ist eine zentrale Aktivität, um die Bibliothek als niederschweligen Begegnungsort zu gestalten. Seit 2007 gehört er zum regelmässigen Angebot im Bibliotheksbetrieb.

Eine Projektleiterin organisiert jährlich mindestens 40 Animationsanlässe für Kinder, Jugendliche und Familien in etwa 25 Sprachen. Sie pflegt auch den Kontakt zu Migranten- und Quartierorganisationen, zu Schulen und Betreuungsinstitutionen.

Ein Teil der Geschichtenbaum-Anlässe wird zweisprachig (oft mit Deutsch) durchgeführt. Ziel ist bei allen Veranstaltungen, neben der Erstsprache auch Literalität allgemein zu fördern. Erwachsene erleben, wie zentral Vorlesen für den Spracherwerb ist, sie werden aufmerksam für den Sprachenreichtum, stellen Kulturvergleiche an und finden leichter Zugang zur Lokalkultur. Vor allem aber erleben alle Zuhörenden, Kleine und Grosse, die Möglichkeiten, den Wert und die Wirkung des Erzählens am konkreten Beispiel. Sie bekommen Lust, in den Regalen nach geeigneten Medien zu suchen, sowohl in der Herkunfts- als auch in der Lokalsprache, und tauschen Erfahrungen aus. Auch beim anschließenden Zusammensein unterstützt die Präsenz der migrationserfahrenen Animator/-innen zwanglose Kontakte und Austausch.

Regelmässig bilden sich die Animatoren weiter, um neue Gestaltungsformen zu erproben, gemeinsam über Zielsetzungen nachzudenken und sie bei Bedarf zu aktualisieren. Seit einem Jahr erzählt das Team einmal monatlich beim Sonntagsbrunch in der alten Markthalle, einem öffentlichen Raum in Basel, eine Geschichte. Und seit zwei Jahren treten auch mehrsprachige Kinder, Jugendliche oder ganze Familien im Rahmen des Geschichtenbaums als Animatoren auf. Sie werden von unsern Mitarbeitenden gecoacht und ziehen neues Publikum an.

Generell hat sich das Publikum – und entsprechend die Zahl der Bibliotheksnutzer – nicht nur vergrössert, sondern ist auch vielfältiger geworden. So nehmen an den Samstagsanlässen auffallen viele Väter teil, an französischen Lesungen erscheinen deutschsprachige Familien mit schulpflichtigen Kindern (Frühfranzösisch!), deutschsprachige Grosseltern kommen an Anlässe in einer Sprache, die von ihren Grosskindern gesprochen wird.

Der Geschichtenbaum wird seit einigen Jahren finanziell von Integration Basel und Basel-Landschaft unterstützt, was seine Kontinuität garantiert. Die spezielle Qualität der Arbeit wäre aber nie zu erreichen ohne das Engagement, die Erfahrung und Kompetenz der freiwilligen Mitarbeitenden der JUKIBU aus über 20 Herkunftsländern.

Ein Projekt der *Bibliothek der Kulturen* in Frauenfeld: Das Deutsch-Café

Die Bibliothek der Kulturen befindet sich in einem Quartier-treffpunkt, wo die Einrichtung für ein „Café“ vorhanden ist. Seit Herbst 2013 findet dort jeweils montags zwischen 13.45 und 15.00 Uhr das „Deutsch-Café“ für Erwachsene statt. Die TeilnehmerInnen sind einerseits Migrantinnen und Migranten, welche wenig Gelegenheit haben, Deutsch zu sprechen und andererseits Schweizerinnen und Schweizer, die gut Deutsch sprechen und am Kulturaustausch interessiert sind. Die fremdsprachigen Teilnehmenden schätzen die Möglichkeit, sich in lockerer, fröhlicher Atmosphäre auf Deutsch zu unterhalten, ihren Wortschatz zu erweitern und Informationen zum schweizerischen Alltag zu erhalten. Das Deutsch-Café ist also Integrationshilfe.

Ein Einsatzplan für das Deutsch-Café hält fest, welche Moderatorin an welchem Montag für die Leitung verantwortlich ist. Der Moderatorinnenpool besteht aus Schweizerinnen und aus Frauen mit Migrationshintergrund mit guten Deutschkenntnissen. Alle erfüllen ihre Aufgabe ehrenamtlich. Die leitende Moderatorin bereitet einen Gesprächsanlass vor (ein Thema, ein Spiel, ...), richtet den Raum her, stellt Wasser bereit, begrüsst die Teilnehmenden, stellt Namensschilder (Vornamen) auf und führt durch das Gespräch. Meist werden nach der anfänglichen Plenumsrunde kleinere Gesprächsgruppen gebildet, in welchen alle Teilnehmenden zum Sprechen kommen. Die Zahl der Teilnehmenden schwankt zwischen 10 und 25 Personen.

Ein Projekt in der Stadtbibliothek Baden: Der Deutsch-Treff

Der Deutsch-Treff ist ein Konversations-Angebot, wo sich Deutsch-Lernende mit deutschsprachigen Personen treffen und in gemütlicher Runde austauschen. Im Gespräch kann so das Deutsch angewendet und verbessert und Kontakte können gepflegt werden.

Dieser Treff findet monatlich, jeweils am letzten Donnerstag Nachmittag des Monats, um 14.00-15.30 Uhr statt und ist kostenlos und ohne Anmeldung.

Was will der Deutsch-Treff?

Viele Migranten in der Region Baden besuchen Deutsch-Kurse und lernen dabei viel Grammatik. Daneben fehlt ihnen oft die Anwendung des Deutschen im Alltag, da sie neu hierher gezogen sind und noch nicht viele Leute kennen.

Gleichzeitig leben hier viele Personen mit Muttersprache Deutsch, die Zeit haben und diese den deutschlernenden Migrantinnen und Migranten zur Verfügung stellen könnten, und die gerne interkulturelle Kontakte pflegen möchten. Auf einen Aufruf der Stadtbibliothek haben sich denn auch freiwillige deutschsprachige Personen gemeldet, die sporadisch an diesem Treff teilnehmen.

Im Deutsch-Treff wird nicht nur auf Angebote der Stadtbibliothek sowie auf andere regionale Treffpunkte und Integrations-Angebote hingewiesen, es können auch soziale Kontakte und Netzwerke entstehen, die über diesen Deutsch-Treff hinausführen und die zu Zwischentreffen oder anderen persönlichen Treffen der Teilnehmenden führen, was natürlich sehr erwünscht und auch gefördert wird, eine Win-Win-Situation für alle Beteiligten.

In diesem Deutsch-Treff werden zusätzlich viele Informationen zu alltäglichen Themen in Baden und in der Schweiz wei-

tergegeben, die Migrantinnen und Migranten in Sprachschulen in der Regel nicht erhalten.

Alle Teilnehmenden sollen sprechen und ihr Deutsch anwenden können, egal wie gut ihre Kenntnisse sind. Die Atmosphäre soll gemütlich und angstfrei sein. Es wird zugehört, ohne zu viel Gewicht auf Sprachfehler zu legen.

Wichtig ist die Freude am Üben der Sprache und dass sich alle am Gespräch beteiligen.

Die Organisation

Der Deutsch-Treff findet im neu eröffneten Café im Parterre der Stadtbibliothek statt und wird von einer interkulturellen Mitarbeiterin der Stadtbibliothek Baden moderiert.

Der Ablauf weist regelmässig wiederkehrende Elemente auf, wie z. Bsp. eine kurze Vorstellungsrunde zu Beginn, Hinweise auf Veranstaltungen und Angebote durch die Deutsch-Treff-Moderatorin sowie auch durch die Teilnehmenden. Die gemeinsame Sprache ist Hochdeutsch.

An jedem Treff wird von der Moderatorin ein Thema gewählt, das zu Gesprächen in der grossen Runde oder auch zu Gesprächen in unterteilter kleinerer Runde animieren soll.

Zu den Themen gehören beispielsweise Feste und Bräuche in der Schweiz sowie in allen Herkunftsländern, Alltag in der Schweiz und in den Herkunftsländern, Hobbies, etc.

Der Deutsch-Treff findet am Nachmittag statt. Die Deutschkurse werden in der Regel eher morgens angeboten. Idealerweise können sie daher mit dem Deutsch-Treff am Nachmittag ergänzt werden.

Da sich die Teilnehmenden nicht anmelden müssen, unterstützt dies den niederschweligen Charakter dieses Angebots.

Un progetto nella Biblioteca per la prima infanzia Ricciogiramondo a Lugano: Corsi di italiano per persone richiedenti l'asilo

La biblioteca interculturale per la prima infanzia dell'Associazione Ricciogiramondo, dal 2013, in collaborazione con il SOST Ticino, organizza corsi di italiano per persone richiedenti l'asilo.

Due volontarie, gestiscono per tre mattine settimanali un gruppo di 6-8 donne (a dipendenza del giorno e dal livello di conoscenza della lingua) di varia provenienza, prevalentemente persone del Corno d'Africa senza scolarità. Progressivamente si avvicinano alla lingua italiana con fatica ma anche con successo e grande soddisfazione della responsabile della biblioteca e delle volontarie che dedicano gratuitamente del tempo.

Lo scopo dell'insegnamento della lingua non è certo concorrenziale con le scuole o i docenti del posto; l'obiettivo di fon-

do è l'integrazione: fare in modo che queste donne possano apprendere i rudimenti della lingua per essere più autonome nel gestirsi (ad esempio nel fare la spesa, parlare con i maestri dei loro bambini, dal medico).

Questi momenti di incontro favoriscono inoltre un'alleanza e una solidarietà tra loro e un sostegno reciproco prezioso. Spesso si tratta di donne catapultate in una realtà così diversa da quella di origine: vivono una sorta di "stordimento iniziale" ed hanno grosse difficoltà ad orientarsi nella nostra realtà socio culturale.

È per questo motivo che per integrarsi è fondamentale la conoscenza e l'idioma del posto e nel contempo è altresì importante coltivare nuove relazioni e questo avviene attraverso un sostegno di solidarietà.

Un projet de *À Tous Livres* à Monthey: Le *Sac d'histoire*

Historique

Le *Sac d'histoires* est un projet développé par la bibliothèque interculturelle *À Tous Livres* depuis la rentrée scolaire 2013: des élèves de trois classes de première primaire ont participé à l'opération «*Sac d'histoires*» et ont pu lire et écouter chez eux, avec leurs parents, une histoire en français et dans la langue de la famille. Ce projet s'adapte aux réalités sociales, culturelles et linguistiques de la commune de Monthey. Le retour enthousiaste des enseignantes a incité les écoles de Monthey à renouveler l'expérience et à l'étendre à toutes les classes de 1P. Deux enseignantes à la retraite, bénévoles à la bibliothèque *À Tous Livres*, mènent ce projet.

Objectifs

Il s'agit de créer une complémentarité entre l'école et la famille, partenaire indispensable à l'apprentissage de la lecture quelle que soit la langue d'origine. Ce qui est important, c'est de lire aussi dans la langue d'origine. Ce projet permet une meilleure reconnaissance des compétences des parents, une meilleure intégration des élèves allophones et un apprentissage de la diversité culturelle à travers des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues. Il permet aussi d'ouvrir l'école aux parents et de créer des synergies entre l'école et la maison. Il démontre l'importance de chaque langue parlée par les familles et favorise l'apprentissage de la langue de l'école (ici le français). Enfin, il stimule la lecture pour qu'elle devienne un plaisir.

Le contenu du *Sac d'histoires*

L'élément central du *Sac d'histoires* est le livre bilingue (langue de l'école/langue maternelle). Le livre est choisi pour la qualité de son histoire et de ses illustrations. La traduction dans les différentes langues (langue de l'école, langues courantes parlées par les élèves, langues plus rares, langues seulement orales...) nécessite le recours à des professionnels de la traduction. Le livre peut être acheté dans une version bilingue, si elle existe, sinon il doit être traduit et la traduction ajoutée dans le livre.

Les autres éléments du *Sac d'histoires* sont des jeux pédagogiques, un CD de l'histoire dans la plupart des langues de la classe, un jouet surprise en lien avec l'histoire (objet transitionnel entre l'école et la maison), un glossaire (activité d'éveil aux langues), un livre d'or (activité d'expression écrite dans la langue d'origine).

La découverte de la langue de l'écrit et de ses codes, le plaisir de la lecture partagée, le caractère non obligatoire des activités et l'apprentissage de la diversité des langues sont les principes de base de ce projet.

