

BABYLONIA

2|2017

Rivista per l'insegnamento e
l'apprendimento delle lingue

Zeitschrift für Sprachenunterricht
und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement et
l'apprentissage des langues

Revista per instruir ed emprendre
linguas

A Journal of Language Teaching and
Learning

WWW.BABYLONIA.CH

Die Vielfalt des Deutschen
in der Schweiz entdecken
und erleben

Découvrir et vivre la
diversité de l'allemand
en Suisse

Scoprire e vivere la
variabilità del tedesco
in Svizzera

Scuvrir e viver la varietad
dal tudestg en Svizra

Chu | chi | chäsch | tli

[ˈχʊχ:i,χæftli]

„Chuchi-, vorwiegend dim.: Speiseschrank
in der Küche. Wüsse“, wo's Ch.-Chäschtli
ist, wo die guten Sachen in der Hause zu
finden sind.“

Schweizerisches Idiotikon digital, Band
III, S. 538.

L'immagine del *Chuchichäschtli* in copertina
proviene dalla collezione del Museo svizzero
all'aperto Ballenberg a Hofstetten bei Brienz:
www.ballenberg.ch.

Die Vielfalt des Deutschen in der Schweiz entdecken und erleben
Découvrir et vivre la diversité de l'allemand en Suisse
Scoprire e vivere la variabilità del tedesco in Svizzera
Scuvrir e viver la varietad dal tudestg en Svizra

Responsabili della parte tematica:
Ingo Thonhauser & Mathias Picenoni

Babylonia

Rivista per l'insegnamento delle lingue

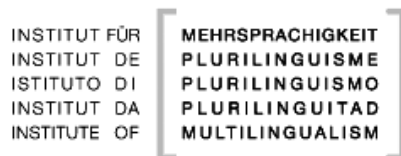
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2/anno XXVI/2017

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino



- Istituto di Plurilinguismo, Friburgo



- Ufficio Federale della Cultura



- Ambassade de France en Suisse



- Fondazione Oertli



- Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni



Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden
Departament d'educaziun, cultura e protecziun da l'ambient dal Grischun
Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni

Die Vielfalt des Deutschen in der Schweiz entdecken und erleben
Découvrir et vivre la diversité de l'allemand en Suisse
Scoprire e vivere la variabilità del tedesco in Svizzera
Scuvrir e viver la varietad dal tudestg en Svizra

Tema

- 4 **Editoriale della redazione**
- 6 **Introduction | Einleitung**
Ingo Thonhauser
& Mathias Picenoni
- 10 **Erster Teil:
Deutsch entdecken**
- 10 **Ist Schweizer-
hochdeutsch auch
Hochdeutsch?
Im Prinzip ja...**
Regula Schmidlin
- 16 **L'enseignement de
l'allemand en Suisse
romande. Histoire d'une
langue en dialogues
(1790-1940)**
Blaise Extermann
- 22 **Schweizerdeutsch**
Christoph Landolt
- 25 **Was ist nur mit unseren
Dialekten los?**
Oscar Eckhardt
- 29 **Die Sprache(n) der
Lehre an deutschen
Hochschulen: Tendenzen
und Handlungsbedarf**
Christian Fandrych
- 36 **Deutsch und
Schweizerdeutsch in der
mehrsprachigen Schweiz**
Sabine Christopher, Elena Maria
Pandolfi & Matteo Casoni
- 41 **Zweiter Teil:
Deutsch lernen**
- 41 **Interdisziplinäre
Sprachwerkstatt**
Ralph Fehlmann
- 45 **Dialekt und Standard im
Kindergarten**
Cordula Löffler *et al.*
Projekt SpriKids
- 48 **„Was gibt es Neues im
Deutschunterricht
in der Primärschule?“
Une mise en œuvre
concrète de l'approche
actionnelle à l'école
primaire**
Olivier Bolomey & Ruth Samin
- 53 **Signifikante
Gesprächssituationen
im berufsorientierten
Deutschunterricht**
JMichael Scholtischik
- 57 **Authentische Texte im
Deutschunterricht
im Kanton Tessin**
Barbara Dalla Libera
- 60 **Dialekt lehren und lernen
im Westschweizer
Kontext – Ein
Erfahrungsbericht**
Sabrina Gerhartl
- 64 **What's Up, Switzerland?
Language, Individuals
and Ideologies in mobile
messaging**
Simone Ueberwasser
& Elisabeth Stark

BABYLONIA

2|2017

Bloc-notes

Dritter Teil:
Deutsch erleben

66 Ein Interview mit
Pierre-Alain Tschudi

68 Ein Interview mit
Gé Stoks

70 Persönliche Erfahrungen
mit den Übersetzungen
des Romans *Der Goalie
bin ig* Pedro Lenz

73 Die *Germanofolies*
und ihre drei Ks:
Klassenzimmer – Konzert
– Kontakt
Claudia Bartholemy

75 Die L2-Kompetenzen
der Studierenden der
PH Wallis vor und nach
dem obligatorischen
Austauschjahr
Alain Metry

80 *L'allemand à Fribourg, en
français* Philippe Humbert

82 Mehrsprachigkeit in
Graubünden – Belastung
oder Standortvorteil?
Christina Antonia vom Brocke

86 *Ich hasse Deutsch!*
Gedanken über eine
umstrittene Haltung zum
Deutschunterricht
in der Deutschschweiz
Raffaele De Rosa

89 **Hitliste: DaF- / DaZ-
Lektüren**
Gustav Wölckner
& Melanie
Kerner

*Lecture
in
Classe*

96 Ein Auszug aus *Im April*,
von Christina
Viragh

Il racconto

98 „Verso il sud“ – il diario
di viaggio come progetto
collaborativo sulle piat-
taforme *wiki*
Filomena Montemarano

104 **Accent fédéral –
Autobiografische
Zeugnisse „kleiner
Leute“ zum Fremdspra-
chenerwerb**
Fabian Brändle

Finestre

107 *l'Opinione*

108 **Un autre regard**
Alexandre
Duchêne

*3
domande
a...*

110 *Italiano
e romancio
in Svizzera*

113 *Recensioni*

115 *Info*

118 *Agenda
& impressum*

Chuchichäschtli...

Das Wort mit den drei ch ist Schibboleth und Sympathieträger in einem: Der Versuch von Nicht-Alemanen, es auszusprechen, löst in der Deutschschweiz allgemeine Heiterkeit aus. Das Chuchichäschtli hängt in Küchen von alten Bauernhäusern und Maiensässen, und an seinem wurmigen Holz und zwei Tablaren, die so tief sind, dass man gar nicht an die Gegenstände ganz hinten gelangt, haftet der Geruch von Ferien und Heimat. Es steht für die währschafte, von Grossmutter Rezepten inspirierte Schweizer Küche, weshalb verschiedene Restaurants das unaussprechbare Wort zu ihrem Namen gemacht haben. Andere sehen im Chuchichäschtli vielleicht eher ein Beispiel für ein etwas altertümlisches Deutsch, nicht unsympathisch, aber ein Wort, das man erst mal in korrektes Deutsch übersetzen müsste, z.B. mit „ein kleiner Küchenschrank“. Geht das? Soll man das überhaupt? Der Autor Pedro Lenz, der Romane auf Schweizerdeutsch schreibt, geht in seinem Beitrag auf Seite 70 genau dieser Frage nach und wir sind beim Kern der Sache: Deutsch ist eine vielfältige Sprache, in der Schweiz und in anderen deutschsprachigen Ländern und Regionen. Wem gehört die „Sprache Goethes“ nun? Wer bürgt heute für gutes Deutsch? Welches Deutsch sollen wir lehren und lernen?

Ist es für DaZ-Lernende in der Deutschschweiz aus kommunikativer Sicht nicht am einfachsten, gleich Schweizerdeutsch zu lernen? Sollen deutschsprachige Nichtschweizer im Sinne der Integration schweizerdeutsche Elemente in ihren Sprachgebrauch aufnehmen? Ist das überhaupt erwünscht, überschreiten sie damit nicht unausgesprochene sprachliche Grenzen? Diese und viele weitere Fragen stellen sich, wenn man das Chuchichäschtli öffnet und die deutsche Sprache in all ihren Erscheinungsformen wahrnehmen möchte. In einem Editorial können wir diese Fragen nicht beantworten, halten aber die Neugierde für eine Tugend und wünschen uns Leserinnen und Leser, die in der vorliegenden Nummer stöbern und die deutsche Sprache und ihre Varietäten in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz entdecken und didaktische Lösungen im Umgang mit Regional- und Standardsprache in der Schule kennen lernen.

Mer wünsched oi e schpannendi Lektürä!

Ihr Redaktionsteam

BA

Chuchichäschtli: ecco il termine che designa “un pensile da cucina” e che, oramai quasi diventato una mascotte dello svizzero-tedesco, viene proposto come scioglilingua a chiunque voglia cimentarsi nella pronuncia dei dialetti alemanni elvetic: l’articolazione delle tre *ch* rappresenta una sfida che, perlopiù persa in partenza, scatena ilarità tra i suoi addetti. Il *Chuchichäschtli* suscita associazioni; tra i suoi due ripiani di legno tarlato appesi in cucine di vecchie case o rustici aleggia il profumo di casa e di vacanze. Il mobiletto è anche figura della cucina tipica svizzera e delle ricette tradizionali della nonna, tanto che diversi ristoranti hanno battezzato con l’impronunciabile nome il proprio locale. Per altri, il sostantivo è un tipico esempio di tedesco arcaico, non irritante in sé, ma perlomeno da tradurre in tedesco standard, per esempio con „ein kleiner Küchenschrank“. È possibile? O sensato? Lo scrittore Pedro Lenz, famoso per i suoi romanzi in dialetto svizzero-tedesco, tenta una risposta nel suo contributo a pagina 70 e svela l’essenziale: il tedesco è una lingua dalle mille sfaccettature, sia in Svizzera che in altri paesi e territori germanofoni.

Vien da chiedersi allora a chi appartenga la “lingua di Goethe”... A chi compete la definizione del tedesco corretto? E quale tedesco va insegnato e appreso? Non sarebbe addirittura più semplice, e più produttivo ai fini di una comunicazione efficace, insegnare direttamente lo svizzero-tedesco a chi vuole risiedere in aree germanofone della Svizzera? Oppure è consigliabile che tedescofoni non dialettofoni, ai fini dell’integrazione, integrino elementi dialettali nel proprio parlato? E se lo facessero: sarebbe apprezzato? Non oltrepasserebbero impliciti “confini linguistici”?

Queste, e molte altre, sono le domande che aspettano chi apre il *Chuchichäschtli* e desidera scoprire la lingua tedesca in tutte le sue forme. Sicuri della curiosità che caratterizza i nostri lettori, li invitiamo quindi a sfogliare questo numero di *Babylonia* e a incontrare le varietà linguistiche delle diverse regioni svizzere e a conoscere alcuni approcci didattici capaci di gestire l’incontro di lingua standard e varianti regionali.

Mer wünsched oi e schpannendi Lektürä!

Il team redazionale

BY

Ce terme, qui désigne une petite armoire de cuisine, est devenu, bien au-delà des frontières suisses, le symbole du dialecte suisse-allemand – mieux connu sous le doux nom de *Schwyzertütsch*. La prononciation de *Chuchichäschtli* est proposée comme virelangue à toute personne s'intéressant aux variétés linguistiques alémaniques: la succession des trois *ch* (prononcez un *r* très guttural) représente un défi articuloire qui, puisqu'il est presque inévitablement perdu d'avance pour les non Suisses-allemands, déclenche l'hilarité de ceux qui l'ont lancé. Au-delà d'une certaine dureté articuloire, *Chuchichäschtli* peut au contraire susciter de poétiques associations d'images: entre ses rayons de bois marqués par l'âge, dans les cuisines des maisons rustiques ou des chalets, flotte un parfum de vacances à la montagne. Ce meuble est également un symbole de la cuisine typiquement suisse-allemande et des recettes traditionnelles des grand-mères – à tel point que bien des restaurants ont été baptisés de cet imprononçable nom!

Pour d'autres, ce substantif est typique d'un allemand archaïque, en soi très sympathique mais presque irritant lorsqu'il s'agit de le traduire par *ein kleiner Küchenschrank*: cela a-t-il encore un sens en allemand «standard»? L'écrivain Pedro Lenz, connu pour ses romans en dialecte suisse-allemand, tente d'y apporter une réponse dans son article (p. 70) et relève l'essentiel: l'allemand est une langue aux mille facettes, tant en Suisse que dans d'autres territoires germanophones.

On peut dès lors se demander à qui appartient «la langue de Goethe»... à qui revient-il de définir ce qu'est l'allemand «correct»? Quel allemand apprendre et enseigner? Ne serait-il pas plus simple et plus productif, pour communiquer efficacement, d'enseigner directement le suisse-allemand aux autres communautés linguistiques suisses et à ceux qui décident de s'installer dans les régions germanophones de Suisse? Ou est-il préférable que les germanophones qui ne parlent pas un dialecte intègrent des éléments de *Schwyzertütsch* dans leur «interlangue»? D'ailleurs, s'ils le faisaient, serait-ce apprécié? Ne dépasseraient-ils pas certaines frontières linguistiques implicites?

Voici quelques-unes des questions qui vous attendent, chers lecteurs qui avez ouvert le *Chuchichäschtli* et désirez découvrir l'allemand sous toutes ses formes. Certains de votre curiosité, nous vous invitons à entrer dans ce numéro de *Babylonia* pour aller à la rencontre des variétés linguistiques des différentes régions germanophones de Suisse, mais aussi de vous laisser séduire par des approches didactiques qui permettent de rendre féconde la rencontre entre la langue standard et les variétés régionales.

Mer wünsched oi e schpännendi Lektürä!