La mise en place du projet *Sac d'histoires*

Le projet *Sac d'histoires* est préalablement expliqué aux parents lors de la réunion de la rentrée ou au cours d'une soirée spéciale. Les parents participent activement au projet en lisant le livre à leur enfant dans leur langue d'origine et/ou en français.

Un projet de *Globlivres* à Renens: «*Chez nous – chez vous: complément à l'apprentissage du français*»

Chaque année depuis 1988, *Globlivres* s'efforce de mettre sur pied des activités et des manifestations novatrices inspirées directement par les usagers de la bibliothèque. C'est ainsi que, pour répondre à la demande de lecteurs désirant améliorer leur expression orale en français, est né en 2007 le projet «*Chez nous – chez vous*».

Concrètement, il s'agit de rencontres régulières entre francophones et migrants, dans les locaux de la bibliothèque, destinées à faciliter l'apprentissage de la langue française et à promouvoir les échanges interculturels. Les rencontres, conduites par deux animateurs/-trices, sont réservées aux adultes. Elles ont lieu deux fois par mois en soirée, et une fois par semaine durant la journée. Enfin, un nouveau groupe avec possibilité de garde d'enfants a été ouvert tout récemment.

Les thèmes de discussion dans les ateliers sont empruntés à la vie quotidienne, à la vie associative, aux démarches administratives, et aussi aux traditions culturelles d'ici et

d'ailleurs. Les participants peuvent en tout temps exprimer leurs attentes et se préparer, s'ils le souhaitent, pour chacune des séances.

La méthode choisie pour animer ces ateliers consiste à inciter les participants à la prise de parole et à la discussion moyennant un support visuel (photos, petits films, dessins...) ou ludique (jeux, concours...) convenant également aux personnes peu ou pas lettrées.

Afin de tenir compte des différents niveaux de français, nous essayons à chaque fois de constituer deux groupes, afin que tout le monde puisse s'exprimer selon ses capacités.

Les groupes étant hétérogènes, du fait que nous acceptons de nouveaux participants tout au long de l'année dans la mesure de nos capacités, chaque séance est une découverte. Cela exige des animateurs de savoir s'adapter et d'être prêts à changer le programme prévu. Un défi stimulant et une source constante d'enrichissement.

Vor unserer Haustür liegt ein funkelnder Schatz – wir brauchen nur hinzusehen und ihn aufzuheben

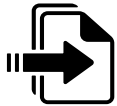
LuVa – ein institutionelles Tandemangebot für Hochschulstudierende

Daphne Zeyen | Luzern & Silke Engel-Boëton | Yverdon & Katrin Burkhalter | Luzern

Le projet «LuVa», initié par les Départements des langues des Hautes Ecoles de Gestion de Vaud et Lucerne, permet à des étudiant-e-s de se rencontrer et d'échanger sur Internet par visioconférences, tant en français qu'en allemand, dans les domaines de la vie économique suisse.

Ces visioconférences visent à préparer les étudiant-e-s à des situations concrètes qu'ils-elles affronteront en entreprise, en communiquant dans les deux langues: présenter et mener des projets, éviter les malentendus de communication, négocier avec des clients et partenaires par-delà la «barrière de rösti».

Ces échanges constituent un processus de coopération linguistique et d'apprentissage mutuel, particulièrement motivants et efficaces, tant pour les étudiant-e-s que pour les enseignant-e-s des deux Départements.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiche [15](#)

„Hannelore H. ist besser“, meint Véronique mit leisem Lächeln in einfachem, gut verständlichem Deutsch, „sie hat mehr Erfahrung im Marketing, sie ist mobil, sie ist eine Frau und sie passt gut in unser Team!“. „Da bin ich nicht so sicher“, kontert Beat, „Anton M. mag zwar unerfahrener sein, ist aber sicher dynamischer und bringt mehr neue Ideen!“. Man argumentiert auf Deutsch bis zur Entscheidung. Dann: „Ça marche – on passe au français?“. Zwei weitere Bewerbungen, dieses Mal für die Romandie, werden eingehend diskutiert, natürlich auf Französisch. Véronique hilft, wenn nötig. Zweisprachig rekrutieren gehört zum Berufsalltag in der Schweiz.

So gut man sich diese Szene im schweizerischen Arbeitsalltag tatsächlich vorstellen könnte: Sie spielt sich nicht in der wirklichen Welt ab, sondern in der virtuellen. Noch stehen Véronique und Beat nicht mit beiden Beinen im Beruf, noch sind sie Studierende der Betriebswirtschaft an den Fachhochschulen Yverdon und Luzern. Sie trainieren Entscheidungsfindung im Bereich Personalmanagement, und zwar als Tandem in einer Videokonferenz, erst auf Deutsch, dann auf Französisch. Eines der Lernziele des Semesters

im Bereich Sprachen lautet: In der Zielsprache Lebensläufe und Kompetenzen verstehen, analysieren und in Bezug auf ein Anforderungsprofil diskutieren. „Tolle Vorbereitung auf die Berufspraxis“, „Super – ich hätte nicht gedacht, dass ich das schaffe!“, „Das war sympathisch, vielleicht sprechen wir uns später nochmal oder treffen uns“, – solche Kommentare schreiben die Teilnehmenden in ihrem Feedback. Nicht selten tauchen die Studierenden so sehr in die Aufgabe ein, dass sie in eine Art Flow-Zustand zu geraten scheinen. Ein erfreulicher Nebeneffekt: Sprache und Kultur des Nachbarn werden auf diese Art erlebbar, bleiben in bester Erinnerung und steigern die Lernmotivation.

Véronique und Beat arbeiten nach der Tandem-Methode¹. Mit LuVa haben wir uns für ein institutionalisiertes Tandemangebot (vgl. Schmelter, 2004: 15) entschieden, weil die mit ihm verbundenen Aufgaben die Studierenden dabei unterstützen sollen, die von beiden Hochschulen formulierten Ausbildungsziele zu erreichen. Es handelt sich nicht um eine Vermittlung von Tandempartnern für freie Sprachlernaktivitäten neben der Lehre, sondern um ein Sprachlernprojekt, das Bestandteil eines Sprachlernmoduls an den beiden Hochschulen ist. Heute ist das Sprachenlernen im Tandem dank Internet auch für Lernende möglich, die sich an unterschiedlichen Orten aufhalten, zum Beispiel in der Deutschschweiz und in der Westschweiz. Der Einsatz der neuen Technologien ist somit nicht Selbstzweck. Vielmehr ist das Internet ein unabdingbares Instrument für die Durchführung von LuVa.

Ein institutionalisiertes Tandemangebot steht und fällt mit der Aufgabe. Eine gute Aufgabe schafft ein Lernbedürfnis; man ist auf den Austausch mit dem Tandempartner angewiesen. Die Aufgabe, die die Studierenden bei LuVa bearbeiten, sieht vor, dass zwei fiktive Kollegen innerhalb eines Unternehmens mit Sitz in der

LuVa steht für *Luzern–Vaud*. Es geht um eine Zusammenarbeit der Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du Canton de Vaud (HEIG-VD) und der Hochschule Luzern Wirtschaft (HSLU–W). Die Nähe zwischen französischem und deutschem Sprachraum soll genutzt werden, um *la langue du voisin* erlebbar zu machen und an der jeweiligen Hochschule aufzuwerten.

LuVa ermöglicht den Studierenden, fremdsprachige Erfahrungen in quasi-authentischen Kommunikationssituationen zu sammeln. Die Studierenden halten mit Hilfe der Software *Adobe-Connect* Online-Meetings ab. Diese bietet zwei grosse Vorteile: Die Gespräche können als Filmdateien aufgezeichnet werden, und jede Schweizer Hochschule hat via SWITCH (www.switch.ch) Zugriff auf *Adobe-Connect*.

Deutschschweiz und in der Westschweiz (gespielt von den beiden Tandempartnern) gemeinsam eine Personalentscheidung treffen sollen. Für das Gespräch zwischen diesen beiden Kollegen wird der Einsatz der Zielsprache notwendig: Die Fremdsprache steht im Dienste einer Aufgabe, die man gemeinsam lösen möchte.

Soziales Lernen durch Rollenvielfalt

Im Tandem übernehmen die Lernenden abwechselnd die Rolle der Lernenden – in der Phase, in der sie die Zielsprache anwenden –, und der Lehrenden – in der Phase, in der sie ihre Muttersprache sprechen. Wir sprechen hier bewusst von Phasen oder auch Sequenzen, die aufeinander folgen und thematisch abgegrenzt sind. Bei *LuVa* wird pro Übung eine Sprache gesprochen (Deutsch oder Französisch), damit alle Teilnehmer Ausdrucksfähigkeit und Hörverstehen in der Zielsprache üben können. Dies entspricht der empfohlenen Sprachkonstellation beim Tandemlernen (vgl. Bechtel, 2007: 268). Daher haben die Studierenden in unserem Sprachlernprojekt *LuVa* zwei Aufgaben: eine Verhandlungsübung im Rahmen einer Stellenbesetzung in der Deutschschweiz (Aufgabenstellung sowie Arbeitsdokumente liegen in deutscher Sprache vor – beide Tandempartner sprechen Deutsch), eine Übung für eine entsprechende Situation in der Westschweiz (Aufgabenstellung sowie Arbeitsdokumente liegen in französischer Sprache vor – beide Tandempartner sprechen Französisch).

Auch die Rolle des Dozierenden ist anders als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht: Er übernimmt eine sprachlernbegleitende oder sprachlernorganisierende Funktion und gibt den Rahmen vor, schafft Orientierung, formuliert Arbeitsanweisungen für die Tandems, evaluiert (korrigiert) und gibt Rückmeldungen. Die Herausforderung in unserem Projekt besteht darin, die technische Anleitung sowie die didaktischen Arbeitsanweisungen präzise, einfach und klar zu gestalten. Dies ist umso wichtiger, weil bei *LuVa* die Tandemübungen ausserhalb des Unterrichts stattfinden, zu einem Zeitpunkt, den die Tandempartner unter sich festgelegt haben und zu dem die Dozierenden nicht zwangsläufig erreichbar sind. Funktioniert die Technik nicht oder sind die Anweisungen für die Rollen in der Videokonferenz nicht verständlich, kann Frustration entstehen.

Im Tandem wird der Verantwortungsbereich der Lernenden erweitert, weil sie fortan nicht mehr nur für den eigenen Lernprozess, sondern

auch für den ihres Tandempartners die Verantwortung tragen. Dies beginnt bereits bei der Terminkoordination. Die Tandempartner müssen einen Termin für die Videokonferenz vereinbaren und sind darauf angewiesen, dass der andere antwortet und Termine einhält, ansonsten kommt das Tandem kaum in Fahrt. Auch die Vorbereitung der Videokonferenz gehört dazu. Unterlässt es einer der Tandempartner, die Dokumente vor dem Treffen im virtuellen Raum zu studieren, kommt das Gespräch nur schleppend voran. Dies bedeutet Verlust an Sprachlernqualität auch für denjenigen, der Zeit und Mühe in die Vorbereitung investiert hat.

Das Sprachenlernen im Tandem beruht somit auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit (vgl. Cappellini & Zhang, 2013: 27): Die Hilfe, die ich erhalte, ist eng verknüpft mit der Hilfe, die ich meinem Tandempartner anbiete. Diese Art des Sprachenlernens eröffnet neue Dimensionen: Die Interaktion im Tandem ermöglicht nicht nur den Ausbau der Sprachkompetenzen, sondern auch soziales Lernen. Das soziale Lernen wiederum kann das Selbstwertgefühl der Beteiligten enorm stärken: Die Tandem-Partner machen die Erfahrung, dass sie nicht nur Lernende sind. Sie werden gebraucht und werden so zu Lehrenden.

Das Sprachenlernen im Tandem beruht somit auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit (vgl. Cappellini & Zhang, 2013: 27): Die Hilfe, die ich erhalte, ist eng verknüpft mit der Hilfe, die ich meinem Tandempartner anbiete. Diese Art des Sprachenlernens eröffnet neue Dimensionen: Die Interaktion im Tandem ermöglicht nicht nur den Ausbau der Sprachkompetenzen, sondern auch soziales Lernen. Das soziale Lernen wiederum kann das Selbstwertgefühl der Beteiligten enorm stärken: Die Tandem-Partner machen die Erfahrung, dass sie nicht nur Lernende sind. Sie werden gebraucht und werden so zu Lehrenden.

Förderung und Festigung

Das Fremdsprachenlernen im Tandem hat überdies noch weitere Vorteile im Vergleich zum „herkömmlichen“ Sprachunterricht (vgl. Maicaire, 2005: 18).

- Die Sprechzeit pro Lerner wird erhöht;
- unterschiedliche Sprachniveaus können einfacher nebeneinander bestehen;
- die Lernenden sind nicht vor der Grossgruppe exponiert, sondern agieren in einer Zweierkonstellation – die Teilnehmenden haben weniger Hemmungen, das Wort zu ergreifen;
- die Entstehung emotionaler Bindungen kann sich positiv auf die Motivation auswirken;
- durch diese herausfordernde Situation kommt es bei einigen Lernern zu einer hohen, objektiv festgestellten und subjektiv wahrgenom-

menen, Leistungssteigerung; sie bietet ein Erfolgserlebnis – mit der Schwierigkeit der Aufgabe steigen die Fähigkeiten.

In den zahlreichen Videoaufnahmen der Studierenden, die in den letzten drei Jahren entstanden sind, zeigen sich wiederholt Situationen, in denen der Spracherwerb durch das Arbeiten im Tandem gefördert wird. Zu beobachten sind folgende Spracherwerbsprinzipien:

- die Imitation: Wir konnten wiederholt feststellen, dass die Studierenden „auf natürliche Weise“ – wahrscheinlich, ohne es sich selbst bewusst zu machen – Ausdrücke und Wendungen des Tandempartners wiederholen:
 - «Alors, on peut commencer?»
 - «Oui!»
 - «Parfait!»
 - «Parfait!»
- das langsame Sprechen: Ohne Anweisung seitens der Dozierenden ergeben sich wiederholt Situationen, in denen der Muttersprachler betont langsam spricht, um seinem Gegenüber das Verständnis zu erleichtern;
- Paraphrasieren und Verwendung von Synonymen. So zum Beispiel in einer der Aufnahmen, in der der Westschweizer nach dem Stellentitel fragt und nicht auf Anhieb verstanden wird. Er formuliert um, verwendet andere Ausdrücke:
 - «C'est quoi ce poste qu'on recherche?»
 - «Quel est son titre?»
 - «Quel titre il aura?»
 - «Le nom de son poste/de son travail?»
- die Vervollständigung von Sätzen: Hat der Partner Mühe, seinen Satz weiterzuführen, hilft der Muttersprachler: „Dans l'entretien d'embauche, j'aimerais bien lui...“ - - - „... poser comme questions...“.
- die Erklärung oder Übersetzung von Wörtern: Ein Deutschschweizer versteht nicht sofort das Partizip „lu“ von „lire“. Der Westschweizer hilft mit der erklärenden Übersetzung: „Er kann lesen.“

Kein einziger Teilnehmer, keine einzige Teilnehmerin ist je auf Englisch ausgewichen.



„Richtig verstandene und kluge Internationalität“

Die unmittelbare Nähe eines anderen Sprachraums ist ein Reichtum; man kann die Bedeutung – durchaus auch die ökonomische – der anderen Schweizer Landessprachen nur unterschätzen (das gilt vor allem für Französisch und Deutsch). Der Genfer Sprachökonom François Grin (vgl. u.v.a. Grin et al., 2015) hat nachgewiesen, dass die Kenntnis der *Langue du voisin* arbeitsmarktrelevant ist und sich auch im Lohn niederschlägt. Auch ein zufälliger Blick in Stellenanzeigen macht deutlich: Gute Französischkenntnisse sind für Deutschsprachige immer noch wichtig. Unter vorgekehrten Vorzeichen wäre dieser Befund noch akzentuierter: Deutsch ist für Romands wichtiger als Französisch für Deutschsprachige. Und noch einmal akzentuierter fiele das Ergebnis in Politik und Verwaltung aus.

Eine Öffnung zur Welt verträgt sich nicht mit der Beschränkung auf eine einzige Sprache.

Beat und Véronique haben sich für eine praxisorientierte Ausbildung entschieden. Praxisorientierung stellt hohe Anforderungen an die Fremdsprachendidaktik. Die Studierenden lernen, in zwei Landessprachen und auf Englisch fließend und verhandlungssicher zu kommunizieren. Die Studierenden dafür zu rüsten – auch (oder gerade) bei individuell Mehrsprachigen – ist Teil des Lehrauftrags von Fachhochschulen. Diese bieten u.a. einen integrierten Fach- und Sprachunterricht nach der Methode *EMILE* (*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*)². In diesem Sinne gehen die LuVa-Tandems einen Schritt in Richtung Berufspraxis, soziale Einbindung und Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache und entsprechen auch den Anforderungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: als Kadermitarbeitende im zwei- oder mehrsprachigen Umfeld und im Einklang mit der gelebten Unternehmenskultur handlungs- und entscheidungsfähig zu sein:

«Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (...) La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les res-

sources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social.»
(Vgl. CECR, 2000: 15.)

Eine Öffnung zur Welt verträgt sich nicht mit der Beschränkung auf eine einzige Sprache. Eine so systematische wie ausschliessliche Anglofonisierung vieler Ausbildungen ist aber nicht zu übersehen. Die „Englisch-Manie“, hält François Grin zu Recht fest, sei „oft naiv, unterwürfig und provinziell“ (vgl. Büchi, 2015: 40). Die Schweizer Landessprachen müssen auch in wirtschaftlichen Domänen anschlussfähig bleiben. Véronique argumentiert in der LuVa-Übung auf Französisch für oder gegen den einen oder anderen Kandidaten (und zwar so, dass Beat sie versteht). Durch dieses *Learning by teaching* spricht sie besonders sorgfältig Französisch. Das zeugt von hoher Sprachbewusstheit. Dadurch pflegt Véronique *ihre eigene Sprache* – und schützt sie so letztlich vor einem Domänenverlust.

Sprache ist kein neutrales Gedankenvehikel, sondern transportiert immer auch eine gewisse Art des Zugriffs auf die Welt. Unterschiedliche Sprachen kategorisieren die Wirklichkeit anders. Wir tun also gut daran, die Mehrsprachigkeit in der Schweiz zu leben. Durch Projekte wie LuVa wird die *Langue du voisin* an den jeweiligen Hochschulen verankert und aufgewertet. Natürlich wären ein Studientenaustausch oder zweisprachige Studienwochen noch ergiebiger. Nur: Organisationale Hürden sind bisweilen hoch, und alles kostet Zeit, Geld und Kraft. LuVa funktioniert zu jeder Tages- und Nachtzeit von zu Hause aus; die Neuen Medien bringen hier einen echten Mehrwert. Im Übrigen ist auch der Umgang damit berufsvorbereitend; Videokonferenzen haben ihren festen Platz im modernen Berufsleben.

Vor unserer Haustür liegt ein funkeln-der Schatz – wir brauchen nur hinzusehen und ihn aufzuheben.

Anmerkungen

¹ Anstösse für das gegenseitige Sprachenlernen und -lehren gab es bereits Ende der sechziger Jahre in vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) geförderten Jugendbegegnungen. Die von dieser Zeit an gesammelten Erfahrungen wurden zunehmend strukturiert und in der Tandem-Methode des DFJW formuliert. Vgl. auch Bechtel (2007: 266–269).

² „...le rôle de l'école est non seulement d'amener les élèves à acquérir des connaissances et des savoir-faire dans les langues mais également de renforcer l'autonomie et la compétence plurilingue des élèves afin qu'ils puissent s'en servir dans leur vie future“, in : Gravé-Rousseau (2011: 2).

Bibliografie

- Bechtel, M. (2007). „Lernen in Tandemkursen“. In: K.-R. Bauch, H. Christ, Herbert & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 266–269.
- Büchi, C. (2015). „Die Englisch-Manie ist oft naiv, unterwürfig und provinziell“. Interview mit Ökonom François Grin. *NZZ*, 18. Mai 2015, 40.
- Cappellini, M. & Zhang, M. (2013). Etude des négociations du sens dans un tandem par visioconférence. *Recherches in didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de L'Acadelle*, 10 (2), 27–59.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Gravé-Rousseau, G. (2011). *L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*. URL: http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L-EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf [Stand: 17. September 2015].

[education.fr/files/par-rubriques/L-EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf](http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L-EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf). <http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L-EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf> [Stand: 17. September 2015].

Grin, F. et al. (2015). *Société multiculturelle. Suisse – Schweiz – Svizzera : ce qu'en font les jeunes aujourd'hui / aus der Sicht der heutigen Jugend / dal punto di vista dei giovani di oggi*. Zürich: Rüegger.

Macaire, D. (2005). Von Tandem zu Tele-Tandem. Neue Lerntechniken neue Lernmittel, neue Rollenverteilung. In: Deutsch-Französischen Jugendwerk (Hrsg.). *Tele-Tandem. Innovative Spracharbeit im deutsch-französischen Schulaustausch*. Berlin/Paris, pp. 17–27.

Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

Daphne Zeyen

Dozentin für Wirtschaftsfranzösisch an der Hochschule Luzern Wirtschaft. Schwerpunkte: Kooperative Sprachlernmethoden, Fremdsprachenlernen im Tandem.

Silke Engel-Boëton

Dozentin für Wirtschaftsdeutsch an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Waadt; Leiterin einer Privatschule für DaF. Schwerpunkt: handlungs- und teilnehmerorientierter Sprachunterricht im beruflichen Kontext.

Katrin Burkhalter

Dr. phil., Dozentin für Kommunikation-Deutsch an der Hochschule Luzern Wirtschaft sowie Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Freiburg/Schweiz. Schwerpunkte: Schreibdidaktik und Textverständlichkeit sowie Berührungspunkte von DaF-/DaZ- und muttersprachlichem Deutschunterricht.

Urban Collage Tour a Milano

Barbara Fässler | Zürich



La Milano vecchia si specchia nel "diamantone", uno degli edifici recenti dell'era Ex-Varesine, Porta Nuova a Milano

Fotos: Barbara Fässler

Eine Weiterbildung der WBZ zu Milano mit Klassen

Der Audiowalk „Urban Collage Tour“ wurde für einen Weiterbildungskurs der Schweizer Weiterbildungszentrale (WBZ) entwickelt, der sich an Mittelschullehrpersonen richtete, welche planten, Milano und die Expo mit ihren Klassen zu besuchen. Das Ziel war es, den Lehrpersonen didaktisch aufgearbeitete Tools vorzuschlagen, diese mit ihnen im Kurs durchzuspielen, um sie dabei zu unterstützen, später mit ihren Klassen ein dichtes und abwechslungsreiches Programm in der lombardischen Hauptstadt durchzuführen.

Im Audiowalk kommen unterschiedliche didaktische Ebenen zum tragen, welche sich in einem einzigartigen Erlebnis weben. Grundsätzlich handelt sich um Lernen durch ästhetisches, körperliches und sinnliches Erfahren. Dabei werden das Sprachverständnis und die Beobachtung trainiert, wobei das Beobachtete analysiert und schliesslich aktiv in Wort und Bild umgesetzt wird.

Drei Foto-Aufträge

Die Italienischlernenden hören über die Kopfhörer ein Audiofile auf italienisch, welches sie durch die vorgeschlagene Route von einem der sieben Architekturhighlights zum nächsten führen und bei jedem Wolkenkratzer die wichtigsten Informationen zum Gebäude vermittelt. Durch das Audiofile erhalten die Lernenden zudem auf italienisch drei verschiedene Fotografeaufträge: Einmal sollen sie auf die die Geometrie der Kompositionen achten, einmal ein Foto schiessen, das wie eine Fotomontagen erscheint, aber keine ist, und drittens sollen sie ein Selfie schaffen, das mit den Spiegelungen in den Gebäuden spielt.

Der Audiowalk

Die Tour beginnt am Gebäudekomplex „Diamantone“ und endet beim „Pirellone“. Sie dauert rund 2 Stunden. Der Audio-guide, die Karte und ein Fragebogen zur „Torre Solaria“ sind gratis downloadbar: www.babylonia.ch > Nummer 3/2015 > Beitrag Fässler.

Und nun zu einigen Stationen des „Urban Collage Tour“, auf der Entdeckungsreise von erstaunlichen Gebäuden voller unerwarteter urbaner Kontraste und Überlappungen in eine Welt der irrealen Spiegelungen.



La torre Diamante (2012)

L'audio-tour inizia presso il "diamantone", l'imponente edificio che è stato concepito dagli architetti Kohn Pedersen & Fox di New York. Secondo loro "Le caratteristiche antropomorfe del grattacielo generano un'attrazione che richiama il fascino del conflitto amore-odio". E più avanti: "I grattacieli hanno tutte le responsabilità di un personaggio pubblico il cui comportamento è esposto all'esame di tutti."