La rédaction

LO

Il pled cun ils trais *ch* è a medem temp in'expressiun simpatica e difficila da pronunziar: l'emprova da personas betg alemanicas d'articular il pled sveglia risadas en Svizra tudestga. Il Chuchichäschtli penda en cuschinas da veglias chasas da purs ed en aclas. Ses lain maglià dals verms e las duas curunas, ch'èn uschè profundas ch'ins gnanc po tanscher per ir per las chaussas deponidas il pli davosvart, derasan in'odur da vacanzas e patria. Il pled stat per la cuschina svizra substanziala, inspirada dals receipts da la tatta, quai che inspirescha ustiers da dar quest num difficil da pronunziar a lur agen restaurant. Per auters è il pled Chuchichäschtli forsa plitost in exempel per in tudestg in pau antiquà, betg nunsimpatic, ma in pled ch'ins stuess l'emprim transponer en in tudestg correct, p.ex. cun „ina pitschna frestgera“. Va quai? Duess ins far quai insumma? L'autur Pedro Lenz, che scriva romans en tudestg svizzer, ventilescha en sia contribuziun sin pagina 70 exact quella dumonda che palaisa l'essenza da la chaussa: il tudestg è ina lingua multifara, en Svizra ed en auters pajais ed autras regiuns da lingua tudestga. A tgi pomai appartegna la „lingua da Goethe“? Tgi garantgescha oz per in bun tudestg? Tgenin tudestg duessan nus instruir ed emprennder en scola? N'emprendessan ils scolars e las scolaras en Svizra tudestga, d'in punct da vista comunicativ, betg pli facilmain gist il tudestg svizzer sco segunda lingua? Duain personas da lingua tudestga betg naturalisadas en Svizra adoptar – en il senn da l'intergraziun – elements dal tudestg svizzer en lur diever linguistic? È quai insumma giavischè? Na surpassan els cun quai betg cunfins linguistics nunexprimids? Questas e bleras autras dumondas sa tschentan, sch'ins avra il Chuchichäschtli per scuvrir la lingua tudestga en tut sias furmas. En in editorial na pudain nus betg responder a quellas dumondas. Nus considerain dentant la meraviglia sco ina virtid ed ans giavischain lecturas e lecturs che sfeglian cun interess en quest numer da *Babylonia* per emprennder ad enconuscher la lingua tudestga e sias varietads discurridas en las differentas regiuns linguisticas da la Svizra e per scuvrir soluziuns didacticas en connex cun il diever da la lingua regionala e da la lingua da standard en scola.

Mer wünsched oi e schpännendi Lektürä!

Voss team da redacziun

NIA

DIE VIELFÄLTIGE DEUTSCHE SPRACHE IN DER SCHWEIZ. EIN EINBLICK

A PEEK INTO THE MULTIFACETED GERMAN LANGUAGE IN SWITZERLAND

● Ingo Thonhauser & Mathias Picenoni Redaktion Babylonia



Ingo Thonhauser ist Inhaber der Professur für Didaktik Deutsch als Fremdsprache an der *Haute école pédagogique du canton Vaud* (HEP) in Lausanne. Er

ist Mitglied der Redaktion von Babylonia.



Mathias Picenoni ist Redaktionskoordinator von Babylonia, wissenschaftlicher Mitarbeiter am KFM und unterrichtet an der Kantonsschule Wattwil.

Die erste Babylonia-Ausgabe des Jahres 2016 eröffnete die neue Serie zu den Sprachen in der Schweiz und hob die Vitalität des Romanischen, der zahlenmässig kleinsten der vier Nationalsprachen der Schweiz hervor. Nun setzen wir diese Serie am anderen Ende der Statistik mit der deutschen Sprache fort und möchten dabei verschiedene Perspektiven ermöglichen. Wie steht es um die deutsche Sprache in der Schweiz? Die Sprachwissenschaft beschreibt die Formen des Deutschen, die Standardvarietät, deren Besonderheiten in Wörterbüchern verzeichnet werden, die Vielfalt der Dialekte und trifft Aussagen zum Gebrauch dieser Varietäten des Deutschen. Wer spricht mit wem und in welcher Situation nun mehr oder weniger gern Dialekt, Mundart, „Schrift-“ oder Hochdeutsch? Welche Annäherungen und Übergänge zwischen Dialekt und Standardsprache sind festzustellen, welche Entwicklungen? Dazu kommt noch, dass Deutsch für viele eine *Zweitsprache* ist (vgl. dazu Babylonia 1/2017 und 3/2015), die sie häufig zunächst als gesprochene Sprache erwerben und die dann zu Schulbeginn

The first 2016 issue of Babylonia was the start of a new series on languages in Switzerland and emphasized the vitality of Romansh, the smallest of the four national languages. Now we turn to the largest language group in Switzerland - what role does German play in this country today? With the help of linguistics, we can scrutinize the forms of German, the standard varieties and their features as described in dictionaries, the various dialects and the use of these German varieties.

Who speaks dialect, a regional variety, standard or “high” German with whom and in which situation? How do German dialects and standard German resemble one another or overlap linguistically and how are they developing?

Furthermore, German is a *second language* for many people (see Babylonia 1/2017 and 3/2015) that they first acquire as a spoken language and then, upon entering school, as the language of instruction. But that is not all! In the French-speaking part of Switzerland and in Tessin, German is a *foreign language*, at least in educational contexts. However, being also one

zur „Schulsprache Deutsch“ wird. Doch damit ist es noch lange nicht getan! In der französischsprachigen Westschweiz und im Tessin ist Deutsch, zumindest im schulischen Lehr- und Lernkontext, eine *Fremdsprache*, die jedoch zugleich zu den vier Landessprachen gehört und damit doch wieder nicht so *fremd* ist wie andere Sprachen.

Diese Ausgabe von *Babylonia* erscheint wie ihre Vorgängerin (*Babylonia 2/2001*) zu einer *Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* in der Schweiz (IDT-2017.ch). Die 16. Ausgabe dieser Tagung, die in der ersten Augustwoche dieses Jahres in Fribourg/Freiburg stattfindet, steht unter dem Motto „BRÜCKEN GESTALTEN – MIT DEUTSCH VERBINDEN: Menschen – Lebenswelten – Kulturen“. Dieses Motto passt gut zu dieser Nummer: Sie lädt nämlich im ersten Teil dazu ein, die deutsche Sprache in der Schweiz zu entdecken, zeigt danach an Beispielen, wie Deutsch in den verschiedenen Landesteilen gelernt wird und bietet schliesslich Einblicke zur Rolle des Deutschen in diesem von Mehrsprachigkeit gekennzeichneten Land.¹

Zu den Beiträgen dieser Ausgabe: Wenn Sprachen zu offiziellen Sprachen, gar zu Nationalsprachen werden, geht dies in der Regel mit Standardisierungsprozessen einher, die der Vielfalt normierend Einhalt gebieten, was Widerstände hervorruft und Fragen aufwirft. **Regula Schmidlin** eröffnet die Ausgabe und diskutiert den Status des Deutschen als plurizentrische Sprache aus Schweizer Perspektive. **Blaise Extermann** zeichnet in seinem Beitrag nach, wie sich die nationale und gleichzeitig fremde Sprache Deutsch in der französischsprachigen Schweiz als Schulfach etabliert. Drei weitere Beiträge stellen auf unterschiedliche Weise die Frage nach dem Verhältnis von Standarddeutsch und Dialekt. **Christoph Landolt** beantwortet aus sprachwissenschaftlicher Sicht zunächst die Frage „Was ist Schweizerdeutsch“, während **Sabine Christopher**, **Elena Maria Pandolfi** und **Matteo Casoni** auf der Basis von Erhebungen des Bundesamts für Statistik die aktuelle Situation von Deutsch und Schweizerdeutsch in der mehrsprachigen Schweiz darstellen. Zeichnet sich auch bei den Dialekten eine Standardisierung

of four national languages, German may not appear as *foreign* as other languages. The publication of this issue of *Babylonia* (as its precursor 2/2001) coincides with an *International Conference of German Language Teachers* in Switzerland (IDT-2017.ch). „Building Bridges – Connecting to German: People – Worlds – Cultures“ is the theme of this 16th occasion of the conference that will take place in August 2017 in Fribourg. And this theme is perfect for this issue: the first key area of this issue of *Babylonia* lets readers discover German in Switzerland, then shows examples of how German is taught in different parts of the country and, finally, offers a peek into the role of German in this multilingual country.¹

A few words about the articles in this issue: The process of languages evolving into official or even national languages often goes hand in hand with standardization. Resulting norms limit diversity, thus creating resistance and raising many questions. **Regula Schmidlin** introduces this issue and discusses the status of German as a pluricentric language from a Swiss perspective. **Blaise Extermann** traces how German became a school subject in the French-speaking part of Switzerland. Three other contributions investigate the relationships between standard German and dialect. **Christoph Landolt** answers the question of „What is Swiss German“ from a linguistic perspective whilst **Sabine Christopher**, **Elena Maria Pandolfi** and **Matteo Casoni** present the current situation of German and Swiss German in multilingual Switzerland based on surveys from the Federal Statistical Office. Are dialects also standardized? **Oscar Eckhardt** discusses this sensitive question using the German in Chur as an example. German may be the majority language of Switzerland, but internationally this is quite different. What role does German play in tertiary education? **Christian Fandrych** critically analyzes the situation and advocates for the development of a consistent language policy.

How German is taught in different language regions of Switzerland is the key theme of the second part of this issue of *Babylonia* and is introduced by an article by **Ralph Fehlmann** who shows

Wie steht es um die deutsche Sprache in der Schweiz?

¹ Wir möchten an dieser Stelle Hannelore Pistorius und Martina Zimmermann, die lange Mitglieder der Redaktion von *Babylonia* waren, sehr herzlich für die Korrektur eines umfangreichen Teils dieser Ausgabe danken.

We would like to thank Hannelore Pistorius and Martina Zimmermann, two former members of the editorial team of *Babylonia*, for proofreading a substantial part of this issue.

This issue of *Babylonia* lets readers discover German in Switzerland, then shows examples of how German is taught in different parts of the country and, finally, offers a peek into the role of German in this multilingual country.

ab? **Oscar Eckhardt** diskutiert diese sensible Frage am Beispiel des Churerdeutschen. Deutsch mag in der Schweiz die Mehrheitssprache sein, im Kontext der Internationalisierung sieht dies anders aus. Welche Rolle spielt Deutsch im Hochschulbereich? **Christian Fandrych** zieht kritisch Bilanz und plädiert für die Entwicklung einer konsistenten Sprachpolitik.

Wie Deutsch in den verschiedenen Sprachregionen gelernt wird, ist das zentrale Thema des zweiten Teils, den **Ralph Fehlmann** mit einem Beitrag eröffnet, in dem er zeigt, wie der Deutschunterricht an einem Zürcher Gymnasium zur interdisziplinären Sprachwerkstatt wird. In den drei Ländern der Bodenseeregion spielen Dialekt und Umgangssprache in einem ganz anderen Lehr- und Lernkontext, dem Kindergarten, ganz unterschiedlich Rollen, wie der Beitrag zum **Projekt SpriKiDS** illustriert. Am anderen Ende der Schweiz, am Genfersee, zeigen **Ruth Samin** und **Olivier Bolomey** an praxiserprobten Beispielen aus ihrem Unterricht, wie die fremde Sprache Deutsch in Primarschulen gelernt wird. Aber auch am Dialekt besteht in der französischsprachigen Schweiz Interesse. **Sabrina Gerhartl** berichtet von Erfahrungen mit einem Schweizerdeutsch-Modul am Sprachenzentrum der Universität Lausanne. Aus dem Tessin stammen zwei Beiträge: Bei **Barbara Dalla Libera** steht die Arbeit mit authentischen Texten in der Fremdsprache Deutsch an der Sekundarschule im Mittelpunkt und **Michael Scholtischik** zeigt, wie wichtig

how German language teaching in a high school (gymnasium) in Zurich becomes an interdisciplinary language workshop. In the three countries surrounding Lake Constance, dialect and colloquial language play different roles in kindergarten, as the article from **Projekt SpriKiDS** illustrates. At the other end of Switzerland, on the shores of Lake Geneva, **Ruth Samin** and **Olivier Bolomey** illustrate how German is taught in primary schools with practical examples. The French-speaking part of Switzerland is also interested in German dialects. **Sabrina Gerhartl** reports on experiences with a course in Swiss German at the University of Lausanne. There are two contributions from Ticino: **Barbara Dalla Libera** focuses on working with authentic texts in secondary school German language classrooms and **Michael Scholtischik** shows how important the development of communicative competence is in concrete everyday situations for vocational school students preparing for their internships in German-speaking Switzerland. The article by **Simone Ueberwasser** and **Elisabeth Stark** discusses initial results from a project on aspects of language usage in WhatsApp.

The third key area of this issue focuses on experiences with multilingualism. Interviews with **Pierre-Alain Tschudi** in Geneva and **Gé Stoks** in Ticino show the role of German in the lives of multilinguals. **Pedro Lenz** discusses his experiences with translations of his award winning Swiss German novel, *Der Goalie bin ig*, which has been translated several times.

This insight into the literary practice of a successful Swiss author is followed by a contribution from western Switzerland in which **Claudia Bartholemy** shows that concerts organized by the "Germanofolies" project allow students to have authentic encounters with German language and culture.

The Swiss linguistic landscape is characterized by its multilingual cantons and this is reflected in the daily lives of people in these areas. Three contributions from the "Borderlands" of Valais (**Alain Me-**

die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz in konkreten alltagsrelevanten Situationen für Schüler und Schülerinnen im Berufsschulbereich ist, die sich auf ihren Praktikumsaufenthalt in der Deutschschweiz vorbereiten. Der Beitrag von **Simone Ueberwasser** und **Elisabeth Stark** diskutiert erste Resultate aus einem Projekt zu Aspekten des Sprachgebrauchs in WhatsApp und leitet damit zum nächsten Teil über.