Il "Diamantone" è caratterizzato da una forma inusuale, asimmetrica di un forte dinamismo dovuto alle pareti strette di diverse inclinazioni. La superficie specchiante sembra risucchiare gli edifici e il cielo circostante e l'edificio sembra sparire nel suo contesto.

La torre Solaria (2013)

Un'altra stazione importante del tour è la torre Solaria che con i suoi 34 piani e 143 metri d'altezza è il grattacielo residenziale più alto d'Italia. La struttura progettata dallo studio "Arquitectonica" di Miami è inserita in un piano articolato che comprende oltre al grattacielo principale le altre due torri. Gli appartamenti che sono spesso duplex, godono di una tripla esposizione e l'edificio comprende diversi spazi comuni come sala per feste, home theatre, maxischermo, sala biliardo, sala lettura, area gioco, area yoga e sale riunioni.



La torre Unicredit (2012)

Terza meta descritta nell'audiotour è la torre Unicredit, il più alto grattacielo di Milano con 146 metri di altezza e con una punta che arriva a 232 metri, progettata da César Pelli e con un forte impatto sullo skyline di Milano. Dice l'architetto stesso: "Un edificio riflettente, significa un edificio che cambia e sembrerà diverso da diversi angoli visivi e cambierà nei diversi momenti del giorno." La guglia metallica rivestita di vetro che spinge verso l'alto in maniera elicoidale ricorda il campanile di Sant'Ivo alla Sapienza di Roma che è opera di Francesco Borromini.



Il bosco verticale (2014)

Il bosco verticale, opera dell'architetto Stefano Boeri, è un complesso di due torri da 23 e 16 piani ed è un progetto che coglie lo stupore dei ragazzi perché ogni torre è popolata da alberi e 550 arbusti per costituire una muraglia verde, capace anche di assorbire le polveri sottili.



Il quartiere Isola

Il bosco verticale si trova all'Isola, il quartiere popolare e operaio di Milano. In via Pepe si è insediato "Pepe verde dell'Isola", il progetto di Bert Theis e Mariette Schiltz, due artisti lussemburghesi che hanno creato un bellissimo giardino per i bambini del quartiere, poiché il loro museo di arte contemporanea, l'"Isola Art Center", è stato una delle vittime del progetto di Porta Nuova.

Più avanti, ci si imbatte in un orecchio rosa che ci ricorda l'audiosorveglianza e ancora più avanti nella scritta: "Liberazione dalla speculazione", che ricorda l'opposizione della popolazione dell'isola al progetto di Porta Nuova.

Via Pepe sembra il rovescio della medaglia. Vi si trovano pezzi di strada in costruzione, rovine, graffiti, pavimenti distrutti, il falegname chiacchiera con il vicino di casa...



La casa Comolli (1938)

Sulla destra i discenti trovano la famosa Casa Rustici Comolli dell'architetto Giuseppe Terragni, colui che aveva progettato la casa del fascio, sede del partito fascista italiano di Como. L'edificio bianco e severamente geometrico, con la sua riga di balconi al centro del rettangolo bianco, è un bell'esempio di architettura razionalista, senza aver preso le forme monumentali tipiche del fascismo. Contrariamente ad altri famosi edifici di Terragni, la casa Comolli è un'abitazione popolare.



Il Palazzo della Regione Lombardia (2010)

Il palazzo della Regione Lombardia nasce nel 2007 perché il Grattacielo Pirelli, precedente sede, non bastava più alle necessità spaziali degli uffici della Regione. Il progetto è stato disegnato dallo studio americano Cobb Freed & Partners con Caputo Partnership. Il Palazzo è una struttura molto complessa che si articola su tre punti cardine: la torre, i corpi bassi e gli spazi vuoti, ovvero le piazze interne. Gli elementi si accostano e si allontanano in linee sinuose che formano

attraverso questi movimenti le unità architettoniche e gli spazi pubblici. L'edificio ospita circa 2800 dipendenti. La costruzione è stata premiata dal *Council of Tall Buildings* e dal *Urban Habitats di Chicago* come miglior grattacielo d'Europa del 2012 e tra i primi dieci a livello mondiale.



Il pirellone (1958)

Progettato da Gio Ponti, il Pirellone era l'edificio più alto di Milano, finché è stato superato dal Palazzo della Regione nel 2009, nonché d'Italia, finché è stato superato nel 1994 dalla Torre Telecom a Napoli. Nel 2002 un aereo da turismo si è schiantato contro, causando la morte di due avvocatessse che vi lavoravano. L'edificio sorge sulle ceneri di uno stabilimento industriale della Pirelli che è stato distrutto dai bombardamenti degli alleati nel 1943. Il grattacielo è alto 127 metri e conta 33 piani. Il grattacielo acquista una specie di leggerezza perché abbandona la pianta rettangolare, segnando così una svolta nel costruire grattacieli.

Con l'analisi di quest'edificio si conclude l'audiotour della durata di 2 ore che porta i ragazzi a scoprire gli edifici più innovativi di un quartiere centrale, ma ancora troppo poco conosciuto di Milano.

Fonte: Massimo Beltrame (2012). "Milano guarda in alto". Milano: Little Italy

Tre poesie di Pietro De Marchi

Pietro De Marchi, nato nel 1958, è cresciuto a Milano. Dal 1984 vive a Zurigo, dove insegna letteratura italiana all'università. Tiene corsi o seminari anche nelle università di Neuchâtel e di Berna, e presso l'Alta scuola pedagogica di Basilea. È esperto di italiano al liceo di Lugano 1. Come studioso si è occupato soprattutto di letteratura moderna e contemporanea, curando varie edizioni di testi, tra cui le *Poesie milanesi* di Francesco Bellati (Milano, All'insegna del pesce d'oro, 1996), i *Racconti d'autunno* di Silvio Guarnieri (Lecce, Manni, 2012) e più recentemente *Tutte le poesie* di Giorgio Orelli (Milano, Oscar Mondadori, 2015). Ha pubblicato due volumi di saggi critici: *Dove portano le parole* (Lecce, Manni, 2002) e *Uno specchio di parole scritte* (Firenze, Cesati, 2003). Con Giuliana Adamo ha curato una biografia per immagini di Luigi Meneghello: *Volta la carta la ze finia* (Milano, Effigie, 2008). Ha diretto un progetto del Fondo nazionale svizzero sui prosatori della Svizzera italiana (2010-2013) e fa parte della redazione di "Versants", rivista svizzera delle letterature romanze.

È inoltre autore di due libri di versi, *Parabole smorzate* (Bellinzona, Casagrande, 1999, con prefazione di Giorgio Orelli) e *Replika* (ivi, 2006, Premio Schiller 2007), e di una raccolta di racconti, anch'essa edita da Casagrande: *Ritratti levati dall'ombra* (2013). Suoi testi in versi e in prosa sono stati tradotti in varie lingue (francese, tedesco, inglese, sloveno, ungherese, hindi). In particolare si segnalano due ampie antologie: *Der Schwan und die Schaukel / Il cigno e l'altalena*, a cura di Christoph Ferber (Zürich, Limmat Verlag, 2009) e *Here and not Elsewhere. Selected Poems 1990-2010*, a cura di Marco Sonzogni (Toronto, Guernica Editions, 2012).

È stato nel Consiglio di fondazione di Pro Helvetia e da alcuni anni è membro della giuria dei Premi letterari svizzeri, del Premio Schiller e del Premio letterario delle Alpi "Frontiere Grenzen".

Begli occhi

"Non fur già mai veduti sî begli occhi"
Petrarca, RVF XXX 19

*Neppure a guardare negli occhi
tutto quelli che stanno sul corso a Carnevale
o tutti quelli che vanno allo stadio
quando c'è il derby
ne vedresti di uguali,
questi sono occhi da iperbole,
occhi fatali!*



Lingue in transito

*Passano le frontiere
insieme alle persone, sono leggere
come l'aria, come il respiro
di chi le parla. Non pagano
né dazio né dogana
e nessuno può chiuderle in gabbia,
gettarci sopra la calce o la sabbia.*



Solidago virgaurea

*Pulsatilla, eufrasia, borragina,
tarassaco, ranuncolo, marruca,
forsizia, girasole, maggiociondolo...
Anche restando nel campo del giallo
c'è più d'un fiore per ogni stagione.
Ma ora è fine agosto, in tutta Europa
è la stagione di questa verga d'oro.*

*Mi piace il fiore e ancora più il suo nome,
mi piace che quest'oro cresca ovunque,
nelle brughiere e nei terreni sassosi,
sulle scarpate della ferrovia,
persino nel giardino
vicino a casa mia.*

Illustrazione: Omid Asadi, Leave's mind.

Höllenfahrt Deutschunterricht

Die ersten Schultage in der Schweiz waren für A. eine Höllenfahrt. In seiner Heimat hat er gelernt, dass er in der Schule geschlagen wird. Sein Körper, übersät von kleineren und sehr grossen Narben, ist lebenslang Beweis genug. Er hatte erfahren, dass er für jede falsche Antwort, für jedes Nichtwissen, für Tuscheln mit dem Nachbarn oder auch einfach nur so von seinen Lehrern brutal mit einem Holzstock zusammengeprügelt wurde. Wie sollte er wissen, dass Schule in der Schweiz ganz anders ist?

Das Problem von S. war die Mathematik. Er verstand gar nichts. Dabei ist er doch acht Jahre in seiner Heimat zur Schule gegangen. Und dort hat er alles verstanden. Sein Lehrer hat ihm jeweils die Rechnung mit Lösungsweg und Lösung an die Tafel geschrieben und zwei Wochen später abgefragt. Aber hier in der Schweiz hätte S. die Lösung selber herausfinden sollen!

Für M. war eine Landkarte ein nicht zu interpretierendes Stück Karton mit vielen farbigen Flecken. In ihrer Heimat gab es so etwas nicht. Und da sagt wer, diese bunten Plätzchen seien Länder. Und die Erde eine Kugel! Wo sie doch gelernt hatte, dass die Welt eine Scheibe sei. A., S. und M. sassen alle einmal bei mir im Klassenzimmer und erzählten mir ihre Geschichte. Wenn wir in unseren Deutschkursen mit jungen Migranten und Migrantinnen arbeiten, müssen wir zuallererst alle unsere Bildungsinhalte vergessen und uns zuerst informieren, welche Schulerfahrungen diese jungen Menschen gemacht haben. Zunächst gilt es, ihnen die Angst vor den Lehrpersonen wegzunehmen, sie Vertrauen gewinnen zu lassen. Dann gilt es auch, die völlig unterschiedli-

chen Lernerfahrungen zu berücksichtigen. Oft sassen die Jugendlichen nämlich in Klassen mit 50 und mehr Schülerinnen und Schülern. Der Lehrer unterrichtete ausschliesslich im Frontalunterricht. Gefragt war nur das repetitive Wiedergeben von dem, was doziert wurde. Wer gut auswendig lernen kann, hat in einer solchen Schule schon (fast) gewonnen.

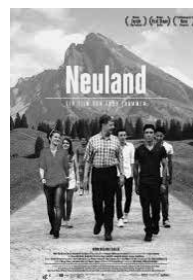
Eine Sprache zu erlernen erfordert aber viel mehr Fähigkeiten als Auswendiglernen. Vernetztes Denken ist da gefragt, es müssen Übertragungen von Gelerntem auf Neues und Schlüsse aus Bekanntem gezogen werden können, um neue Inhalte schnell und nachhaltig zu erfassen. Sprachunterricht im DaZ-Bereich heisst deshalb immer auch eine intensive Schulung von vernetztem Denken. Für viele Jugendliche, die beispielsweise das Adjektiv „zuverlässig“ kennen, erschliesst sich das Nomen „Zuverlässigkeit“ nicht zwingend. Solche Übertragungen müssen immer wieder bewusst gemacht werden.

Das allein reicht aber noch lange nicht. Denn Sprache ist immer auch durch die jeweilige Kultur geprägt. So gehört zum Verständnis eines deutschen Textes ein Allgemeinwissen dazu, das auf unserer westlichen Weltsicht basiert. Alle DaZ-Lehrbücher bauen auf diesem Wissen auf und überfordern damit zahlreiche junge Menschen aus aller Welt hoffnungslos, weil sie mit einem Wort wie „Dresden“ oder „Aare“ zunächst noch nichts anfangen können.

Es ist deshalb keinesfalls ein Qualitätszeichen für den Unterricht, wenn ein Lehrmittel möglichst schnell durchgearbeitet wird. Vielmehr müssen wir uns immer wieder mit den Bedürfnissen und dem Wissen unserer Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen. **Das wird unser Wissen über die Welt ungemein bereichern und unseren Jugendlichen helfen, eine neue Sprache und Kultur wirklich zu erfassen und zu erlernen.**



* Christian Zingg, geb. 1955 in Basel, verheiratet, 1 erwachsene Tochter. Lic. phil I, Oberlehrer, Berufswahllehrer, unterrichtet seit 1991 an den IBK



(Integrations- & Berufswahlklassen), eine Abteilung der Brückenangebote Basel. Er ist einer der Protagonisten im erfolgreichen Dokumentarfilm „Neuland“.

L'insegnamento dell'italiano in Svizzera: 2° Convegno Italiano

Tre anni dopo la fortunata prima edizione del convegno *Italiano* e a 20 dalla fondazione dell'ASPI-VSI, il 16 e 17 settembre 2016 avrà luogo il secondo convegno *Italiano*, l'unico incontro nazionale dei docenti d'italiano delle scuole medie e medie-superiori, all'USI – Università della Svizzera italiana. Il convegno *Italiano*, organizzato in collaborazione con l'Associazione svizzera dei professori d'italiano (ASPI-VSI – www.professoriditaliano.ch), si propone l'obiettivo di permettere a docenti d'italiano provenienti da tutta la Svizzera di incontrarsi e rafforzare il dialogo tra loro e con le istituzioni della Svizzera italiana (Governo, licei, università, radiotelevisione) per una promozione maggiore dell'italiano oltralpe.

Alla prima edizione del convegno, svoltosi il 6 e 7 settembre 2013, hanno partecipato oltre 150 docenti d'italiano provenienti da quasi tutti i cantoni (cfr. <http://www.usi.ch/convegno-italiano.htm>). Tre anni dopo è giunta l'ora di ritrovarsi per discutere dei progressi avvenuti in campo e delle prossime sfide da affrontare. Durante la seconda

edizione di *Italiano* verrà data un'enfasi particolare all'introduzione della maturità bilingue italiano-francese/tedesco, dei progetti nati in seguito al primo convegno e dell'accettazione del messaggio della cultura da parte del Parlamento che prevede uno stanziamento di fondi maggiori per attività volte a promuovere l'insegnamento della lingua di Dante.

Vi aspettano presentazioni, dibattiti, conferenze con decisori attivi nella Svizzera italiana ma anche a livello nazionale. L'accento verrà messo su temi concreti, senza retorica! Un programma dettagliato nonché un formulario d'iscrizione verrà inviato nelle varie scuole a inizio marzo 2016 affinché i docenti possano chiedere alle Direzioni delle proprie scuole di potervi partecipare.

Se avete delle proposte di contenuti, vi preghiamo gentilmente di mandarle a nicole.bandion@usi.ch e sperd-to@gmx.ch di modo che possano essere analizzate da parte di un piccolo comitato che include anche il sottoscritto.

Donato Sperduto

Presidente dell'ASPI-VSI e docente alla Kantonsschule Sursee



L'Emigrante di Vico Calabrò, affresco sul Municipio di Belluno (I), 2004.



È finalmente uscito il fascicolo di *Perspektiven* dedicato agli studi di Romanistica, pubblicato dal CSFO (Centro svizzero di servizio Formazione professionale / orientamento professionale, universitario e di carriera). Per l'italiano, è stato intervistato il presidente dell'ASPI Donato Sperduto (cfr. <https://shop.sdbb.ch/romanistik.html>).

Purschida cuntinuanta da cudeschs ed inscuters litterars

Diesmal stellt Babylonia in dieser Rubrik einen kleinen rätoromanischen Verlag vor, die Chasa Editura Rumantscha (CER). Sie existiert seit 2010 hat soeben ihre 34. Publikation vorgelegt. Das Verlagsprogramm umfasst das ganze Spektrum, vom klassischen Kanon der belletristischen Neuausgaben bis zu Jubiläumsausgaben, wissenschaftlich erarbeiteten Gesamtwerken, Comics, Kunstbüchern – und neuestens einem Fantasyroman.

Überdies organisiert der Verlag romanische Literatur- und Schreibvermittlung an Mittelschulen. Autorenlesungen wie auch Schreibwerkstätten sollen die Schülerinnen und Schüler für die neuste rätoromanische Literatur sensibilisieren und sie motivieren, an eigenen Texten in der Kleinsprache zu feilen.



CHASA EDITURA RUMANTSCHA

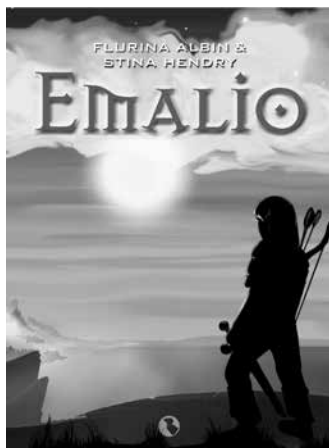
Kontakt: Anita Capaul, www.chasaeditura.ch

Zwei Neuerscheinungen – für den Unterricht ganz besonders geeignet

Mintga di – Tag für Tag – so lautet der Titel dieses neuen Lesebuchs auf Rumantsch Grischun: Vierzehn Autorinnen und Autoren aller Generationen und rätoromanischen Regionen haben Texte zu diversen Themen verfasst, welche den Leser in eine Welt der Gefühle, Variationen und Spannung versetzen. Das Buch ist mit Fotogrammen illustriert und fällt dank einer speziellen Aufmachung mit Prägedruck und offenem Rücken besonders auf. Für den Unterricht und das Romanischlernen ist das Vokabular hilfreich, das auf fast jeder Seite angegeben ist und das die Schlüsselwörter wie auch den von den Idiomen besonders stark abweichenden Wortschatz auf Deutsch und in den Idiomen wiedergibt.



mintga di
rumantsch grischun
texts curts da 14 scriventAs
illustrà
978-3-03845-032-0



Emalio

Flurina Albin, Stina Hendry
rumantsch sursilvan
roman da fantasy
978-3-03845-034-

Emalio – Fantasy boomt: Bücher, Games und Filme mit fantastischen Geschichten von verschiedenen Völkern und Herrscherreichen aus anderen Welten und Dimensionen, eingetaucht in einer Welt voller Magie und interstellarer Kriege besetzen seit Jahren die Bestsellerlisten. Nun erscheint unter dem Titel 'Emalio' der erste Fantasyroman auf Sursilvan, verfasst von den zwei Jungschriftstellerinnen Flurina Albin und Stina Hendry.

Der dunkle König bedroht und erobert mit seiner Dragan-tenarmee immer mehr Regionen und Völker. Auch die Elfen. Das Böse lässt sich nur besiegen, wenn sie sich mit den anderen Völkern vereinen und auf die Kraft der Elemente vertrauen. Das Schicksal sendet den Elfenjüngling Emalio auf die Suche nach den Zentauren. Eine Reise, die alles anders als geplant verläuft...

Auf www.emalio.ch können die Leser eine Rückmeldung zum Buch geben, zudem wurde für das Lehrmittel Access eine Lektion zu 'Emalio' erarbeitet.



Claudia Neugebauer & Claudio Nodari (2013). Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld – Kindergarten bis Sekundarstufe. Bern : Schul-Verlag. 155 S.

Schulerfolg hängt von vielen Elementen ab, doch eine ganz entscheidende Rolle spielen die Kompetenzen, über die die Lernenden in der Schulsprache verfügen. In der heutigen Zeit, in der Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Muttersprachen unterrichtet werden und Mehrsprachigkeit ein Alltagsphänomen ist, sollten konkrete Wege beschritten werden, um die Lernenden in der Schulsprache zu fördern. Claudia Neugebauer und Claudio Nodari beschreiben in ihrem Buch *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld – Kindergarten bis Sekundarstufe*, mit welchen Mitteln Schulsprachenkompetenz von allen Lehrpersonen in allen Fächern nachhaltig entwickelt werden kann. Das Buch befasst sich mit DaZ, ist aber ohne Weiteres auf andere Schul- und auch Fremdsprachen übertragbar. Zwei Schulentwicklungsprojekte aus der Nordwestschweiz bzw. Zürich (*netzwerk sims – Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen* und *QUIMS – Qualität in multikulturellen Schulen*) liegen dem Band zugrunde. In einem einführenden Kapitel werden wesentliche Prämissen zur Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen genannt. Kapitel 2 widmet sich der Frage, wie man verstehendes Hören und Lesen fördern kann. Kapitel 3 beschäftigt sich mit dem Sprechen und

Schreiben in der Schulsprache. Im Anschluss daran werden das Wortschatzlernen (Kapitel 4) und der sinnvolle Umgang mit Grammatischem (Kapitel 5) thematisiert. In einem abschliessenden sechsten Kapitel werden Szenarien zur Unterrichts- und Schulentwicklung in einem mehrsprachigen Umfeld entworfen.

Alle Kapitel zu den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten in der Schulsprache bieten einen sehr kurzen, einfach lesbaren Einblick in die Erkenntnisse, über die die Spracherwerbsforschung zum jeweiligen Thema verfügt. Anschliessend zeigen die Autoren die didaktischen Konsequenzen auf, die sich aus diesen Erkenntnissen ergeben. Kernstück der Kapitel ist die jeweilige Übertragung aller Elemente auf den Unterricht. Eine Fülle an konkreten Vorschlägen, erprobten Vorgehensweisen und übertragbaren Beispielen werden gegeben, um Lehrpersonen dazu anzuregen, die schulsprachlichen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. An mehreren Stellen erhalten die Leserinnen und Leser darüber hinaus Denkanstösse, die sie bearbeiten können – ganz im Sinne der Entwicklung einer reflexiven Praxis bei Lehrpersonen. Der Band eignet sich deshalb hervorragend zum Selbststudium.

Als Zusatzmaterial bietet die Publikation eine DVD mit acht Filmen, in denen Unterrichtsbeispiele und Fachgespräche präsentiert werden. Darüber hinaus hat man mit dem Kauf des Bandes Zugriff auf eine Mediendatenbank, in der wichtige Dokumente und Unterrichtsmaterialien heruntergeladen werden können.

Der Band überzeugt durch seine Nähe zur Praxis: Die Tatsache, dass ausschliesslich erprobte Beispiele aus verschiedenen Schulstufen gezeigt werden, trägt dabei entscheidend zu seiner Lesbarkeit bei. Insgesamt zeigt das Buch, dass alle im ersten Kapitel genannten Eckpunkte für eine nachhal-

tige Sprachförderung – Themenorientierung, Handlungsorientierung, Differenzierung, Förderung der Mehrsprachigkeit und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – in Schulen aller Stufen ihren Platz haben sollten. Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer können entsprechend durch die Umsetzung der zahlreichen Ideen entscheidend dazu beitragen, ihre Schülerinnen und Schüler beim Erwerb schulsprachlicher Kompetenzen sinnvoll und nachhaltig zu begleiten und zu unterstützen.

Claudia Bartholemy, Lausanne



Paolo E. Balboni (2014). Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. Torino: Bonacci. 190 S.

Balboni geht von einem neuen „*prodotto lingua italiana*“ aus: Der studente di italiano ist nicht mehr primär der kunstinteressierte *amante della lingua di Dante*, sondern

- der Immigrierte, der mit einem A2-Zertifikat das *permesso di soggiorno* erlangen will (*lingua seconda: itaL2*),
- der Manager in der Leitung von *sedes italiane* internationaler Konzerne (*itaL2*),
- der Mitarbeitende italienischer Grosskonzerne, der mit dem Mutterhaus kommuniziert (*lingua straniera: itaLS*),
- der Secondo, der in seiner Heimat die Sprache seiner Ahnen lernt (*lingua etnica: itaLE*).



Martin Bundi (2014). *Zur Situation des Rätromanischen in Graubünden*. Zürich: Edition Vertex, 72 p.

Il minuscolo volume del giurista e già consigliere nazionale Martin Bundi promette sin dal sottotitolo “*notwendige Vorkehrungen zur Rettung*” del romancio. Le misure che egli annovera per salvaguardare il romancio dall’“*Untergang*” prendono di mira l’operato del Cantone dei Grigioni e della Lia Rumantscha.

L’autore sollecita il Cantone ad applicare con maggior rigore la legge sulle lingue. Per esempio nel caso del comune di Ilanz che, dopo la fusione, si dichiara bilingue anche se secondo la legge dovrebbe continuare ad essere romanciofono. Oppure nel caso delle scuole situate al confine linguistico, che tendono a preferire l’italiano come lingua straniera al romancio. E la Lia Rumantscha? Essa è sollecitata a concentrarsi più sulla promozione linguistica che culturale, e a istituire una commissione strategica nonché una rete di monitoraggio linguistico.