Im dritten Teil stehen Erfahrungen mit der gelebten Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt. Interviews mit **Pierre-Alain Tschudi** in Genf und **Gé Stoks** im Tessin zeigen, welche Rolle Deutsch im Leben von mehrsprachigen Personen spielt. **Pedro Lenz** diskutiert seine Erfahrungen mit Übersetzungen seines auf Schweizerdeutsch verfassten und mehrfach ausgezeichneten Romans *Der Goalie bin ig*. Auf diesen Einblick in die literarische Praxis eines erfolgreichen Schweizer Autors folgt ein Beitrag aus der Westschweiz, in dem **Claudia Bartholemy** aufzeigt, dass Konzerte im Rahmen des Projekts «Germanofolies» Schülerinnen und Schüler authentische Begegnungen mit der deutschen Sprache und Kultur erlauben. Mehrsprachige Kantone charakterisieren die Sprachlandschaft der Schweiz und an den Sprachgrenzen gehört der Sprachkontakt zum Alltag. Wie sich dies konkret darstellt, zeigen Beiträge aus den „Grenzländern“ Wallis (**Alain Métry**), Fribourg (**Philippe Humbert**) und Graubünden (**Christina Antonia vom Brocke**). **Raffaele De Rosa** nimmt negative Einstellungen zum Hochdeutschen zum Ausgangspunkt für seine Kritik des Sprachunterrichts und plädiert für einen Unterricht, der die sprachliche und kulturelle Vielfalt des Deutschen thematisiert und den literarischen Texten einen neuen Stellenwert zuweist. Genau dazu geben die Lesetipps von **Gustav Wölckner** und **Melanie Kerner** aus ihrer Unterrichtspraxis im Tessin konkrete Anregungen. Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern viel Vergnügen bei der Lektüre, so manchen Erkenntnisgewinn und die eine oder andere Anregung für den eigenen Unterricht!

try), Fribourg (**Philippe Humbert**) and Graubünden (**Christina Antonia vom Brocke**) offer concrete insights.

Raffaele De Rosa takes negative attitudes towards standard German as a starting point in German language teaching and pleads for lessons that address the linguistic and cultural diversity of the German language by attributing a special role to literary texts. The reading tips by **Gustav Wölckner** and **Melanie Kerner** provide concrete suggestions from their teaching practice in Ticino.

We wish our readers fun in their reading, some new insights and ideas and suggestions for their own teaching!



Chaque fois que le contrôleur Froidevaux approche de la gare de Berne, il perd ses moyens et revit les traumatismes grammaticaux emmagasinés à l'école.



IST SCHWEIZERHOCHDEUTSCH AUCH HOCHDEUTSCH? IM PRINZIP JA...

A pluricentric model of standard languages takes into account that, due to political and historical circumstances, these languages usually develop specific varieties when they have the status of national or official languages. Within a pluricentric model, variants, making up around 5% of all lexical items, are not considered as substandard or dialect, but as lexical characteristics of the use of the standard language in different nations or regions. These characteristics are well documented in written and formal spoken language. The fact that these variants are part of everyday language is a good reason to take them into account in language teaching. In the case of German, there is empirical evidence for the use of variants in public discourse, but many speakers remain sceptical of the validity of variants of Standard German, especially in the case of so called helveticisms. This article recommends to discuss this in language classes, making use of resources like dictionaries (e.g. Ammon *et al.*, 2016) or didactic suggestions (e.g. Hägi, 2015).

● Regula Schmidlin Universität Fribourg



Regula Schmidlin ist Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Freiburg. Sie hat an der Universität Basel studiert (Promotion 1999, Habilitation 2009) und war 2003–2010 Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Bern. In ihrer Forschung arbeitet sie in den Bereichen Lexikographie, Soziolinguistik und Spracherwerb. 1997–2003 hat sie zusammen mit Kolleginnen und Kollegen aus Duisburg, Innsbruck und Basel das Variantenwörterbuch des Deutschen erarbeitet.

1. Zur Plurizentrik der deutschen Standardsprache und ihrer lexikographischen Dokumentation

Das Modell der Plurizentrik von Standardsprachen (Clyne, 1992) trägt dem Umstand Rechnung, dass Standardsprachen überall dort, wo sie eigene National- oder Amtssprachen sind, aufgrund politisch-historischer Entwicklungen eigenständige Varietäten hervorgebracht haben. Zwar trifft dies für alle Schweizer Landessprachen auf die eine oder andere Weise zu (Haas, 2006: 1777; Thibault, 2012). Die Diskussion über die normative Eigenständigkeit der Standardvarietäten wird im deutschen Sprachraum aber intensiver geführt als in der Romania. Im Vergleich zur Frankophonie, die sich traditionellerweise stärker an einer Einheitsnorm orientiert, lässt die föderalistischere Struktur des deutschen Sprachgebiets mehr Spielraum für Regionalsprachen und Sprachvariation. Im plurizentrischen Modell handelt es sich bei den Varianten (i.S. von lexikalischen, morphologischen, syntaktischen oder semantischen nationalen und regionalen

Besonderheiten) nicht um Dialektwörter, die den Schülerinnen und Schülern in ihrer Schriftsprache abgewöhnt werden müssen, sondern um sprachliche Besonderheiten, die in geschriebener und in formeller gesprochener Sprache gut belegt werden können. So finden sich die Varianten auch in der Qualitätspresse und den staatlichen Medien, die aufgrund ihres Gebrauchswerts der Standardsprache zuzurechnen sind. Entsprechend handelt es sich beim Variantenwörterbuch (Ammon *et al.*, 2004, 2016) nicht um ein Dialektwörterbuch, sondern um ein Verzeichnis der Besonderheiten der deutschen Standardsprache im ganzen deutschen Sprachraum. Für die standard-sprachlichen Varianten, die die Varietäten des Standarddeutschen in der Schweiz (CH), Österreich (A) und Deutschland (D) ausmachen, werden die Begriffe *Helvetismen*, *Austriazismen* und (mangels einer besseren Alternative:) *Teutonismen* verwendet (zur Begriffsdiskussion s. Schmidlin, 2011: 75f). Beispiele für Varianten sind der Helvetismus *Vortritt* im Strassenverkehr, wozu es den Austriazismus *Vorrang* und den Teutonismus

Vorfahrt gibt¹, oder der Teutonismus *klasse* für ‚grossartig‘. Varianten des Standarddeutschen sind nicht auf Einzelwörter beschränkt, sondern betreffen oft Mehrwortausdrücke, die lexikographisch nicht immer einfach zu beschreiben sind. Dass bspw. eine Durchfahrt für Personen, die an der betreffenden Strasse wohnen, trotz generellem Fahrverbot erlaubt ist, wird in Deutschland mit *Anlieger frei* oder *Anwohner frei* ausgedrückt, in Österreich mit *ausgenommen Anrainer* und in der Schweiz mit *Anwohner gestattet* (Ammon *et al.*, 2016: 40). Die Variation der Standardsprache wird freilich nicht durch die Landesgrenzen allein strukturiert. Dass Geltungsareale mit den Nationalgrenzen zusammenfallen, wie bei der Beispielreihe *Abiturient* D, *Maturant* A und *Maturand* CH, kommt vergleichsweise selten vor und steht zudem oft mit bestimmten landestypischen staatlichen Strukturen in Zusammenhang. Beispiele sind lexikalische Varianten, die auf die schweizerische Form der Demokratie und des Parlamentarismus zurückgehen (Löffler, 1997: 1859) wie *Stimmbürger* oder *Souverän*. Häufiger sind jedoch Varianten, die in nationenübergreifenden Regionen gebräuchlich sind. So kommt z.B. das Wort *allfällig* sowohl in der österreichischen als auch in der schweizerischen Standardsprache vor, und die *Paprika*, die in der Schweiz (und übrigens auch in Südtirol) *Peperoni* heisst, wird sowohl in Österreich als auch in Deutschland verwendet – wobei *Paprika* in der Bedeutung ‚Gewürzpulver aus der getrockneten Paprikaschote‘ gemeindeutsch ist. Aufgrund von Regionalmarkierungen in einschlägigen Vollwörterbüchern ist die plurizentrische (im Sinne sowohl der nationalen als auch regionalen) Variation auf vielleicht 5% zu veranschlagen; der Anteil an Wortschatzeinheiten, durch die sich die Varietäten voneinander unterscheiden, ist also klein. Es gibt keinen Anlass zur Sorge, dass die Variantentoleranz die sprachkulturelle Einheit des deutschen Sprachraums gefährdet oder zu einer Verständnisbehinderung führt. Dies ist auch im englischen Sprachraum mit seiner ausgeprägten Plurizentrik in einem langen Zeitraum nicht geschehen. Allerdings: Die vielleicht 5% lexikalischer Besonderheiten der deutschsprachigen Nationen und Regionen sind Wörter und Wortformen, die im alltäglichen Standardsprachegebrauch oft vorkommen und entsprechend gut wahrnehmbar sind. Schon nur aus diesem Grund können

sie didaktisch nicht einfach vernachlässigt werden. Sobald die Standardsprache zudem gesprochen wird, treten markante Unterschiede in der Aussprache zu Tage, so dass die Sprecherinnen und Sprecher national, in manchen Fällen zudem regional, gut zugeordnet werden können. Die Aussprachevariation der Standardsprache ist mittlerweile gut dokumentiert (König, 1989; Krech *et al.*, 2010; Hove, 2002). Die jeweilige Kontrastierung von Nachrichtensprechern der staatlichen Fernsehsender in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz zeigt dies, trotz einiger Konvergenzentwicklungen (Werlen, 2004: 24), noch immer deutlich auf. Eine im Vergleich zur Lexik und zur Aussprache geringere Rolle spielen morphologische und syntaktische Unterschiede. Diese werden im internationalen Forschungsprojekt <http://www.variantengrammatik.net/> (7.1.2017) erforscht (s. dazu Dürscheid & Elspaß, 2015). Lexikographisch werden die Varianten des Standarddeutschen einerseits als Sammlungen von so genannten Besonderheiten der deutschen Standardsprache (Meyer, 2006; Ebner, 2009) aufgezeichnet und andererseits als lexikographische Einträge mit regionaler Markierung² bspw. im *DUDEN Universalwörterbuch* 2015 oder im *Grossen Wörterbuch der deutschen Sprache* (DUDEN 1999) sowie in Wörterbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Besonders hervorzuheben ist die Darstellungsform der Varianten im *Langenscheidt Grosswörterbuch für Deutsch als Fremdsprache* 2003. Beim *Variantenwörterbuch des Deutschen* (Ammon *et al.*, 2004, 2016) handelt es sich hingegen nicht um ein Vollwörterbuch, sondern um eine Sammlung der wichtigsten Varianten aus dem ganzen deutschen Sprachraum, die anhand eines eigens erstellten umfassenden Textkorpus erstmals vergleichend dargestellt werden (zur Zusammensetzung des Korpus und zum empirischen Vorgehen s. Ammon *et al.*, 2004: 911-939; Schmidlin, 2011: 134-144). Seit September 2016 liegt die überarbeitete zweite Auflage des Variantenwörterbuchs vor (Ammon *et al.*, 2016). Auf belletristische Texte als Quellen hat man verzichtet und ganz auf elektronische Zeitungskorpora gesetzt, „ausgehend von der These, dass gerade Zeitungstexte die standard(schrift) sprachlichen Varietäten des Deutschen repräsentieren, einen gewissen Vorbildcharakter haben und zudem aber auch regionale bzw. nationale Differenzen aufweisen.“ (Ammon *et al.*, 2016: XIV)

- 1 In der ersten Auflage des Variantenwörterbuchs (Ammon *et al.*, 2004) werden folgende Geltungsareale angegeben: *Vorfahrt* D, *Vorrang* A D-südost, *Vortritt* CH. Die Überarbeitung und aktuelle empirische Überprüfung des Artikels in Ammon *et al.*, 2016 ergab neu: *Vorfahrt* A D, *Vorrang* A D-südost, *Vortritt* CH.
- 2 Einzelne Helvetismen wurden schon in die erste Auflage des Rechtschreibdudens aufgenommen. 1939 reichte der Deutschschweizerische Sprachverein erstmals eine Liste von Helvetismen zuhanden der Duden Ausgabe von 1941 ein (Meyer, 1996).

2. Die Frequenz von Varianten in öffentlichen Texten

Die Analyse des umfangreichen Textkorpus, das für die Erarbeitung der ersten Auflage des Variantenwörterbuchs (Ammon *et al.*, 2004) erstellt und ausgewertet wurde, ermöglichte sozusagen als Nebenprodukt zur lexikographischen Arbeit auch Aussagen zum Gebrauch von Standardvarianten in öffentlichen Texten in Abhängigkeit bspw. von der Textsorte oder dem Erscheinungsjahr (Schmidlin, 2011). Nicht spektakulär, aber deutlich ist zunächst der Befund, dass es keine variantenfreien Texte gibt. Zudem zeigen sich unterschiedliche Variantendichten je nach regionaler Herkunft der Texte, Genre und Erscheinungsjahr. Während Schweizer Quellen durchschnittlich auf jeder Seite bis zu zwei Varianten enthalten, enthalten österreichische Quellen ungefähr eine Variante pro Seite und deutsche Quellen eine Variante auf jeder zweiten Seite (zur Berechnung s. Schmidlin, 2011: 147, 152-179). Die Variantendichte hängt ferner von der Textsorte ab. Am geringsten ist sie in literarischen Texten, mit Abstand gefolgt von Sachtexten und diese wiederum mit Abstand gefolgt von Illustrierten und Zeitschriften. Am höchsten ist die Variantendichte in Zeitungen. Zumindest teilweise ist dies mit dem höheren Anteil an Sachspezifika zu erklären, welchen die Beschäftigung mit nationalspezifischen Inhalten, z.B. dem politischen Tagesgeschehen, in Zeitungen mit sich bringt. Nicht überraschend ist der Befund, dass kleinräumige Zeitungen (z.B. *Bote der Ur-schweiz*) mehr Varianten aufweisen als grossräumige (z.B. *Neue Zürcher Zeitung*); ebenso wenig erstaunt die Tatsache, dass die Variantendichte zwischen den Rubriken grosse Unterschiede aufweist. So haben z.B. das Feuilleton eine geringe und der Lokalteil eine hohe Dichte. Auch je nach Entstehungsort der Texte zeigen sich in vergleichbaren Zeitungen unterschiedliche Variantendichten. Bspw. ist die Variantendichte in österreichischen Qualitätszeitungen mit grosser Reichweite (*Die Presse*) höher als in vergleichbaren schweizerischen Zeitungen (*Neue Zürcher Zeitung*) und viel höher als in vergleich-

baren deutschen Zeitungen (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*). Wichtig ist aber vor allem festzuhalten, dass Varianten des Standarddeutschen im ganzen deutschen Sprachraum auch in Zeitungen gehobener Qualität und grosser Reichweite regelmässig vorkommen – und nicht nur in Lokal- oder Boulevard-Blättern wie *Blick*, *Bild* oder der *Kronenzeitung*.