In conclusione, Bundi attesta al Cantone “*totale Führungsschwäche*” e considera la politica linguistica un “*Weiterwursteln*”. Giudizi pesanti di un giurista attento al supporto istituzionale della lingua minacciata, senza menzionare tuttavia quanto è stato fatto e raggiunto a livello mediatico, digitale, di informazione (*Agentura da Novitads Rumantscha*), di ricerca e – non per ultimo – di didattica. Ne emerge un quadro poco equilibrato, e poco favorevole al dialogo.

Entsprechend richtet sich der Unterricht auf die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden aus, die Italienisch lernen, „*perché serve per chiacchiere in chat o skype, per ascoltare canzoni, per ‚rimorchiare‘ nelle spiagge*“.

Die Studie setzt also beim *Sviluppo delle abilità linguistiche* an und berücksichtigt dabei *nuove tecnologie*, schülerzentrierte Ansätze (*l’insegnante come regista e facilitatore*) und insbesondere *la competenza interculturale*. Diese Kompetenz ist für Balboni unabdingbar und unterscheidet den Italienisch- vom Englischunterricht: „*l’inglese viene insegnato in modo praticamente deculturalizzato*“. Das Buch orientiert sich denn ausschliesslich an der italienischen Realität und Kultur: „*l’italiano serve per comunicare in Italia, nella sua cultura, e con italiani, con la loro forma mentis*“. Ausgeblendet ist leider die Schweizer Situation, in der Italienisch nicht nur *lingua seconda* (itaL2) und *lingua straniera* (itaLS) ist, sondern eben auch *lingua nazionale* (itaNA) – und dadurch einen besonderen Status verdient, und besondere Aufmerksamkeit: auch und gerade in der italienischen Forschungslandschaft.

Mathias Picenoni, Fribourg



Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (2015). *The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for Curriculum development and teacher training*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit.

(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf)

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour le développement de curriculums et la formation des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l’Europe, Unité de politique linguistique.

(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf)

The Council of Europe has been a key player in promoting foreign language learning in Europe for decades. The description of language proficiency in the form of *Threshold Levels*, the publication of the *Common European Framework of Reference for languages (CEFR)* and the *Language Portfolio* are well known outcomes of this effort. The new handbook *The Language Dimension in All Subjects* is the result of a shift of focus from foreign languages only to all languages present in schools. This process, which started with an Intergovernmental Conference in Geneva in 2010, has led to a large number of studies, including important work on the role of the language of schooling, which can be found on the *Platform of Resources for Plurilingual and Intercultural*

Mathias Picenoni, Fribourg

Education: www.coe.int/lang-Platform.

The handbook draws on these studies and highlights the “importance of competences in the language of schooling, not only for school success, but also for equity and quality in education” (p.11). Being competent in the language of schooling does not only mean mastering a set of language skills, but also acquiring “academic language”. The concept of “academic language” is related to Jim Cummins’ work on cognitive academic language proficiency (CALP) and studies on “Bildungssprache” in the German speaking countries. It describes the specific characteristics of language as a tool of learning in educational contexts and the authors discuss different factors involved in the development of this important competence throughout the twelve chapters of the handbook. They start with an explanation of key concepts and move on to concrete aspects, such as classroom communication or subject specific language requirements, and highlight implications for curriculum development and teacher training in the concluding chapters. Reading the handbook one cannot overlook that there is a strong focus on the role and responsibility of teachers of all subjects in developing pupils’ language proficiency. This publication clearly is intended to be more than a policy statement. It is a *handbook* for teachers and other stakeholders in education, offering concrete tools for language sensitive teaching and has in this sense a “strong practical orientation but is in no way intended to be the last word on the subject” (p.129). It is available online on the Council’s website (*The language dimension in all subjects: A Handbook for curriculum development and teacher training*); it will be published with an ISBN reference in 2016.

Ingo Thonhauser, Lausanne



***Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hg.)(2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 408 S.**

Die Bedeutung der Sprache als Hauptmedium des Lernens im institutionalisierten schulischen Kontext und somit als entscheidender Faktor für den schulischen Erfolg ist hinlänglich bekannt. Vor einigen Jahrzehnten schärfen die Studien von Basil Bernstein die Einsicht in die Relevanz des sprachlich-kulturellen Codes für die Selektionsfunktion der öffentlichen Schule, was u.a. zu Kompensationsprogrammen für Kinder aus minderbemittelten Schichten führte, die wesentlich sprachlich begründet waren. Danach flachte das Interesse eher ab: Einerseits verschob sich der Fokus von Bildungsbemühungen auf Fachinhalte oder auf kritisches Denken, andererseits wurde sprachlichen Kompetenzen generell – etwa in den Massenmedien und zuletzt bei der Benutzung der neuen Kommunikationstechnologien – nicht gerade pflegende Aufmerksamkeit zuteil. Dies hatte im schulischen Rahmen u.a. eine diffuse Vernachlässigung der Sprache, verstanden als Unterrichts- bzw. Bildungssprache zur Folge. Dafür zeugt z.B. die Praxis vieler Lehrkräfte von nichtsprachlichen Fächern, die die

Sprache aus den Kriterien der Leistungsbeurteilung bannten.

Eine Renaissance der Bedeutung der „Sprache im Fach“ kann deshalb nur begrüßt werden. Der hier präsentierte Sammelband kann dementsprechend als eine der wertvollsten Publikationen der letzten Jahre im sprach- bzw. fachdidaktischen Bereich betrachtet werden. Jedenfalls sofern damit nicht nur eine Intensivierung der Forschungstätigkeit angeregt werden kann, sondern Didaktiker und Lehrkräfte wieder auf die Relevanz der Sprache für den Unterricht und als Grundlage fürs Lernen aufmerksam gemacht werden können. Anders gesagt: Die Sprache und ihre Pflege können und dürfen nicht länger den Sprachlehrkräften überantwortet werden, sondern müssen zum wichtigen Anliegen aller Fächer werden. Dieses Buch bietet dazu eine Menge Anregungen. Die Bildungssprache wird differenziert thematisiert, u.a. mit dem nachdrücklichen Hinweis, dass ihre hohen Ansprüche nicht allein vom Deutsch- bzw. vom Unterricht in der lokalen Schulsprache eingelöst werden können. Dieser Einsicht folgt auch die Struktur des Buches, welche auf eine Sektion mit fachübergreifenden Fragestellungen weitere Kapitel mit Beiträgen zu einem je spezifischen fachlichen Fokus folgen lässt, nämlich für Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft und Sozialwissenschaft. Die zahlreichen Beiträge, die allesamt von einem Kongress aus dem Jahre 2011 stammen, enthalten Ideen, Anregungen, Vorschläge, die zwar nicht immer überzeugen können – so z.B. die Schaffung von sogenannten ‚Sprachbildungs-Coaches‘ –, aber insgesamt sehr wertvoll sind und insbesondere die Didaktiker und Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer anzusprechen vermögen.

Gianni Ghisla, Lugano

Neuerscheinungen für Deutsch als Fremdsprache



Leben in der Schweiz / Arbeiten in der Schweiz

Das Buch vermittelt einen Basiswortschatz zur allgemeinen Verständigung im Alltag sowie grammatische Grundstrukturen, nützliche Redemittel und Basisinformationen zum Alltag in der Schweiz.

Verlag: HEP



Menschen im Beruf - PFLEGE / TOURISMUS - A2

Das Lehrwerk vermittelt und trainiert den Wortschatz und häufig gebrauchte Ausdrücke und Redemittel, die Berufstätige in Pflegeschulen für ihre Arbeit benötigen.

Bei der Vermittlung der Fachsprache stehen die kommunikativen Kompetenzen im Vordergrund.

Verlag: Hueber



Campus Deutsch - hören und mitschreiben - B2/C1

Der Band Hören und Mitschreiben vermittelt Techniken des aktiven und vorausschauenden Hörens sowie Mitschreibtechniken, um wissenschaftlichen Vorträgen eigenständig zu folgen.

Verlag: Hueber



Prüfungsvorbereitung: Fit für das DSD I - A2/B1

Das Buch bereitet Jugendliche gezielt auf das deutsche Sprachdiplom I vor. Für alle vier geprüften Kompetenzen werden Übungen, Tipps, Modelltests und Bewertungen vorgestellt.

Verlag: Hueber



Sicher! C1.2

Das Lehrmittel richtet sich an Erwachsene und besteht aus einem Kursbuch und einem ausführlichen Medienpaket (2 DVDs und 2 CDs). Folgende Themenbereiche werden darin behandelt: Finanzen, Psychologie, Literatur, internationale Geschäftskontakte sowie Forschung und Technik.

Verlag: Hueber

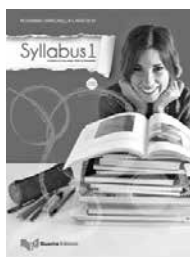
Nuovi manuali per l'italiano



Grammatica della lingua italiana per stranieri A1/A2

È uno strumento di studio e di consultazione adatto a chi cerca una grammatica di riferimento con spiegazioni chiare e pensate per stranieri, e per chi vuole esercitare la conoscenza della lingua italiana attraverso numerosi esercizi.

Casa editrice: Alma Edizioni



Syllabus B1

Oltre che trattare le strutture grammaticali e gli ambiti tematici del proprio livello, riepiloga le strutture di base per ampliarle e consolidarle.

Casa editrice: Guerra

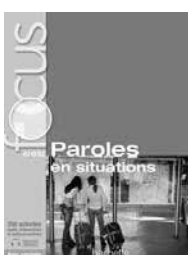
Nouveaux manuels pour l'enseignement du français



Clés pour la France en 80 icônes culturelles

Un ouvrage pour se plonger dans la découverte de la culture française, élaboré par un spécialiste des représentations culturelles.

Edition: Hachette



Paroles en situations

Pour travailler en autonomie ou en classe, cet ouvrage de compréhension orale centré sur l'étudiant propose 250 activités élaborées à partir de situations concrètes de la vie quotidienne regroupées en 6 chapitres et répartis en fonction de leur caractéristique orale: avec ou sans interaction, en face à face ou à travers un support (haut-parleur, téléphone)

Edition: Hachette

21^e Semaine de la langue française et de la francophonie 2016

En mars prochain, comme chaque année, la Délégation à la langue française (DLF) de la CIIP coordonnera en Suisse la 21^e *Semaine de la langue française et de la francophonie* (SLFF). Articulée autour de la Journée internationale de la Francophonie, le 20 mars, la SLFF est une manifestation interrégionale qui s'adresse à tout public et, en particulier, aux classes des quatre régions linguistiques du pays. La marraine en sera cette année l'AJAR, association des jeunes auteur-e-s romandes et romands – jeunes auteur-e-s dont l'imagination débridée colorera les mots et fera claquer la langue. Comme à chaque édition, la 21^e SLFF comprendra des jeux, des activités pédagogiques et culturelles, des ateliers et bien plus encore!

Des activités et fiches pédagogiques

Une vaste palette d'activités pédagogiques et ludiques – élaborées par la HEP de Lucerne et permettant un travail autonome en classe – est proposée aux écoles sous forme de fiches, disponibles sur le site de la *Semaine*. Ces activités s'adressent aux élèves de tous les niveaux scolaires, de langue maternelle française ou non. Elles portent en particulier sur les Dix Mots de la Francophonie 2016: dix mots du parler régional du Québec, du Congo, de Belgique, d'Haïti, de France et de Suisse, qui permettent d'illustrer de façon amusante combien une langue se diversifie selon les régions dans lesquelles elle est parlée et qui invitent à l'ouverture, à la décentration, à la rencontre de l'Autre...

D'autres activités portent sur le slam et sur la chanson française. Le slam encourage chaque participant à (se) raconter librement en jouant avec les mots, les sons et la diction. Le slameur Narcisse est en tournée dans de nombreux collèges (programme sur www.narcisse.ch/dates/). La chanson française est abordée dans le fascicule *Fondue déchaînée*, produit par l'École de langue et de civilisation françaises (ELCF) de l'Université de Genève.

Des ateliers

Un joli choix d'ateliers (écriture, contes et jeux de mots polyglottes) est également au programme. L'équipe dynamique de l'AJAR propose une expérience d'écriture collective ainsi qu'une mise en valeur du récit par la performance. La conteuse professionnelle Maya Hirsch viendra pour le plaisir de ceux qui aiment qu'on leur raconte des histoires. Cesco Reale est spécialiste des jeux phonétiques et connaît plus de dix langues: il établit des liens entre elles et montre comment le français peut aider à apprendre d'autres langues.

Des jeux

«L'assassinat de la reine de cœur», un jeu interactif connecté, pourra être joué par des élèves de 14 à 19 ans à partir du 15 mars, dans toute la Suisse simultanément. Le jeu amènera les participant-e-s à suivre une enquête sur un vol retentissant, à résoudre des énigmes, à chercher des codes secrets, à découvrir la vie cachée de Jean-Jacques Rousseau... Deux textes leur seront demandés: une lettre d'amour et un réquisi-

21^e slff.ch

SEMAINE DE LA LANGUE FRANÇAISE
ET DE LA FRANCOFONIE

toire. De nombreux prix sont à la clé, dont 3 séjours d'une semaine en France, des livres et des T-shirts.

L'émission *Les Dicodeurs* de la RTS accueillera la SLFF. Les classes pourront composer de fausses définitions de l'un des 10 mots de la *Semaine* à l'intention de l'invité de l'émission. Les dicodeurs interpréteront les quatre définitions les plus drôles. Les classes dont le texte aura été sélectionné seront primées (podcast sur www.rts.ch/lalere/programmesles-dicodeurs).

Des activités culturelles

Dans le cadre du Mini-festival du jeune cinéma romand, *Aux arts etc.* propose le film «Keeper» de Guillaume Senez, qui raconte une histoire d'amour entre deux jeunes gens confrontés à la parentalité précoce. Les thèmes abordés sont susceptibles d'intéresser les adolescent-e-s de 15 à 18 ans. Des projections en présence de membres de l'équipe sont prévues dans plusieurs villes: Lugano, Bienne, Zurich, Bâle et Lucerne notamment. Un dossier pédagogique, conçu par la HEP de Lucerne, est disponible. Les enseignants peuvent inscrire leurs classes jusqu'au 15 février sous: ecoles@auxartsetc.ch.

L'association *Saute-Frontière* propose aux classes de maturité une rencontre avec l'écrivain haïtien Lyonel Trouillot (Poèmes publiés dans *La revue de belles-lettres* 2015, 1, «Poètes de la Caraïbe»).

Enfin, la SLFF soutient la tournée de deux passionnants artistes francophones: le conteur griot malien Habib Dembélé et ses musiciens, et le chanteur-poète haïtien Wooly Saint Louis.

Toutes les fiches, les offres et les dossiers des artistes sont en ligne et téléchargeables sur le site de la SLFF (www.slff.ch).

Pour le jeu connecté, les informations seront disponibles à partir de mi-février. Les enseignant-e-s intéressé-e-s peuvent prendre contact directement avec Lucienne Girardier Serex: lucienne.serex@ne.ch.



AMOPA-Suisse

Groupe promoteur du Tessin

«Délits décrits», le roman policier francophone

Comme chaque année, dans le cadre de la Semaine de la langue française et de la francophonie (12-20 mars 2016), l'AMOPA-Ticino (groupe promoteur tessinois) prépare activement un parcours «tout public» sur un thème littéraire ou un auteur francophone.

Cette année, les événements seront dédiés au *Roman policier dans la littérature francophone*: ce cycle comprendra des rencontres-conférences, des films, des adaptations de romans d'auteurs et des propositions d'activités pour les écoles.

Pour traiter de ce genre littéraire qu'est le polar, nous proposons de le mettre en lumière en deçà de l'engouement actuel, et au delà de la représentation de «roman de gare», ainsi que d'analyser les «mobiles» qui poussent à créer des énigmes et des histoires policières dans la littérature, au cinéma, dans la BD, mais aussi dans les jeux de société, etc.

Activités pour les écoles

En plus des traditionnelles «Assiettes de la francophonie» dans les *Restò* scolaires – Maigret est au menu de cette édition 2016 –, des activités sont prévues pour les classes secondaires I et II, ainsi qu'un concours de rédaction et un concours de «résolution d'énigme».

Un dossier, adressé aux enseignant-e-s de FLE, donne quelques pistes d'exploitation (parmi toutes celles possibles) du polar en classe de langue. En effet, comme nous l'écrivions déjà dans le n° 2/2010 de *Babylonia* «Le genre policier et l'interculturel»: «... travailler sur des enquêtes ou des cas policiers est une métaphore de l'apprentissage d'une nouvelle langue. On passe par des phases de découverte, suivies de moments d'ombre, de fausses pistes, de nouvelles certitudes, on «remarque» les bons indices dont on va se servir pour construire».

Programme

Début janvier	Envoi du dossier informatique à tous les enseignants de FLE des SMS et SMedie (matériel didactique à télécharger)	Le dossier peut aussi être demandé à Mireille Venturelli (mireilleventurelli@bluewin.ch)	
21 janvier	Lancement du concours pour les élèves: «Ecriture d'une nouvelle policière»	Textes à envoyer au jury avant le 5 mars	Scuole Medie Superiori et Scuole Medie
15 février	Lancement du concours «Enigme policière»	2 indices sont dévoilés, les suivants les 22 et 29 février. Résolution et justification à renvoyer pour le 10 mars	
2 mars	Conférence de Claudio Besozzi , sociologue, Prof. à l'Université de Berne: <i>Le roman policier: du populisme à la critique sociale</i>	Ouverture de la manifestation et buffet thématique	Biblioteca cantonale, Bellinzona (BCB)
5 mars	Film « <i>La Chambre bleue</i> » de Mathieu Amalric, 2014 (inspiré du roman de Simenon).		Circolo del Cinema Bellinzona (CCB)
12 mars	Film « <i>Maigret et l'affaire Saint-Fiacre</i> » de Jean Delannoy, 1959 (d'après le roman homonyme de Simenon).	Dîner avec délit	CCB / Casa del Popolo, Bellinzona
15 mars	Film « <i>Pars vite et reviens tard</i> » de Régis Wargnier, 2007 (d'après le roman de Fred Vargas).		CCB
16 mars	Conférence de Nicolas Feuz , auteur de romans policiers, lauréat du prix du polar 2015 et procureur: <i>Du droit pénal à la fiction policière</i>	Buffet thématique: Dîner de Mme Maigret	BCB
12 et 22 mars	Les Assiettes du Commissaire Maigret	Repas de midi <i>Restò</i> scolaires	<i>Restò</i> (restaurants scolaires)
22 mars	Conférence de Sylviane Roche , Prof. et romancière: <i>Les différentes pistes actuelles du polar et le succès du genre</i>	Clôture de la SLFF	BCB
	Résultats de l'enquête-élèves Remise des prix des 2 concours	Buffet thématique	BCB

Revue systématique sur l'apprentissage des langues

En Suisse, la grande majorité des élèves apprend aujourd'hui une deuxième langue nationale et l'anglais dès le degré primaire. Ces derniers temps, ce modèle a souvent été remis en cause par des critiques qui se référaient à des travaux de recherche. Une revue systématique, qui vient de paraître, présente pour la première fois la littérature internationale consacrée à la question de l'apprentissage simultané de plusieurs langues à l'école. Prenant en considération uniquement les résultats émanant de travaux qui respectent certains standards de qualité scientifiques et méthodologiques, elle établit qu'il n'existe à ce jour pas de données probantes incitant à des changements dans le modèle suisse.

La Confédération et les cantons ont commandé par le biais de la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED) une revue systématique de littérature sur l'enseignement des langues. Cette dernière est désormais disponible. Elle a été établie par le *Danish Clearinghouse for Educational Research*, un institut de l'Université d'Aarhus (Danemark) internationalement reconnu pour ses synthèses systématiques des connaissances issues de la recherche.

Une revue systématique consacrée aux questions qui intéressent la Suisse

Les questions auxquelles la revue systématique devait apporter une réponse avaient été dûment formulées pour correspondre à la situation que connaît la Suisse, avec l'apprentissage de plusieurs langues étrangères dès le degré primaire: que sait-on des effets de l'apprentissage simultané de plusieurs langues à l'école, de leur introduction échelonnée dans l'enseignement ou de leur ordre d'introduction? Quels sont les effets comparés de l'apprentissage de la deuxième langue selon qu'il commence tôt ou plus tardivement?

La revue systématique a recensé un total de 7114 publications. L'examen de pertinence et de qualité a ramené à 43 le nombre de travaux de recherche retenus pour la revue. Par conséquent, le premier constat à poser est que, sur le plan international, le nombre d'études de qualité suffisante sur le thème de l'apprentissage simultané de plusieurs langues est restreint.

Les principaux résultats

- Il existe des résultats scientifiquement avérés indiquant que l'apprentissage d'une langue étrangère facilite l'apprentissage des langues suivantes.
- Une surcharge des élèves due à l'apprentissage de plusieurs langues n'est pas démontrable par les études scientifiques.
- Il n'est pas possible d'induire des études scientifiques un ordre «idéal» pour l'apprentissage de plusieurs langues.
- Quelques études comparent l'apprentissage simultané de plusieurs langues commencé tôt à un apprentissage décalé dans le temps, où la deuxième langue est donc introduite plus tardivement. Ces études constatent en règle générale des progrès plus rapides dans l'apprentissage de la deuxième langue chez les élèves plus âgés. Les auteurs de ces études expliquent majoritairement ce résultat par le niveau plus élevé de connaissances générales et langagières des élèves plus âgés. On ne peut donc pas l'utiliser pour démontrer qu'il serait plus profitable de retarder l'apprentissage de la deuxième langue.

Lien: <http://www.coreched.ch>



XVI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata

"Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative. Dedicato alla memoria di Daniela Zorzi."

Modena e Reggio Emilia, 18-20 febbraio 2016

Informazioni e programma:

<http://www.aitla.it/eventi/congressi/aitla2016/>

Kolloquium: „Potenzial und Grenzen des sprachlichen Territorialitätsprinzips“

Universität Freiburg - Miséricorde, Avenue de l'Europe 20, Raum 3016

Freitag den 26. Februar 2016, 13:00 – 17:00

Wie lassen sich das Territorialitätsprinzip und die Sprachenfreiheit heute vereinbaren? Das Kolloquium will aus Sicht der Wissenschaft und der Praxis auf diese Frage antworten. Die massiv gesteigerte Mobilität, der Wunsch nach zweisprachigen Schulen auch in traditionell einsprachigen Gebieten oder neue politische Realitäten, die durch Gemeindefusionen geschaffen werden, stellen das Territorialitätsprinzip vor grosse Herausforderungen.

Das Territorialitätsprinzip soll einerseits die friedliche Koexistenz der grösseren Sprachgruppen und deren Homogenität innerhalb der ‚angestammten‘ Verbreitungsgebiete gewährleisten, gilt aber andererseits auch als Schutzmechanismus für kleinere Sprachen. Gerade die sprachlichen Minderheiten erhoffen sich durch das Festschreiben ihres Sprachgebiets per Gesetz griffigere Massnahmen für den Spracherhalt, wie das zum Beispiel im Kanton Graubünden mit dem im Jahr 2008 in Kraft getretenen Sprachengesetz angestrebt wird. Das Kolloquium will die Chancen und die Grenzen dieses Schutzmechanismus diskutieren.

Die Veranstaltung wird auf Deutsch und Französisch durchgeführt.

Anmeldung: bis 16.2.16 online (www.institut-mehrsprachigkeit.ch > Veranstaltungen)



9^e Journées de Linguistique Suisse (JLS 2016)

"Diversité des structures et des significations dans le langage naturel: approches empiriques, expérimentales et théoriques"

Du 29 juin au 1^{er} juillet 2016, Université de Genève

Les *Journées de Linguistique Suisse* (JLS) ont lieu tous les deux ans et sont organisées par une des universités suisses au nom de la Société Suisse de Linguistique.

Plus d'informations: <http://www.gdsl.ch>

Sechste Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

„Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ: Wortschatz - Chunks - Grammatik“
17.-18. Juni 2016, Universität Bern

Informationen: <http://www.dafdzatagung.ch>

EDILIC – 6^e Congrès international, du 7 au 9 juillet 2016

Pour une éducation langagière inclusive, éthique et plurilingue // Towards an inclusive, ethical and plurilingual language education

Ce 6^e congrès de l'Association EDILIC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) sera l'occasion d'un bilan et d'une réflexion collective afin de mieux cerner le rôle que jouent / devraient jouer aujourd'hui l'Éveil aux langues, mais aussi les autres approches plurielles, dans des contextes éducatifs dont les finalités devraient comprendre une éducation langagière, plurilingue, inclusive et éthique. Il aura lieu à l'Université Széchenyi István à Győr et sera coorganisé avec l'Université de Hongrie de l'Ouest.