3. Fortbestehende Skepsis an der Standardsprachlichkeit von Helvetismen

Wie werden die in Texten empirisch gut nachweisbaren Varianten von den Sprecherinnen und Sprechern beurteilt? Wenn sich die Plurizentrik des Deutschen, wie Kapitel 2 gezeigt hat, in öffentlichen Texten gut manifestiert, wie steht es um die Plurizentrik des Deutschen als Konzept in den Köpfen der Sprecherinnen und Sprecher? Für die Überprüfung der kognitiven Relevanz des plurizentrischen Konzepts wurden im Nachgang zum Erscheinen der Erstauflage des Variantenwörterbuchs (Ammon *et al.*, 2004) mittels eines Internetfragebogens Daten zum Gebrauch und zur Einschätzung nationaler und regionaler Varianten des Standarddeutschen von Sprecherinnen und Sprechern aus dem ganzen deutschen Sprachraum gesammelt (für eine ausführliche Beschreibung des Vorgehens s. Schmidlin, 2011: 208-287). Zunächst wurde erhoben, wie loyal die Sprecherinnen und Sprecher der verschiedenen Regionen gegenüber Varianten aus ihren Herkunftsregionen sind, deren standardsprachliche Geltung inzwischen von der empirisch basierten Lexikographie hinreichend bestätigt worden ist. Die Gewährspersonen (fortan GP) – es liegen über 900 Antworten aus dem ganzen deutschen Sprachraum vor – wurden u.a. aufgefordert, aus einer Reihe von Varianten diejenige(n) auszuwählen, die ihnen zur Ergänzung von vorgegebenen Sätzen spontan am nächstliegenden erschien(en). Z.B. wurden sie gefragt, ob sie *Schuhbänder*, *Schuhbündel*, *Schnürsenkel* oder andere Varianten wählen würden, um den Satz „Er stolperte und bemerkte, dass seine ... offen waren“ zu ergänzen. Um die Antworten statistisch auszuwerten, wurde der Wert 1 gesetzt, wenn die

Die vielleicht 5% lexikalischer Besonderheiten der deutschsprachigen Nationen und Regionen sind Wörter, die im alltäglichen Standardsprachgebrauch oft vorkommen.

GP ausschliesslich Varianten von anderen Regionen als ihrer Herkunftsregion wählen – aus der süddeutschen, österreichischen und schweizerischen Perspektive handelt es sich bei einer solchen Wahl meistens um nord-/mitteldeutsche Varianten oder Teutonismen. Der Wert 2 wurde gesetzt, wenn die GP sowohl die Variante(n) aus ihrer Herkunftsregion als auch Varianten aus anderen Regionen wählen. Der Wert 3 wurde gesetzt, wenn die GP nur die Varianten aus ihrer Herkunftsregion oder aber die gemeindeutsche Entsprechung einsetzt, sofern es eine solche gibt. Es zeigt sich, dass GP aus dem nördlichen und mittleren Deutschland die höchsten Loyalitätswerte aufweisen und immer die Varianten ihrer Herkunftsregion wählen. Dies könnte damit erklärt werden, dass der Norden des deutschen Sprachraums im Vergleich zum Süden ärmer an sprachlicher Variation ist und dass die GP deshalb gar nicht zwischen mehreren Varianten wählen müssen. Aber auch die deutschen GP, die in Südwest- und Südostdeutschland aufgewachsen sind, weisen höhere Loyalitätswerte auf als die Schweizer GP. Das heisst: Für die süddeutschen GP ist die südliche Variante *Schuhbündel* die erste Wahl. Die Schweizer GP hingegen wählen diese ab und kreuzen stattdessen *Schnürsenkel* an. Ein weiteres Beispiel: Obwohl die Schweizer GP in ihrem Verkehrshandbuch für die Bedeutung ‚Recht, eine Kreuzung oder Einmündung zeitlich vor einem anderen herankommenden Fahrzeug zu passieren‘ das Wort *Vortritt* gelernt haben dürften, halten sie in der Erhebungssituation *Vorfahrt* für angemessener als *Vortritt* (Näheres zur Versuchsanlage s. Schmidlin, 2011: 337f). Zwar sind die Regionen Südwestdeutschland, Deutschschweiz, Westösterreich/Vorarlberg typologisch-dialektal verwandt und es wird dort im Alltag hauptsächlich Alemannisch gesprochen – es handelt sich also in diesen drei Regionen um ähnlich konstituierte Sprachsituationen, die zu einem ähnlichen Normverhalten führen könnten. Jedoch zeigen GP aus der Schweiz signifikant geringere Loyalitätswerte als GP aus Südwestdeutschland und Westösterreich. Als Variantenloyali-

tätsgrenze zeigt sich deutlich die Landesgrenze: GP aus ganz Deutschland wählen jeweils die Varianten, die typisch sind für ihre Herkunftsregion, GP aus Österreich wechseln zwischen österreichischen und deutschen Varianten ab und Schweizer GP wählen sicherheitshalber häufig die deutschen Varianten. In Bezug auf die Spracheinstellungen scheinen die Landesgrenzen also kognitiv relevant zu sein. Was kann im Falle der Deutschschweizer GP aus den Befunden geschlossen werden? Zwar rezipieren Schweizerinnen und Schweizer täglich Texte, die Helvetismen enthalten. Werden sie aber aufgefordert, in einer (imaginierten) Sprachproduktionssituation, die die Verwendung der Standardsprache erfordert, aus einer Reihe von Varianten die für sie am nächstliegende zu wählen, benutzen sie sozusagen sicherheitshalber den Teutonismus. Im Zweifelsfall wählt man Varianten im Standardsprachgebrauch also lieber ab, bei denen man fürchtet, es könnte sich dabei um Helvetismen handeln. Dies wiederum dürfte damit zusammenhängen, dass in der Deutschschweiz so viel Gedrucktes aus Deutschland gelesen und auch gesprochene Standardsprache aus den deutschen Medien rezipiert wird, dass es dadurch im mentalen Lexikon der Sprecherinnen und Sprecher zu Synonymen kommt. Die nördlichen Varianten werden dabei, vor dem Hintergrund der Dominanz des deutschen Sprachmarkts durch Deutschland, vertikalisiert, d.h. auf eine höhere Hierarchiestufe der Standardsprachlichkeit gesetzt. Aber auch aus der Aussenperspektive werden Helvetismen für eher dialektal befunden. So halten GP aus Deutschland die Variante *besammeln* für eher dialektal bis dialektal (auch die GP aus der Schweiz geben dieser Variante, die empirisch nachweisbar und stilistisch neutral in standardsprachlichen Texten vorkommt – im Gegensatz etwa zum *Znüni*, das einen Grenzfall des

Im Zweifelsfall wählt man Varianten im Standardsprachgebrauch lieber ab, bei denen man fürchtet, es könnte sich dabei um Helvetismen handeln.

Standards darstellt – nicht den Höchstwert für Standardsprachlichkeit!). Der Teutonismus *Klassenfahrt* wird hingegen von allen GP für eher standardsprachlich bis standardsprachlich gehalten. Es sind also nicht nur die Deutschschweizer, die sich selbst mit ihren Helvetismen als sprachliche Underdogs zu fühlen scheinen (Sieber, 2001: 502; Scharloth, 2006); ihre Varianten werden aus der Perspektive von Nicht-Schweizern offenbar tatsächlich (eher) für Dialekt gehalten, und zwar auch dann, wenn, wie im Fall *besammeln*, ein Ausdruck vorliegt, dessen standardsprachlicher Gebrauchswert in Korpora einwandfrei belegt werden kann.

4. Die Vorstellung, dass die beste Hochsprache geographisch lokalisierbar sei, bleibt bestehen

Obwohl die Verwendung standardsprachlicher Varianten in öffentlichen Texten empirisch nachgewiesen werden kann, hat die monozentrische Standardideologie (zum Begriff Standardideologie s. z.B. Milroy & Milroy, 1991) weiterhin Bestand. Zur Standardideologie gehört die Auffassung, dass die Einheitlichkeit einer Sprache der Normalzustand und sprachliche Variation der Ausnahmezustand bzw. ein Überbleibsel aus einer früheren Zeit seien. Nach dieser Auffassung kommt sprachliche Variation dadurch zustande, dass die Benutzer der Sprache zu wenig sorgfältig, zu wenig gebildet, zu faul und zu wenig tugendhaft seien (Cameron, 1995: 40). Zur ideologischen Sicht auf die Standardsprache gehört auch die Auffassung, dass nur die völlige Einheitlichkeit einer Sprache eine reibungslose Kommunikation ermögliche, und dass sprachliche Unterschiede ein kultureller Makel seien und unnötige Kosten und Energie bedeuteten. Da angenommen wird, die beste Hochsprache könne geographisch im Norden lokalisiert werden, werden die Varianten des Standarddeutschen des südlichen Sprach-

raums häufig skeptisch betrachtet. Nicht nur die häufige Rezeption, sondern auch der eigene Gebrauch von Varianten führt offenbar nicht zu einer höheren Variantenakzeptanz in der Standardsprache. Dabei ist die lexikographische Datenlage zu den regionalen und nationalen Varianten des Standarddeutschen gut. Man kann sich zusammen mit den Lernenden in den elektronischen Portalen DWDS (www.dwds.de), OWID (www.owid.de) und COSMAS (www.ids-mannheim.de/cosmas2) davon überzeugen, dass und wie die Varianten in der geschriebenen Sprache verwendet werden. Hingewiesen sei auch auf Sammlungen von Helvetismen, Austriazismen und Teutonismen wie Ammon *et al.*, 2004, 2016; Bickel *et al.*, 2012; Meyer, 2006 und Ebner, 2009. Aber bereits in den Vollwörterbüchern, die in Kapitel 1 des vorliegenden Beitrags erwähnt werden, bekommt man Informationen zu nationalen und regionalen Varianten des Standarddeutschen. Wertvolle Anregungen finden sich in Arbeiten von Hägi 2015 und passim. Das gemeinsame Aufspüren und Besprechen von Varianten, bspw. in aktuellen Presse-texten, kann zudem über die regionalen und nationalen Varianten hinaus zu interessanten Diskussionen darüber führen, wie Sprachnormen überhaupt entstehen. Keineswegs soll aber hier dem Variantenpurismus das Wort geredet werden. In Schüleraufsätzen an Deutschschweizer Schulen *Bürgersteig* (statt *Trottoir*) als falsche Wortwahl anzustreichen, wäre m.E. der falsche Weg. In vielen Fällen sind ja eben mehrere Varianten hinreichend häufig, um als Standard anerkannt zu werden, was aber nicht bedeutet, dass sie in jedem Kontext austauschbar sind. Um solches zu prüfen, gibt es, wie in diesem Beitrag erwähnt, eine ganze Reihe lexikographischer Hilfsmittel und variationslinguistischer Forschungsergebnisse, die nur darauf warten, in den Unterricht einbezogen zu werden, um die nationale und regionale Variation der deutschen Standardsprache, die nur eine von vielen Variationsdimensionen der deutschen Sprache darstellt, mit den Lernenden zu diskutieren.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. et al.** (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ammon, U. et al.** (2016). *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Bickel, H. & Landolt, Ch.** (2012). *Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Cameron, D.** (1995). *Verbal Hygiene*. London etc.: Routledge.
- Clyne, M. (ed.)** (1992). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Duden** (1999). *Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden** (1996). *Deutsches Universalwörterbuch*. Bearbeitet von Günther Drosdowski und der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden** (2015). *Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Hrsg. von der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag.
- Dürscheid, Ch. & Elspaß, S.** (2015). *Varietengrammatik des Standarddeutschen*. In: R. Kehrein & A. Lameli & S. Rabanus (Hrsg.), *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 563–584.
- Ebner, J.** (2009). *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. 4., völlig überarbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Haas, W.** (2006). Die Schweiz/Switzerland. In: U. Ammon et al. (Hrsg.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. 3. Band. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1772–1787.
- Hägi, S.** (2015). Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. In: A. N. Lenz & M. Glauning, (Hrsg.), *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert – Theoretische und empirische Aspekte mit einem Fokus auf Österreich*. Wiener Arbeiten zur Linguistik 1. Wien: Vienna university press, S. 109–135.
- Hove, I.** (2002). *Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Tübingen: Max Niemeyer.
- König, W.** (1989). *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*. Ismaning: Hueber.
- Krech, E.-M. et al.** (2010). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Langenscheidt** (2003). *Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen wollen*. Hrsg. von D. Götz et al. Berlin: Langenscheidt.
- Löffler, H.** (1997). Die Deutsche Schweiz. In: H. Goebel et al., *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin, New York, S. 1854–1862.
- Meyer, K.** (1996). Der Duden, die Schweiz und der Schweizerische Duden Ausschuss. *Sprachspiegel* 53, H 4.
- Meyer, K.** (2006). *Schweizer Wörterbuch. So sagen wir in der Schweiz*. Mit einem Beitrag von Hans Bickel. Frauenfeld: Verlag Huber.
- Milroy, J. & Milroy, L.** (1991). *Authority in Language. Investigating Standard English*. London: Routledge.
- Scharloth, J.** (2006). Asymmetrische Plurizentralität und Sprachbewusstsein. Einstellungen der Deutschschweizer zum Standarddeutschen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 33, 236–267.
- Schmidlin, R.** (2011). *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Sieber, P.** (2001). Das Deutsche in der Schweiz. In: G. Helbig & L. Götze & H. J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, S. 491–504.
- Thibault, A.** (2012). *Dictionnaire suisse romand. Particularités lexicales du français contemporain*. Carouge-Genève: Editions Zoé.
- Wahrig** (2006). *Deutsches Wörterbuch*. Hrsg. vom Bertelsmann-Lexikon-Institut. Gütersloh: Wissen Media Verlag.
- Werlen, I.** (2004). Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. In: *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* 79, 1–30.