Appel à propositions:

<http://edilic2016gyor.sze.hu/appel-a-propositions>

Délai de soumission des propositions: 15 février 2016.

A déposer sur <http://edilic2016gyor.sze.hu> rubrique «Soumissions».

Contact: edilic2016gyor@sze.hu

Sigls da lingua – Poeticas da la plurilinguitad litterara en Grischun *Sprachsprünge – Poetiken literarischer Mehrsprachigkeit in Graubünden* *Salti di lingua – Poetiche del plurilinguismo letterario nei Grigioni*

Dreisprachige, literatur- und kulturwissenschaftliche Tagung
1-3 septembre 2016, Sils Maria

L'Engadina è caratterizzata dalla convivenza di nativi e stranieri dalle diverse culture. L'incontro tra differenti lingue e dialetti si riflette nella letteratura dell'Engadina e dei Grigioni a partire dal 1880. Numerosi sono i testi satirici e seri caratterizzati da contatti linguistici tra l'italiano, il romancio e il tedesco. Contemporaneamente l'Engadina è spesso palcoscenico d'azione letteraria frequente. Uno scambio sulle poetiche del plurilinguismo letterario non potrebbe trovare un quadro più attraente.

Charakteristisch für das Engadin ist ein Nebeneinander von Einheimischen mit ihren verschiedenen Sprachen und Dialekten und Ortsfremden unterschiedlicher Kulturen. In diesem Raum entstanden seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts ernsthafte und satirische Literarisierungen von unterschiedlichsten Sprachkontakten zwischen Rätomanisch, Deutsch und Italienisch. Wie die alltägliche Kommunikation ist auch die literarische Vermittlung oft von Übersetzungen abhängig.

Der in zahlreichen Texten der drei Sprachen thematisierte Tagungsort bildet eine zu erforschende Projektionsfläche und einen passenden Rahmen für diesen aktuellen Austausch über Poetiken literarischer Mehrsprachigkeit.

L'Engiadina è caracterisada da la convivenza dad indigens ed esters da diversas culturas. L'inscunter tranter dialects e linguas differentas sa reflectescha en la litteratura da l'Engiadina e dal Grischun. Numerus èn ils texts satirics e serius dapi il 1880 marcads da contacts linguistics tranter rumantsch, tudestg e talian. A medem temp è l'Engiadina in lieu d'acziun litterar frequent. In scomi sur da poeticas da la plurilinguitad litterara na pudess strusch chattar in rom pli attractiv.

Maggiori informazioni su:

<http://kulturforschung.ch/veranstaltungen>

Entdecken – lernen – erleben

Unter dieses Motto stellt Babylonia die neue Serie zu den Nationalsprachen und den allochtonen Sprachen in der Schweiz. Die erste Ausgabe (1/2016) ist dem Rätomansichen gewidmet.

Babylonia 1/2016:

Il rumantsch en Svizra vital u periclità?

Ina survista a maun da statisticas, analisas ed experientschas personalas.

Le romanche en Suisse Il romancio in Svizzera

Le prochain numéro vous présentera des découvertes littéraires et musicales, mais aussi digitales et didactiques, et vous permettra de vous plonger dans le romanche et d'apprendre des bribes de cette langue riche d'histoire(s).

Il prossimo numero vi presenta chi fa carriera proprio perché sa il romancio e chi lo studia per motivi professionali – o per passione.

Romanisch in der Schweiz

Innovation dank Internet, Vitalität dank Immigration, Präsenz dank Medien – die nächste Nummer lädt zum Entdecken und Erleben ein, und zum Lernen.

Pubblicazione: primavera 2016
Ordinazione di numeri singoli, Klassensätze,
pour un cadeau: babylonia@idea-ti.ch
Coordinazione: Mathias Piconi
Redacziun rumantscha: Barbla Etter



Tratto da: Crestomat, un e-fumetto in lingua romancia. Maggiori informazioni su: www.crestomat.ch.

Weiterbildungen im Fremdsprachenbereich

Febbraio 2016

			Sprachen	Wo	Link Anbieter
Mercoledì	Dal 3.2	Play the Game	En	Zürich	phzh.ch
Sabato	20.2	Il teatro di narrazione come strumento didattico	It	St. Gallen	formi.ch
Sabato	27.2	Fernsehserien als Unterrichtsgegenstand	De, Fr, En, It	St. Gallen	formi.ch

Marzo 2016

Martedì	1.3	Chansons comme support d'apprentissage: choix et didactisation	Fr	Genève	ge.ch/formation
Mercoledì	Dal 2.3	Travailler avec les textes littéraires en langues étrangères au secondaire II	It	Lausanne	hepl.ch
Venerdì	4.3	Phonetics! – Just teach it! But how?	En	St. Gallen	formi.ch
Venerdì	4.3	Musik im Fremdsprachenunterricht – Passepartout	De	Solothurn	fhnw.ch
Sabato	5.3	Españoladas	Sp	St. Gallen	formi.ch
Lunedì	7.3.	Texte zur Sprache bringen – Vom „close reading“ zur Rezitation	De	Zürich	ife.uzh.ch
Lunedì	Dal 7.3	Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache	De	Zürich	phzh.ch
Sabato	12.3	Evaluationen im Lateinunterricht	De	Brugg	fhnw.ch
Lunedì	14.3	Problemas fundamentales del verbo español	Es	Zürich	ife.uzh.ch
Venerdì	18.3.	Viaggi e paesaggi nella letteratura italiana moderna e contemporanea	It	Zürich	ife.uzh.ch
Sabato	19.3	Film & Video in Language Learning	En	Brugg	fhnw.ch
Martedì	22.3	L'exil et le déracinement en littérature française contemporaine	Fr	St. Gallen	formi.ch
Giovedì	31.3	Kreatives Schreiben im Unterricht. Wer nicht regelmässig schreibt, rostet ein	De	Zürich	ife.uzh.ch

Aprile 2016

Venerdì	1.4	A quoi bon (l'enseignement de) la littérature?	Fr	Zürich	ife.ch
Lunedì	18.4	La lecture de textes simplifiés: enjeux et possibilités didactiques	Fr	Genève	ge.ch/formation
Mercoledì	27.4	Vindonissa	Latein	St. Gallen	formi.ch
Sabato	30.4	ICT im Italienisch- und Französischunterricht, Teil II	Fr, It	St. Gallen	formi.ch

Luglio 2016

	10. – 16.7	Shakespeare Revisited	En	St. Gallen	formi.ch
--	------------	-----------------------	----	------------	--

Vorschau 2016 | Programmazione 2016

1/2016 Il rumantsch in Svirza: vital u periclità?

2/2016 Evaluation im FS-Unterricht / Leistungen im Fremdsprachenunterricht bewerten

Impressum

Babylonia

Trimestrale plurilingue
edito dalla Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno XIV/2015

Redazione

Mathias Picenoni | Weidstrasse 24,
8706 Meilen (coordinazione)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Brigitte Gerber | Université Genève, IUFE,
40, Boulevard du Pont d'Arve, 1211 Genève 4

Gianni Ghisla | Idea, Piazza Nosetto 3,
6500 Bellinzona

Manfred Gross | PH Graubünden,
Scalärastrasse 17, 7000 Chur

Laura Loder-Büchel | PH Zürich,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich

Jeanne Pantet | Rue du Maupas 57, 1004
Lausanne

Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee,
Moosgasse 11, 6210 Sursee

Gé Stoks | Idea, Piazza Nosetto 3,
6500 Bellinzona

Ingo Thonhauser | HEP Vaud, UER
didactique des langues et cultures
Av. de Cour 25, 1014 Lausanne
Segretaria di redazione:

Jeanne Pantet | Babylonia, Piazza Nosetto 3,
6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

- LEDAFIDS (Lektoren und Lektorinnen
Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- APEPS (Arbeitsgemeinschaft zur
Förderung des mehrsprachigen Unterrichts
in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia
Piazza Nosetto 3
CH-6500 Bellinzona
Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144
babylonia@idea-ti.ch / www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 3/15: 1'000
copie.
Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di
spedizione. Studenti: fr. 30.-.
Numero singolo: fr. 20.-.

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

Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3
CH-6500 Bellinzona
E-mail: tipo.torriani@bluewin.ch

Autori di questo numero

Danièle Bader | Chemin des Etournelles 12,
1255 Veyrier

(daniele.bader-lagomarsino@edu.ge.ch)

Claudia Bartholemy | HEP Vaud, UER
Langues et cultures, Avenue de Cour 25,
1014 Lausanne (claudia.bartholemy@hepl.ch)

Maya Büeler | Erbstrasse 2, 8700 Küsnacht
(mbueeler@ruggenacher.ch)

Katrin Burkhalter | Ankerstrasse 28,
3006 Bern (katrin.burkhalter@hslu.ch)

Pietro De Marchi | Universität Zürich,
Romanisches Seminar, St. Moritzstrasse 5,
8006 Zürich (pietro.demarchi@access.uzh.ch)

Raffaele De Nando | Istituto Scolastico
Comunale, via San Gottardo 30,
6710 Biasca (raffaele.denando@biasca.ch)

Carole-Anne Deschoux | HEP Vaud,
Cour 37, 1014 Lausanne

(carole-anne.deschoux@hepl.ch)

Sandra Drumm | Technische Universität
Darmstadt, S1 | 03 309, Hochschulstr. 1,
D-64289 Darmstadt

(sdrumm@spz.tu-darmstadt.de)

Silke Engel-Boëton | Chemin des Roches
30, 1066 Epalinges (silke.engel@heig-vd.ch)

Barbara Fässler | Burgstrasse 20,
8037 Zürich

(barbara.faessler@scuolasvizzera.it)

Katharina Garcia | Friedhofstrasse 4,
8192 Glattfelden (katharina.garcia@outlook.com)

Laurence Hallak | Chemin des Mésanges 1c,
1225 Chêne-Bourg

(laurence.hallak@edu.ge.ch)

Ute Henning | Technische Universität
Darmstadt, S1 | 03 309, Hochschulstr. 1,
D-64289 Darmstadt

(henning@linglit.tu-darmstadt.de)

Brigitte Jörmann Vancheri | Divisione
della scuola, 6501 Bellinzona

(brigitte.joerimann@ti.ch)

Britta Juska-Bacher | PHBern, Institut
Vorschulstufe und Primarstufe, Fabrikstrasse 8,
3012 Bern (britta.juska@phbern.ch)

Antje-Marianne Kolde | Haute Ecole
Pédagogique, Avenue de Cour 25 - CP, 1014
Lausanne (antje-marianne.kolde@hepl.ch)

Claudio Nodari | Institut für Interkulturelle
Kommunikation, Sumatrastrasse 1,
8006 Zürich (claudio.nodari@iik.ch)

David Romero | Bachtelstrasse 27,
8400 Winterthur

(david.romero@schule.wallisellen.ch)

Helene Schär | Nonnenweg 12, 4055 Basel
(helene.schaer@sunrise.ch)

Vanessa Seliner Njuguna |
Bienenstrasse 11, 8004 Zürich

(Vanessa.Seliner@schulen.zuerich.ch)

Susanne Stigen Pescia | Via Curti 19, 6900
Lugano (susanne.stigen.pescia@usi.ch)

Julia Rietze | Asylstrasse 11°, 8800 Thalwil
(jrietze@osa.ch)

Daphne Zeyen | Obmatt 23,
6043 Adligenswil (daphne.zeyen@hslu.ch)

Christian Zingg | Dittingerstrasse 34,
4053 Basel (christian.zingg@edubs.ch)

Babylonia per scopi didattici

Per l'utilizzazione nell'insegnamento, i
numeri di Babylonia possono essere richiesti
dalle istituzioni e persone abbonate al costo
di 10CHF (più spese di spedizione/
importazione).

Illustrazioni

La vignetta in p. 90 è di Pia Valär,
Geroldstrasse 11, 8005 Zürich

(pvalaer@gmail.com).

Ringraziamo di cuore Cekis (Nelson Rivas),
street artist cileno emigrato a New York, per
averci dato il permesso di riprodurre le sue
opere murali (pp. 37 e 50).

www.babylonia.ch

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli
articoli e una selezione di articoli sono
scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli
abbonati, tramite il login, è invece disponi-
bile l'intero archivio dei numeri dal 1994.

Con il sostegno di

- Ufficio federale della migrazione
- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del
Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Dipartimento dell'educazione, cultura e
protezione dell'ambiente dei Grigioni
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oertli