L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND EN SUISSE ROMANDE: HISTOIRE D'UNE LANGUE EN DIALOGUES (1790-1940)

Als Deutsch 1790 zum ersten Mal in eine öffentliche Schule in der Romandie eingeführt wurde, war der Lehrplan schon von mehreren Sprachen besetzt. Der Artikel zeigt, wie sich der DaF-Unterricht in einem ständigen Dialog mit den benachbarten sprachlichen Fächern entwickelt hat und welche Auswirkungen der gesellschaftliche Kontext darauf hatte. So bekommen im Laufe der Zeit die mit dem Sprachunterricht dauernd assoziierten Begriffe eine wechselhafte Bedeutung: alt oder modern, national oder international, fremd oder „mütterlich“, Dialekt oder Standard. Diese Unterschiede werden hier systemisch wahrgenommen. Die Erfahrung, die der Deutschunterricht in der Westschweiz in den letzten zwei Jahrhunderten gesammelt hat, lädt zu einer optimistischen Vision seiner Zukunft ein.

● Blaise Extermann IUFE Genève



Blaise Extermann est chargé d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) à Genève. Il est également professeur d'allemand dans l'enseignement secondaire genevois, au Collège Voltaire. Après une thèse de doctorat sur l'histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, il étend ses recherches historiques à l'ensemble des enseignements linguistiques et à d'autres aires géographiques.

Apprendre l'allemand en Suisse romande: ce programme relève de l'évidence et soulève pourtant un scepticisme continu devant les difficultés de l'entreprise. Cela requiert un effort de volonté, dit-on. La Suisse est une *Willensnation*. Ici, le germanisme est de mise. Il exprime ce lien confédéral entre cantons de langues différentes, auquel nous tenons. La volonté, également politique et individuelle, de promouvoir l'enseignement des langues nationales. Mais que se passe-t-il si cette volonté faiblit? Qu'advient-il de l'enseignement de l'allemand si l'anglais le supplante dans les échanges entre Confédérés? Et si le dialecte prend le pas sur l'allemand standard? Quelles conséquences politiques ces évolutions auront-elles? En traçant à grands traits l'histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, cet article essaie de montrer comment ces questions rejoignent celles qui se sont posées autrefois aux hommes et aux femmes qui en ont promu l'enseignement, dans un plan d'études occupé par plusieurs langues.

Une autre langue étrangère en regard d'une autre langue maternelle

Le Père Girard (1765-1850), célèbre pédagogue fribourgeois, dresse à la fin de sa vie le plan d'une instruction publique pour le canton de Fribourg. Pour toutes les écoles du canton, il prévoit l'enseignement du français, de l'allemand et du latin dès le plus jeune âge. Même si ce plan n'a jamais été réalisé¹, il offre un excellent point de vue sur la position de l'allemand par rapport au français et au latin, au moment où il s'inscrit dans les plans d'études. C'est l'occasion aussi de se demander quelle est la part d'innovation et la part de continuité dans l'œuvre de ce pionnier.

Disons-le d'emblée: ce n'est pas dans l'enseignement précoce et conjoint de trois langues que réside la nouveauté de la proposition du Père Girard. Un fait frappe l'observateur d'aujourd'hui: le plan du pédagogue fribourgeois ne prévoit pas de différence méthodologique entre langue maternelle et étrangère, moderne et ancienne. En cela, il rejoint des pratiques et des idées courantes à l'époque. Dans

¹ Il est resté à l'état manuscrit dans les archives, sans date, mais datable à 1847.

les écoles latines, en particulier en terres catholiques proches de la frontière linguistique, un enseignement parallèle en allemand et en français, dans la langue de jeunes élèves assis dans la même classe, est fréquent. Il sert d'enseignement propédeutique à ceux qui poursuivront leurs études en latin. Dans le canton de Vaud, on demande aux pasteurs des paroisses allemandes s'ils peuvent intégrer des francophones aux leçons qu'ils donnent aux enfants de leur communauté. Dans le Jura, la forte présence des germanophones a dû donner lieu à de semblables contacts. Il faut se représenter la Suisse romande au début du 19^e siècle comme un espace généralement et diversement multilingue. En cela, il n'est pas une exception, non seulement quand on le compare aux cantons alémaniques de l'ancienne Confédération ou aux Grisons. Car la France de l'Ancien Régime présente les mêmes caractéristiques. Les travaux de Norbert Furrer (2002) ont mis en évidence non seulement la richesse du répertoire propre à la population du territoire helvétique, mais aussi les contacts entre les langues, les déplacements des individus à travers l'Europe. Alors même que la pénétration du français dans les campagnes romandes a été plus rapide et plus complète qu'en France, le Pays de Vaud connaît encore de nombreux patois bien distincts les uns des autres. Certains patriciens genevois parlent encore le patois dans leurs rapports avec les paysans au temps de la Révolution française. Que cela soit encore plus marqué en Valais et à Fribourg est bien connu. Il ne faut pas perdre de vue cette configuration multilingue: elle a des incidences sur la manière de concevoir l'enseignement des langues à l'époque où les langues étrangères et modernes s'établissent peu à peu dans les écoles publiques.

Sa vie durant, le Père Girard œuvre à l'instruction du peuple dans la langue française. Ce faisant, il joint une conception rationaliste et une vision romantique de l'éducation. Il s'agit d'éduquer le peuple à la raison, par l'école. Seule une langue formalisée dans sa grammaire peut le faire et le Père Girard rompt ainsi avec l'habitude des ecclésiastiques de s'adresser au peuple dans son parler. Mais il insiste par ailleurs sur le lien affectif que doit entretenir tout locuteur avec sa langue. Celle-ci sera donc une langue maternelle, et ce sera le français et non le patois.

Alors que ce français devient langue maternelle, il est largement langue étrangère

par un autre aspect. Il est la langue la plus recherchée par la bourgeoisie libérale européenne qui combine ses intérêts économiques et ses emprunts à la culture aristocratique. Elle opte massivement pour ses pratiques en matière d'apprentissage linguistique: engagement d'un personnel de maison allophone, voyage à l'étranger, séjour en pension, ou leçons de maitres privés.

L'attrait du français fait que le flux est beaucoup plus fort de la Suisse allemande vers la Suisse romande que l'inverse. Et il le restera encore longtemps. La pratique du *Welschlandjahr* a également amené de très nombreux jeunes Alémaniques en Suisse romande.

De nombreux jeunes Romands, pour leur part, quittent la Suisse romande pour se faire gouvernante, domestique ou précepteur à l'étranger et faire valoir leur maîtrise du français. Les pays choisis sont majoritairement germanophones. L'Empire russe arrive en seconde position.

Que devient l'allemand en Suisse romande devant ce succès du français? Après trois siècles de domination bernoise sur le Pays de Vaud, la langue allemande était très peu connue de la population, comme en atteste la correspondance avec la chancellerie bernoise. Les patriciens bernois sont largement francophiles et s'adressent eux aussi à leurs sujets dans leur langue. Mais la position privilégiée du français n'explique pas tout. Il en va plus largement de l'exercice du pouvoir. Dans l'Europe de l'Ancien Régime, l'homogénéité linguistique ne s'est jamais imposée comme une condition nécessaire à la gouvernabilité des territoires. L'histoire de chaque canton bilingue en Suisse en témoigne à sa façon. Avec le prestige croissant des universités allemandes, le voyage en Allemagne prend encore une autre signification pour les aspirants aux professions libérales et la fin du 18^e siècle voit augmenter la demande d'apprentissage de l'allemand. À Neuchâtel, à Fribourg, les familles s'organisent, soit par l'intermédiaire des journaux qui se multiplient, soit par leurs réseaux personnels, pour échanger leurs enfants. Dans les villes, les maitres de langues rivalisent pour profiter de cette demande et compléter leurs chiches revenus par la publication de manuels.

Pendant ce temps, les collèges existants, lointains héritiers de la Renaissance, enseignent les langues anciennes, avec le latin en tête. Ils sont soumis à de nombreuses critiques: on leur reproche de ne pas conduire à la maîtrise de la langue, et

L'ordre social ne peut donc passer simplement par l'entente de concitoyens qui se comprendraient directement car ils connaîtraient la langue de l'autre.

2 Voir par exemple *l'Essai sur les études à faire au Collège de Neuchâtel*, de 1787, par P.O. Petitpierre (texte accessible en ligne par le catalogue Renouvaud).

l'on exige que l'on enseigne le latin comme une langue vivante². Ou à l'inverse, on les exhorte à se détourner de l'usage du latin, pour promouvoir la connaissance du français. Dans ce contexte, les rares familles qui leur confient leurs enfants font de l'institution scolaire un usage sélectif: elles les retirent après quelques années seulement, quand elles estiment suffisante l'instruction reçue ou quand les moyens pécuniaires ne permettent plus de financer les études. Les «classes» de ces collèges accueillent plusieurs années durant des élèves qui composent ainsi des ensembles hétéroclites, sans commune mesure avec ce que nous appelons aujourd'hui classes hétérogènes.

Une langue nationale dans des institutions cantonales

Le programme du Père Girard participe pourtant bel et bien des initiatives innovantes dans la sphère de l'éducation. À la suite des «philanthropes» des Lumières, il contribue à l'établissement d'une instruction publique accessible au plus grand nombre. Aussi son œuvre principale est-elle la multiplication d'écoles primaires organisées selon les principes de l'enseignement mutuel, où les élèves les plus avancés servent de tuteurs aux débutants. Par ailleurs, Girard réoriente l'enseignement religieux vers une éducation morale éclairée par la raison, ce qui modifie fortement les contenus enseignés. Ces deux motifs lui attirent l'opposition des milieux conservateurs. Dans les cantons à majorité radicale, comme Vaud et Genève, la sécularisation est plus marquée. L'adjectif *national* s'oppose davantage à *clérical* qu'à *cantonal*. Est *national* ce qui relève du contrôle des nouvelles institutions publiques. L'instruction religieuse et le renouvellement du corps ecclésiastique ne sont plus la vocation ultime de l'instruction publique.

Mais sommes-nous encore en train de parler de l'allemand langue étrangère? Absolument. L'histoire traditionnelle de l'enseignement des langues modernes s'est longtemps figée sur une conception

étroite des méthodes. La méthode discutée par les contemporains de Girard, c'est d'abord l'organisation d'écoles selon un ordre adapté aux temps nouveaux. Dans ce contexte, l'enseignement de la grammaire revêt une signification particulière. La vertu structurante de la grammaire pour la formalisation des langues et pour l'éducation des individus à la raison vaut aussi pour l'institution. L'ordre grammatical est le fondement d'un plan d'étude graduel, d'une organisation en classes d'âge désormais bien découpées et dotées d'un programme précis. Or, l'enseignement des langues vivantes échappait entièrement à cette logique: ses formes anciennes – apprentissage «naturel», par immersion, en autodidacte, par cours individuels – auront beaucoup de difficulté à se couler dans le moule de l'enseignement par classe. Les premiers cours durables d'allemand dans un collège public, à Neuchâtel, dès 1790, témoignent de ces difficultés.

Pourtant, l'allemand va devenir langue nationale en bonne partie par les vertus de cette nouvelle organisation et des nouvelles finalités de l'instruction publique qui voit le jour dans le deuxième tiers du 19^e siècle.

Dans la Constitution fédérale de 1848, les langues nationales (trois à l'époque) font l'objet d'un seul article laconique, ajouté tardivement au texte fondateur (art. 109). La cohésion constitutionnelle de la Confédération trouve son garant, à l'époque, davantage dans le nouveau partage des prérogatives entre les cantons et l'État fédéral. Encore une fois, la diversité linguistique n'a jamais gêné l'organisation politique, par le passé. En revanche les conflits entre groupes sociaux et confessionnels sont d'une actualité brûlante.

L'ordre social ne peut donc passer simplement par l'entente de concitoyens qui se comprendraient directement car ils connaîtraient la langue de l'autre. La médiation d'institutions démocratiques est essentielle, prioritaire. Et cet équilibre s'effectue d'abord au sein des cantons, dont relève l'instruction. Les langues étrangères suivront. Ou même, pour le public malgré tout restreint auquel s'adressent les nouveaux établissements secondaires, leur apprentissage n'est pas lié à l'enseignement scolaire, mais effectué selon les anciennes modalités déjà mentionnées.

On entend bien sûr, au cours des débats parlementaires sur les réformes de l'en-

seignement secondaire de l'époque, des voix réclamer l'enseignement de l'allemand en raison de la nouvelle appartenance des cantons romands à la Confédération helvétique. Mais on demande aussi l'enseignement de l'anglais et de l'italien, pour prendre en compte les besoins commerciaux de la société. Il existait du reste une tradition qui envisageait l'enseignement des langues étrangères au pluriel: nombreux sont les manuels qui proposaient simultanément l'apprentissage de plusieurs langues³, nombreux aussi les maîtres qui s'employaient à les enseigner chacune.

Or, cette pluralité dérange l'institution, argumentent les régents des collèges établis. Tandis que le latin, également inutile à tous et nécessaire aux études de chacun, est susceptible de rassembler l'élite au-delà du clivage des intérêts particuliers et représente de la sorte la langue la plus appropriée à une institution nationale. Ce n'est pas un argument spécieux, puisqu'il contribuera à établir le latin, à la fin du siècle et jusqu'en 1968, comme condition nécessaire au certificat fédéral de maturité, permettant l'accès aux facultés de médecine du pays, alors que la maîtrise de la seconde langue nationale ne jouait qu'un rôle bien secondaire.

Il se trouve aussi des députés, au sein des parlements cantonaux romands des années 1830 et 1840, qui font remarquer que les Confédérés parlent le dialecte davantage que le haut allemand. Mais devant l'engouement suscité par l'affirmation des langues modernes formalisées, l'argument n'a que peu de poids. On admire justement la langue allemande qui vit alors sa période classique et qui atteint au prestige du grec, dit-on. Et la Grèce, précisément, s'émancipe de la tutelle ottomane, trouvant un large soutien dans le mouvement philhellène. Et on lui donne pour roi un prince bavarois...

Langues anciennes et modernes continuent un dialogue qui est loin de se résumer à une querelle de méthodes concernant leur apprentissage.

La Belle Époque de l'allemand scolaire

Pourtant, la querelle des méthodes occupe les esprits au passage du 19^e au 20^e siècle. En 1880 débute un mouvement dans tout le monde occidental: la réforme de l'enseignement des langues vivantes. Celles-ci revendiquent le statut d'humanités modernes et obtiennent une entière

reconnaissance dans les plans d'études de l'enseignement secondaire.

Le socle de cet enseignement est la littérature, qui se détache alors de ses usages scolaires précédents, comme soutien à l'étude des langues anciennes ou de la langue maternelle, par l'acquisition des codes stylistiques *via* la traduction. La littérature est présentée comme l'expression ultime du génie des nations, puis comme chefs d'œuvre de génies individuels, contribuant ainsi au développement de la personnalité de l'élève, par le ressort de l'admiration.

La discussion méthodologique est plus vive dans les degrés inférieurs de l'enseignement secondaire. La méthode directe, qui ambitionne d'enseigner l'allemand par l'allemand, dans un rapport immédiat aux choses, sans recours à la traduction, est rejetée par les partisans d'une approche grammaticale de la langue, sans visée utilitaire. Le contexte social pèse beaucoup sur le débat, souvent sans être évoqué. Les langues étrangères sont recherchées par une population plus large. L'instruction publique perfectionne son système scolaire en essayant à la fois d'étendre l'offre de formation, de bien distinguer les filières et de les relier par une coordination minimale. L'enseignement de l'allemand commence à l'âge où les enjeux scolaires sont les plus sensibles: entre 10 et 14 ans. La jointure entre enseignement primaire, secondaire et gymnasial, communal et cantonal, se fait mal. Les degrés se recoupent, les transferts sont difficiles, mais leur possibilité est indispensable à un système qui se fonde officiellement sur le mérite individuel. Pour l'enseignement de l'allemand, on envisage, dans les cantons de Vaud et de Genève, une méthode unique pour ces différentes écoles (y compris celles de l'enseignement féminin) qui puisse contribuer à la cohérence de l'ensemble. Ce programme ambitieux correspond à une politique volontariste dont les maîtres n'ont pas l'habitude et qui remet en cause leurs prérogatives. Par ailleurs, l'ouverture relative de l'enseignement secondaire nécessite l'engagement de nouveaux enseignants. De nombreux instituteurs primaires font valoir leur formation pédagogique et accèdent ainsi aux premiers degrés du secondaire, moyennant un complément de formation universitaire et des voyages en Allemagne. Bien souvent, ce sont eux qui se font les pionniers de la méthode directe auprès de leurs collègues.

3 Cette tradition vivace remonte notamment aux ouvrages de Comenius et à leurs adaptations multilingues. Les *Bildersaal für den Sprachenunterricht* du Zurichois Gusatv Egli, parus au début du 20^e siècle, en sont un exemple éloquent. Voir <http://www.e-helvetica.nb.admin.ch/directAccess?callnumber=nbdig-56532>.

4 En 1925, le Conseil fédéral refuse la création de la maturité moderne à laquelle nombre d'enseignants (y compris de langues modernes) s'opposaient également.

La pression sur l'institution scolaire s'exerce d'une autre façon encore. L'enseignement privé des langues connaît un fort succès. Les associations de commerçants pallient le défaut de formation professionnelle en organisant leurs propres cours. Les membres s'inscrivent librement aux cours qu'ils souhaitent. L'allemand apparaît à la tête du classement, avant même la comptabilité. Les écoles de commerce ouvrent les unes après les autres et misent sur l'enseignement des langues étrangères. Au rang de celles-ci figure en bonne place... le français. Le taux de population étrangère dans les villes romandes, à la Belle Époque, est très élevé et les écoles de commerce essaient d'attirer des élèves en faisant de la publicité à l'étranger. Les taxes scolaires constituent un apport financier indispensable à la viabilité des nouvelles institutions. De leur côté, les facultés de lettres des nouvelles universités romandes ouvrent des séminaires de français moderne et des cours de vacances qui atteignent facilement le tiers de leurs effectifs estudiantins.

À la même époque, dialectes, patois et langues régionales connaissent une nouvelle vigueur et il s'agit aussi d'un mouvement international. Il est soutenu, dans chaque pays, par une nouvelle conscience du patrimoine culturel et paysager, menacé par l'industrialisation. Les manuels de langues se parent d'images patriotiques. En Suisse romande, ils n'intègrent pas d'éléments de dialectes. En revanche, on observe les premières tentatives de cours facultatifs de suisse allemand. Et de nombreux enseignants contribuent à l'élaboration des glossaires de dialectes ou de patois, bien au-delà de l'appartenance linguistique de chacun. Au programme des cours de vacances de l'Université de Bâle à l'attention des maîtres d'allemand francophones en 1919 figure ainsi un cours en allemand sur les patois romands! Le soin accordé aux parlers populaires n'éloigne pas les Confédérés les uns des autres, il les rapproche sur le plan symbolique.

Les langues nationales au péril de la guerre et du purisme monolingue

La Première Guerre mondiale est en revanche une rude épreuve pour la cohésion nationale helvétique. La tension était montée entre francophones et germano-

phones, chacun dénonçant les visées expansionnistes du voisin. L'enseignement des langues nationales revêt alors une nouvelle dimension. En 1914, un écrivain alémanique, Konrad Falke (1880-1942), publie un plaidoyer pour l'enseignement généralisé des trois langues nationales dans tous les gymnases du pays. Il n'est pas suivi. On lui oppose la raison scolaire: la stabilité de l'institution, l'équilibre des plans d'études⁴.

A vrai dire, le lien entre la guerre et l'enseignement des langues est complexe. Bien sûr, les conflits mondiaux infligent des torts incommensurables à l'image de l'Allemagne parmi les francophones. En France, toutefois, l'allemand n'a été la première langue étudiée devant l'anglais que durant une seule période de son histoire: après la défaite de 1870 et jusqu'en 1914, à l'époque du ressentiment le plus fort. La connaissance de la «langue de l'ennemi» était considérée comme un avantage stratégique majeur. D'autre part, le conflit franco-allemand a renforcé la tendance de l'enseignement humaniste à une vision idéaliste de la culture allemande, au détriment de l'usage trivial de la langue, référant à une actualité inacceptable.

Plus encore que les conflits armés, un autre phénomène freine le déploiement de l'enseignement des langues dans les écoles publiques: le climat anxigène de monolingues inquiets de leur survie et qui redoutent la «guerre des langues» autant qu'ils la promeuvent. Alors que Romands et Alémaniques se penchent sur la richesse de leur patrimoine linguistique, ils développent en même temps une hantise du bilinguisme. Parler plusieurs langues est une hybridation inquiétante: la langue contaminée perdrait de sa valeur et priverait les individus de leurs racines identitaires. Les inquiétudes du temps produisent un purisme prononcé et chaque langue se replie sur elle-même. La préservation de l'identité helvétique n'est possible que si chacun cultive sa propre langue et ses traditions. Elle ne permet que la connaissance de la langue des autres Confédérés que sous une condition sévère: que les langues ne se mélangent pas entre elles.

Devant les menaces expansionnistes des totalitarismes, la Suisse érige le romanche en quatrième langue nationale, en 1938. La menace naît de la rivalité des

langues voisines. Déjà, cependant, se pose la question d'une langue internationale. Le prestige de la langue française dans toute l'Europe et l'hégémonie des langues anciennes avaient déjà confronté les enseignants de langues et les autorités scolaires aux rapports problématiques d'une langue dominante et des langues minoritaires dans les plans d'études gymnasiaux. L'anglais, quant à lui, s'affirme dès le 18^e siècle comme une langue mondiale en expansion. Un siècle plus tard, il se fait une place dans les programmes de maturité, où il peut remplacer le grec. Cette possibilité était aussi offerte à l'italien qui subira ainsi le premier la concurrence de l'anglais. Au début du 20^e siècle, l'allemand, pour sa part, semble bien protégé par son statut de langue nationale et de langue de culture.

Il n'y a pas alors de confrontation directe en Suisse romande entre l'allemand et l'anglais. Les professeurs des deux langues tiennent un discours convergent. L'étude des manuels laisse entrevoir parfois une tonalité différente: une plus grande ouverture à la modernité industrielle, à la littérature pour la jeunesse, du côté des anglophones, sans que le contraste soit marqué. Mais dans le fond, les professeurs d'anglais entendent plutôt contribuer à un humanisme universel plutôt que de se revendiquer d'une plus grande utilité. Ils n'entendent pas non plus se prévaloir d'une dimension internationale, laissant à leurs collègues germanistes la légitimité nationale. Ils aspirent même à contribuer au patriotisme helvétique, en soulignant les liens culturels entre l'Angleterre et la Suisse, l'admiration des visiteurs anglais pour les Alpes, les valeurs libérales communes. De leur côté, les professeurs d'allemand n'ont répondu qu'avec réserve aux injonctions du Conseil fédéral d'œuvrer à une éducation nationale soutenant la cohésion du pays, du temps de la Première Guerre mondiale. Ils ne revendiquent donc pas le statut national de leur discipline au détriment de leurs collègues d'anglais. Leur participation la plus visible est l'ouverture du répertoire des lectures à des auteurs suisses, Gottfried Keller en tête.

En fait, avant 1940, quand les pédagogues réfléchissent aux défis posés par la cohabitation des langues et à la possibilité d'une langue internationale, c'est

plutôt vers l'espéranto que se tournent leurs pensées: une langue auxiliaire internationale neutre qui permette l'épanouissement de chaque langue, même minoritaire. L'auteur du manuel de *Schwyzertüütsch* qui a recueilli le plus de succès⁵, Arthur Baur, était en même temps un promoteur de l'espéranto et un défenseur du romanche. Du côté romand, Edmond Privat (1889-1962), enseignant d'anglais à l'Université de Genève, s'est fait un ardent partisan de l'espéranto. Leurs tentatives de promouvoir soit le dialecte, soit la langue internationale dans l'enseignement public n'ont toutefois pas abouti, au grand soulagement d'un éminent professeur d'allemand, Manfred Schenker (1883-1970), qui s'était opposé, dans la presse, aux projets du DIP genevois d'introduire, à titre d'essai, l'espéranto à l'école primaire, dans les années 1920.

Vers un dialogue des langues renouvelé

Avant et pendant l'épreuve du nationalisme, en dépit des nombreuses contraintes, l'allemand scolaire n'a donc cessé de se développer et de se transformer, dans un dialogue constant avec les autres langues du plan d'étude, ainsi qu'en relation avec le milieu institutionnel et culturel dans lequel il était plongé. Encore notre parcours n'est-il pas complet. Aux contacts des langues qui ont modelé l'allemand scolaire au début du 20^e siècle, il faudrait encore ajouter quelques mutations marquantes: l'adoption des caractères latins et l'abandon de l'écriture dite «gothique» qui a suscité des questions de fond, tant idéologiques, que pédagogiques; le développement de la sténographie qui instaurait un autre rapport à la technique et aux usages professionnels de la langue; la mise au point d'un alphabet phonétique international, puis du phonographe, qui modifiait la perception de la langue parlée. Nous nous arrêtons en 1940. Avant la massification de l'enseignement secondaire. Avant la construction de la Communauté européenne, des mass media, de l'économie globalisée, de l'ère numérique. Et la langue allemande avait déjà, avec ses sœurs du plan d'études, une expérience inestimable du dialogue entre les langues. Une expérience qui la qualifiait d'ores et déjà pour les défis à venir.

⁵ La première édition date de 1939 et la 13^e en 2013.

Indications bibliographiques

Büchi, Ch. (2015). *Mariage de raison. Romands et Alémaniques. Une histoire suisse*. Genève: Zoé.

Criblez, L. (1998). «Sprachliche Vielfalt als nationales Bildungsprogramm». In: S. Guex et al. *Krisen und Stabilisierung. Die Schweiz in der Zwischenkriegszeit*. Zurich: Chronos.

Elmiger D., Forster S. (2005). *La Suisse face à ses langues: histoire et politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.

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

Extermann, B. (2017). *Histoire de l'enseignement des langues en Suisse romande, 1725-1945*. Neuchâtel: Alphil.

Furrer, N. (2002). *Die vierzigsprachige Schweiz. Sprachkontakte und Mehrsprachigkeit in der vorindustriellen Gesellschaft (15.-19. Jahrhundert)*. Zürich: Chronos.

Gyr, U. (1989). *Lektion fürs Leben. Welschlandaufenthalte als traditionelle Bildungs- Erziehungs- und Übergangsmuster*. Zürich, Chronos.

Widmer, J., Coray R., Acklin Muji D., Godel E. (2004). *Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs / La diversité des langues en Suisse dans le débat public. Eine sozialhistorische Analyse der Transformationen der Sprachenordnung von 1848 bis 2000 / Une analyse socio-historique des transformations de l'ordre constitutionnel des langues de 1848 à 2000*. Bern etc.: Peter Lang.

Widmer, J. (2004). *Langues nationales et identités collectives*. Paris: L'Harmattan.



SCHWEIZERDEUTSCH

Il termine 'svizzero tedesco' riassume i vari dialetti alemanni parlati nella parte germanofona della Svizzera. La varietà è onnipresente, nel senso che è parlata da tutti, docente universitario, contadino, banchiere o quel che sia. L'uso del tedesco standard si limita invece allo scritto.

● Christoph Landolt Schweizerisches Idiotikon



Christoph Landolt hat in Vergleichen der Geschichte der germanischen Sprachen promoviert. Seit 1997 ist er Redaktor am Schweizerischen Idiotikon.

Was ist Schweizerdeutsch?

Die in der deutschsprachigen Schweiz gesprochenen Mundarten – gemeinhin unter dem Begriff «Schweizerdeutsch» zusammengefasst – gehören fast alle zum Hoch- und zum Höchstalemannischen. Im Nordwesten machen sich auch Einflüsse des am Oberrhein gesprochenen Niederalemannischen geltend, und in die Nordostschweiz wirken gewisse sprachliche Züge hinein, die auch für das Mittellemannische nördlich von Rhein und Bodensee typisch sind. Die östlichste deutschsprachige Gemeinde der Schweiz, Samnaun, gehört nicht mehr zum Alemannischen, sondern bereits zur bairischen Dialektgruppe.

Charakteristisch für das Alemannische ist, dass es sowohl die Diphthongierung der mittelhochdeutschen Monophthonge als auch die Monophthongierung der mittelhochdeutschen Diphthonge entweder gar nicht (Höchstalemannisch) oder nur in ganz besonderen Fällen (Hochalemannisch) mitgemacht hat. Es heisst also in der Deutschschweiz immer noch *Huus*, *Ziit* und *Lüüt*, wie vor 800 Jahren noch im ganzen deutschen Sprachgebiet, und

nicht *Haus*, *Zeit* und *Leute*. Ebenso heisst es in der Deutschschweiz immer noch *guet*, *lieb* (das «ie» wird *i-e* gesprochen) und *Brüeder*, wie es schon die Minnesänger aussprachen, und nicht *gut*, *lieb* (mit langem *i* gesprochen) und *Brüder*. Ein weiteres Charakteristikum ist, dass im Alemannischen im Rahmen der Zweiten Lautverschiebung das germanische *k* nicht nur im In- und Auslaut, sondern auch im Anlaut zu *ch* verschoben worden ist – es heisst also nicht nur (wie auch im Ausseralemannischen) *ich* und *mache(n)*, sondern auch *Chind* «Kind».

Weitere Elemente des Alemannischen sind auch anderen deutschen Dialekten eigen. So entfallen in den meisten schweizerdeutschen Mundarten das auslautende *e* und das auslautende *n*; «Gasse» heisst also *Gass* und «machen» *mache*. Viele, aber nicht alle schweizerdeutschen Dialekte kennen sodann Verdampfung von althochdeutsch langem *a* – die Basler, Luzerner und St. Galler sagen der «Strasse» also *Strooss*, die Zürcher und Berner aber *Straass*. Wie in allen süddeutschen Mundarten kennt Schweizerdeutsch kein Präteritum – für «ich ging» kann man

allein *i(ch) bi ggange* «ich bin gegangen» sagen – und dementsprechend haben die wenigsten Deutschschweizer ein Gefühl dafür, wann in der Standardsprache ein Präteritum und wann ein Perfekt gebraucht werden soll. Dafür kommt das doppelte Perfekt vor: *i(ch) bi ggange gsii*, wörtlich: «ich bin gegangen gewesen». Und wenn wir schon bei der Grammatik sind: Eine eigentümliche Besonderheit des Schweizerdeutschen ist die Verdoppelung von «gehen», «kommen» und oft auch von «lassen» und «anfangen» in Konstruktionen wie *si gaat go poschte* «sie geht [gehen] einkaufen», *es chunt cho rägne* «es kommt [kommen] regnen», *er laats la gheie* «er lässt es [lassen] fallen», *s Chind faat afa briegge* «das Kind fängt [anfangen] zu weinen an». Und mit diesen Sätzlein konnten wir auch gleich etwas schweizerdeutschen Wortschatz demonstrieren: *gsii* «gewesen», *poschte* «einkaufen», *gheie* «fallen», aber auch «werfen», *briegge* «weinen».

Wer spricht Schweizerdeutsch?

Anders als in Deutschland, wo die Dialekte sozial markiert sind und infolgedessen weithin den Rückzug aus der Öffentlichkeit angetreten haben, sind sie in der Deutschschweiz allgegenwärtig. Im Gegensatz zu Deutschland gibt es in der Schweiz auch keine Sprachstufen, die zwischen dem Dialekt und der Standardsprache angesiedelt wären, und ebenso wenig gibt es eine Umgangssprache, die zwar noch gewisse regionale Züge aufweisen kann, grundsätzlich aber auf der Schriftsprache basiert.

Die Verwendung der Standardsprache, in der Schweiz meist «Hochdeutsch» oder «Schriftdeutsch» genannt, dominiert lediglich in der Schriftlichkeit. In der mündlichen Kommunikation beschränkt sie sich auf gewisse Situationen in Politik und Kirche sowie auf förmlichere und gehobene Radio- und Fernsehsendungen, und selbstverständlich wird sie auch im Gespräch mit den Mächtigen angewandt. Im Übrigen unterliegt der Dialekt auf der Ebene der gesprochenen Sprache keiner Einschränkung. Er wird vom Bankdirektor und der Professorin genauso gesprochen wie vom Arbeiter und der Bäuerin, und auch in den neuen Medien wie SMS, Internetforen und Chat-Räumen hat er bei der jüngeren Generation eine starke Stellung.

Schweizerdeutsche Dialektliteratur

Schriftlichkeit ist keine Hauptdomäne des Schweizerdeutschen. Im Spätmittelalter hatte sich allerdings eine eigenständige, überregionale Kanzleisprache entwickelt, die «eidgenössische Landsprach». Im späteren 16. Jahrhundert und endgültig im 17. Jahrhundert schloss sich jedoch auch die alemannische Schweiz der deutschen «Gemeinsprache» an – zu wichtig war etwa für die Drucker, dass ihre Bücher nicht nur in der Schweiz, sondern auch in ganz Deutschland gelesen werden konnten. Die schweizerische Schriftsprache des Spätmittelalters erlitt damit das gleiche Schicksal wie die niederdeutsche Schriftsprache im Norden – sie wurde zugunsten derjenigen Schriftvarietät aufgegeben, die in erster Linie auf ostmitteldeutscher und ostfränkischer Grundlage aufbaut und in der auch die Lutherbibel verfasst war.

Im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert aber erwachte die alemannische Schriftlichkeit zu neuem Leben. Johann Martin Usteri (1763–1827) und August Corrodi (1826–1885) verfassten zürichdeutsche, Jonas Breitenstein (1828–1877) baselbieterdeutsche Idyllen, und das Werk des Zürcher Oberländers Jakob Stutz (1801–1877) gibt einen authentischen Einblick in die Lebensumstände und Sprache der Zürcher Landbevölkerung zu jener Zeit. Der Berner Jeremias Gotthelf (1797–1854) hingegen setzte in seinen Romanen und Novellen den Dialekt nur punktuell ein, um der Sprache eine grössere Unmittelbarkeit zu verleihen. Ab etwa 1900 setzte eine eigentliche «Mundartwelle» ein, deren Produkte hauptsächlich der Gattung Heimat-

Schweizerdeutsch wird vom Bankdirektor und der Professorin genauso gesprochen wie vom Arbeiter und der Bäuerin.

Kindheitserinnerungen auf Zürichdeutsch: Amigs, Gschichten us der Jugezzyt (Früher, Gschichten aus der Jugendzeit) von 1936.



Bibliographie (Auswahl)

Schweizerisches Idiotikon. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache. Bände I ff. Huber, Frauenfeld bzw. Schwabe, Basel 1862 ff. www.idiotikon.ch.

Sprachatlas der deutschen Schweiz (1962–1997). Bände I–VIII. Bern bzw. Basel: Francke. www.sprachatlas.ch (im Aufbau)

Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz (2010). Hrsg. von Helen Christen, Elvira Glaser, Matthias Friedli. Frauenfeld: Huber.

Hotzenköcherle, R. (1984). *Die Sprachlandschaften der deutschen Schweiz*. Hrsg. von Niklaus Bigler und Robert Schläpfer. Aarau/Frankfurt a. M./Salzburg: Sauerländer (Sprachlandschaft 1).

Lötscher, A. (1983). *Schweizerdeutsch. Geschichte, Dialekte, Gebrauch*. Frauenfeld: Huber.

literatur zuzurechnen sind. Besonders erfolgreich waren etwa die Berner Simon Gfeller (1868–1943), der das bäuerliche Leben jener Zeit beschrieb, und Rudolf von Tavel (1866–1934), der historische Romane verfasste. Wichtige Vertreter einer ländlichen, gerne verklärenden Dialektlyrik waren der Schwyzer Meinrad Lienert (1865–1933) und der Solothurner Josef Reinhart (1875–1957). Etwas ausserhalb dieses Kanons standen der Aargauer Paul Haller (1882–1920), der in seinen sozialkritischen Werken gesellschaftlich relevante Themen ansprach, sowie der Berner Carl Albert Loosli (1877–1959), der bewusst jede Sentimentalität mied. Eine neuer, sich auf den Kanton Bern konzentrierender Aufbruch fand in den 1960er- und 1970er-Jahren statt. Schriftsteller wie Kurt Marti (1921–2017) und Ernst Eggimann (1936–2015) sowie Troubadoure wie Mani Matter (1936–1972) schufen moderne Lyrik, und Martin Frank (*1950) sowie der Solothurner Ernst Burren (*1944) begründeten eine innovative Prosa. Seit der Jahrtausendwende wird die Dialektliteratur von den Mitgliedern der

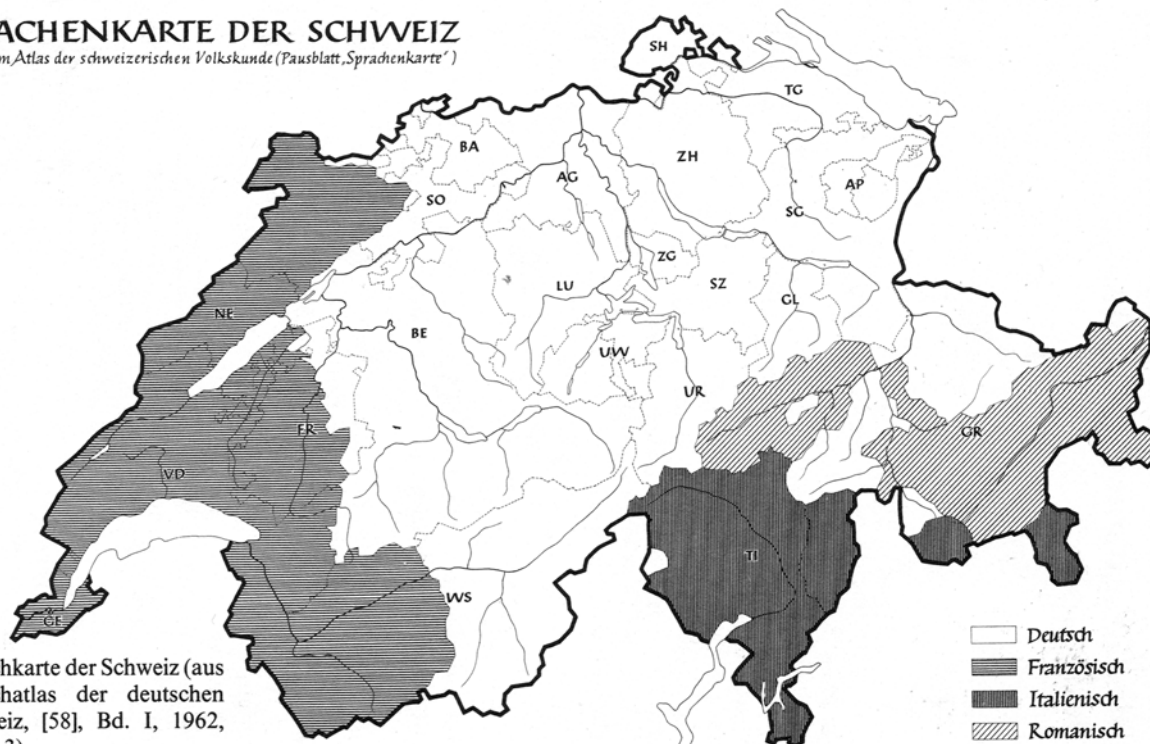
Spoken-Word-Gruppe «Bern ist überall» dominiert; ihr gehören unter anderem Guy Krneta (*1964) und Pedro Lenz (*1965) an.

Erforschung und Dokumentation

Das Fach Dialektologie hat in der Deutschschweiz eine alte, wenngleich nicht immer gleich intensiv gepflegte Tradition. Als wissenschaftliche Grundlagenwerke zu nennen sind einerseits das «Schweizerische Idiotikon – Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache» und andererseits der «Sprachatlas der deutschen Schweiz». Das Wörterbuch wurde 1862 von Friedrich Staub (1826–1896) gegründet und unter der Ägide von Albert Bachmann (1863–1934) stark ausgebaut. Derzeit wird am 17. und letzten Band gearbeitet; das Werk ist seit 2010 gratis online benutzbar (www.idiotikon.ch). Der Sprachatlas wurde von Rudolf Hotzenköcherle (1903–1976) und Rudolf Trüb (1922–2010) geprägt und erschien zwischen 1962 und 1997 in acht Bänden. 2010 ist mit dem «Kleinen Sprachatlas der deutschen Schweiz» eine populäre Kurzversion dieses Werks erschienen.

SPRACHENKARTE DER SCHWEIZ

Nach dem Atlas der schweizerischen Volkskunde (Pausblatt, 'Sprachenkarte')



Sprachkarte der Schweiz (aus Sprachatlas der deutschen Schweiz, [58], Bd. I, 1962, Karte 3)

WAS IST NUR MIT UNSEREN DIALEKTEN LOS?

Are our dialects becoming one and the same, are they losing their character? The author answers these questions using examples from the Rhine Valley region near Chur. In his study, he shows which pressures are placed on the local "exotic" dialects and discusses which elements have become prominent in the newly developed regional dialect as well as how this dialect differs from other Swiss dialects.

Wer sich mit schweizerischen Dialekten befasst, wird bei Vorträgen immer wieder mit Aussagen konfrontiert, die in etwa folgendermassen lauten: „Unsere Dialekte verflachen zunehmend und verlieren ihren Charakter. Die heutige Jugend kann keine Dialekte mehr sprechen. Früher konnte man noch von jedem Sprecher genau sagen, woher er stammt. Wir werden in der Schweiz bald einmal einen Einheitsdialekt sprechen.“ Stimmen aber diese Aussagen überhaupt, oder drücken sie nur unseren Kulturpessimismus gegenüber der Sprache aus? Oder werden wir auch hier von der rosaroten Nostalgie-Brille getäuscht?

Grundsätzlich gilt die schon fast banale Aussage: Sprache wandelt sich. Wenn wir über Sprache sprechen, muss deshalb neben all den anderen Dimensionen, die Sprache und sprachliche Kommunikation bestimmen, auch die Zeitdimension erfasst werden. Die Sprache von 1917 unterscheidet sich von der von 2017. Und trotzdem gelingt es Menschen mit Jahrgang 1917 problemlos, sich auch mit jungen Menschen sprachlich auszutauschen. Sprache weist also auch Kontinuität auf.

Wenn wir demnach Sätze hören, wie wir sie in der Einleitung festgehalten haben, dann zeigen diese deutlich, dass Sprachwandel offenbar besser wahrgenommen wird als Sprachkontinuität.

Für die Studie „Sprachwandel im Churer Rheintal“¹ haben wir die Daten, welche im Sprachatlas der Deutschen Schweiz (SDS) eingetragen sind, mit den Daten von heute verglichen. Da die Studie zum Ziel hatte, Sprachwandel zu dokumentieren, haben wir natürlich nur Vergleiche mit SDS-Einträgen angestellt, die auch entsprechende Resultate versprochen. Insgesamt umfasste die Studie rund 150 Fragestellungen, mit denen wir 150 Jugendliche und junge Erwachsene aus 14 Gemeinden konfrontierten. Wenn es

1 Eckhardt, O. (2016). Alemannisch im Churer Rheintal. Von der lokalen Variante zum Regionaldialekt. Steiner. Stuttgart. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Beihefte 162. Die Studie „Alemannisch im Churer Rheintal“ wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und vom Institut für Kulturforschung Graubünden finanziert.

Oscar Eckhardt ● Institut Kultur- forschung Graubünden

Oscar Eckhardt arbeitet als Sprachwissenschaftler / Senior Researcher am Institut für Kulturforschung Graubünden.

Im Rahmen eines SNF-Forschungsprojektes hat er eine umfassende Studie zum Sprachwandel und zur Regionalisierung der Dialekte im Churer Rheintal verfasst. Ausserdem wirkt er an der Pädagogischen Hochschule Graubünden als Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter.



INSTITUT
KULTURFORSCHUNG
GRAUBÜNDEN

INSTITUT
PERSCRUTAZIUN DA LA CULTURA
GRISCHUNA

ISTITUTO
RICERCA SULLA CULTURA
GRIGIONE

Abb. 1



Frage: „Was passiert auf dem Bild“?

Erwartete Antworten:

as	Maitli	juggt	über	a	Gguttla.
a	Khind	gumpt		ə	Gumpe
əs	Chind	schpringt			Pfütze
ə					xxxx-ə

möglich war, haben wir den Informantinnen und Informanten ein Bild vorgelegt. Die Fragen lauteten dann meist: „Was sehen Sie auf dem Bild?“ „Was passiert auf dem Bild?“ Mit einer Frage konnten zugleich mehrere Fragestellungen bearbeitet werden (Vgl. Abb. 1).

Erkenntnisse aus der Studie

Die Auswertung der rund 24'000 gewonnenen Datensätze ergibt dabei eine Serie von Erkenntnissen.

Im Churer Rheintal hat sich in den letzten 100 Jahren ein *neuer* regionaler Dialekt herausgebildet, der sich am Churer Dialekt orientiert. Aber auch der Churer Dialekt selber hat sich relativ stark verändert. Alle untersuchten Dialekte haben sich in Richtung des neuen regionalen Dialektes bewegt, die einen mehr, die anderen weniger stark, je nach Ausgangslage.

Diejenigen Ortschaften, die zur Zeit der SDS-Aufnahmen über stark ausgeprägte, eigenwillige Dialektmerkmale verfügten, haben diese Merkmale zugunsten des neuen Regionaldialekts aufgegeben. Oder positiv formuliert: Die Ortschaften mit „abtrünnigen“ Dialekten haben sich in den neu entstandenen überregionalen Dialekt integriert. Ebenso die zwei untersuchten Ortschaften, in denen vor 100 Jahren noch mehrheitlich romanisch gesprochen wurde.

Die lexikalische Vielfalt hat im Untersuchungsgebiet bei den untersuchten Wörtern zu Gunsten einer Vereinheitlichung abgenommen. Vielfach wurden Wörter aus anderen schweizerischen alemannischen Dialekten übernommen oder bereits früher im Lexikon vorhandene Wörter werden heute vermehrt verwendet, da sie auch sonst in den schweizerdeutschen Dialekten präsent sind. Als ergiebiges Reservoir für neue Wörter bietet sich die deutsche Standardsprache an.

Die Sprachwandelerscheinungen sind in sich widersprüchlich. Auf der einen Seite finden wir tatsächlich „Verflachungen“, Ausgleichstendenzen; auf der anderen Seite ist Neues hinzugekommen und Markantes wird vermehrt eingesetzt. Doch nun ein paar konkrete Beispiele.

auffällige lokale Form	„schweizerdeutsche“ Form	standardsprachliche Form	Kommentar
<i>Hoora</i>	<i>Horn</i>	Horn	doppelter Konkurrenzdruck für die auffällige Form, die im Alltag wenig verwendet wird → Anpassung fast zwingend
<i>moora</i>	<i>morn</i>	morgen	einfacher Konkurrenzdruck, relativ häufige Verwendung → Anpassung möglich
<i>gäära</i>	<i>gärn</i>	gern(e)	doppelter Konkurrenzdruck, relativ häufige Verwendung → Anpassung wahrscheinlich

Beispiel 'Horn, morgen, gern'

Die Formen von 'Horn, morgen, gern' erscheinen im älteren Churrheintalischen meist als zweisilbige Formen mit einem sogenannten Sprosslaut: *Hoora*, *moora* und *gäära*. Diese Formen sind nun – verschieden stark – einem einfachen bzw. doppelten Konkurrenzdruck aus anderen alemannischen Dialekten und der Standardsprache ausgesetzt. Je höher der Druck, desto wahrscheinlicher ist, dass die alte Form zu Gunsten einer neuen, einsilbigen Form, aufgegeben wird.

Beispiel ‚weinen‘

Ein Vergleich der Verbreitung der Formen von ‚weinen‘ zur Zeit der Sprachaufnahmen des SDS (1950) mit dem aktuellen Sprachgebrauch zeigt einen interessanten Wechsel auf. Die am meisten verbreitete Form lautete *rägga*. Viele Dörfer wiesen zusätzlich noch sehr ortsspezifische Begriffe auf, so dass man sagen konnte: Wer *a* sagt, stammt vermutlich aus dem Dorf *x*. In der Metropole Chur erscheinen im SDS parallel vier verschiedene Wörter. Insgesamt ist das Bild also recht heterogen.

Die aktuellen Erhebungen bieten inzwischen ein doch ziemlich anderes Bild. Das früher verbreitete *rägga* erscheint bei 150 Informantinnen und Informanten nur noch einmal. Das damals nur in den grösseren Ortschaften Chur und Thusis bekannte *brüala* ist neu zur dominanten Form geworden, gefolgt von *hüüla*, das im SDS nur für Chur belegt ist. In absoluten Zahlen: 122 *brüala*-Formen stehen

27 *hüüla*- und einer *rägga*-Form gegenüber. Die Zentren Chur und Thusis haben also die in anderen Dialekten verbreiteten neuen Formen *brüala* und *hüüla* schon früher in den Wortschatz aufgenommen als die anderen Ortschaften. Und offenbar haben die umliegenden Ortschaften sich dem Trend der grösseren Ortschaften angepasst. Für ‚weinen‘ hat sich eine neue regionale Norm herausgebildet, die bereits im Vokabular vorhanden war, nun aber offensichtlich eine grössere Nutzungsfrequenz aufweist. Dieser Sprachwandelprozess ist insofern typisch, als sich die meisten Sprecherinnen und Sprecher dessen gar nicht bewusst sind. Mit dem Sprachwandel wird auch nicht wirklich etwas Neues eingeführt, vielmehr gewinnt Bestehendes an Bedeutung. Die nun aktuellen Wörter sind mit Hilfe der grösseren Zentren aus anderen alemannischen Dialekten entliehen. Das standardsprachliche *waina* tritt in den aktuellen Erhebungen nicht auf.

Beispiel ‚gehen‘

Im Verbalsystem tendieren die Dialekte im Churer Rheintal eher zu Formen, die auch in anderen schweizerischen alemannischen Dialekten gesprochen werden. „Exotische“ Formen fallen schnell dem „Gruppendruck“ zum Opfer.

Das mittelhochdeutsche *â* erscheint in der Verbform ‚wir gehen‘ in den Aufnahmen von 1950 im Churer Rheintal ungerundet als [a:], [ɑ:], [ɔ:], [ʊ] also als *miar gaan*, *gòdn*, *gun* und gerundet als [ø:], [ø], [y:], [ø:y], *miar göön*, *gön*, *gün*, *gööun*. In der aktuellen Erhebung sind die ungerundeten Formen alle verschwunden, faktisch gibt es keine Ortsvarianten mehr. Es dominieren Formen wie *miar gönd* und *miar göönd*. Die Qualität des *ö* kann dabei geschlossen sein wie in Hochdeutsch „Öfen“ oder zunehmend auch offen wie in Hochdeutsch „Dörfer“, wobei Letzteres im SDS noch nicht belegt ist. Offensichtlich hat hier eine „Flurbereinigung“ stattgefunden, zugleich aber gibt es mit dem offenen *ö* bereits einen neuen Typ, der im SDS noch nicht erfasst ist.

Die Formen des SDS typologisiert (= x) im Vergleich mit den aktuellen Aufnahmen (= a)

Ort	<i>rägga</i>	<i>waina</i>	<i>brüala</i>	<i>pläära</i>	<i>hüüla</i>	<i>pöögga</i>	<i>schreia</i>	<i>brülla</i>	<i>bräala</i>
Chur	x	x	x a		x a				
Churwalden	x		a						
Felsberg	x		a		a				
Fläsch	x		a		a				
Igis	x a		a		a				
Jenins	x		a		a			x	
Maladers	x		a						
Malans	x							x	
Maienfeld	x		a		a				
Tamins			a		a		x		
Trimmis	x		a		a				
Untervaz			a	x	a	x			
Thusis			x a		a		x		x

Das Beispiel zeigt deutlich auf, dass – regional betrachtet – der Dialekt eher „markanter“ geworden ist, indem er sich einheitlicher als vorher von den anderen alemannischen Dialekten der Schweiz abgrenzt.

Beispiele ‘Fensterläden’ und ‘Wäscheklammer’

Im Wortschatz beobachten wir zwei Veränderungsrichtungen, die parallel verlaufen, sich aber auch kreuzen können. Zum einen gibt es viele Entlehnungen aus der Standardsprache und aus anderen Dialekten. Zum anderen haben die Sprecherinnen und Sprecher offenbar das Gefühl, dass ältere dialektale Ausdrücke ihre Bedeutung nicht mehr klar ausdrücken, weshalb sie mit einem zweiten Nomen zu einem Kompositum verdeutlicht werden. Der SDS kennt für ‘Fensterläden’ im Untersuchungsgebiet nur die einfache Form *Pälgga* mit der lautlichen Variante *Bälcha* in Felsberg. In unseren Datensätzen konstatieren wir, dass der Typ *Pälgga* / *Palgga* etc. mit 75 Nennungen immer noch am häufigsten vertreten ist. Ein Teil davon aber ist inzwischen zu *Fenschterpälgga* verdeutlicht worden. Daneben hat aber mit 70 Nennungen der Typ *Läda* einen festen Platz gefunden, mehrheitlich in der Form *Fenschterläda*. *Fenschterläda* ist wohl als alemannisierte Entlehnung aus der Standardsprache zu interpretieren. Genau dasselbe Muster zeigt sich bei der ‘Wäscheklammer’. Aus einfachem *Khlüpperli* ist *Wäscheklüpperli* geworden, parallel dazu hat sich *Wäschklammera* festgesetzt.

Beispiel ‘Kind’

Für den „Bündnerdialekt“ gilt das *kh-* am Wortanfang als unabdinglich. Ein Blick in den SDS zeigt aber, dass im Churer Rheintal nur gerade Chur, Fläsch, Malans, Maienfeld und Thusis dieses Merkmal aufweisen. Die anderen acht im SDS erfassten Ortschaften verwenden *ch-*. Standarddeutsches ‘Kind’ wurde also eher als *Chind* statt als *Khind* realisiert. In der aktuellen Erhebung konnten wir 151 Lautungen mit *k(h)-* erfassen und nur noch 39 mit *ch-*. Untervaz hat am ehesten die alten Formen bewahrt, ebenso das walserische Maladers.

Das Beispiel zeigt deutlich auf, dass – regional betrachtet – der Dialekt eher „markanter“ geworden ist, indem er sich

einheitlicher als vorher von den anderen alemannischen Dialekten der Schweiz abgrenzt. Aus Sicht der Ortschaften, in denen *Chind* statt *Khind* gesprochen wurde, ist der Dialekt natürlich „verflacht“.

Zusammenfassung

Sprachwandel ist meist auf mehrere Ursachen zurückzuführen, die zum Teil in der Sprache selbst und zum Teil ausersprachlich begründet liegen. Als zentrales Moment für die sprachlichen Veränderungen ist sicher die heutige Mobilität zu betrachten. Zum einen haben sich die Eltern unserer Probanden schon irgendwo im Churer Rheintal niedergelassen, statt im Ort, in dem sie aufgewachsen sind, zu verbleiben. Zum anderen treffen sich im Zentrum Chur alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen, sei es in den Berufs- und Mittelschulen, sei es in weiterführenden Kursen und Freizeit-Veranstaltungen. Und gerade in der jugendlichen Peer-Group ist es wichtig, dass man nicht negativ auffällt, was zu einem grossen Anpassungsdruck führt. Die Richtung des Sprachwandels ist sehr komplex. Es ergibt sich ein Gesamtbild, das regional auf Ausgleich hinweist. „Extreme“ Formen werden zu Gunsten allgemeinverständlicherer Formen abgegeben. Der Wortschatz wird einerseits geschrumpft, andererseits durch Entlehnungen ausgebaut. Der neue regionale Dialekt wird aber insgesamt als regionaler Dialekt markanter, da er sich klarer von anderen alemannischen Dialekten abgrenzt.

Die Regionalisierungstendenz zeigt sich auch in der Bezeichnung der eigenen Sprache. Die Mehrheit der Befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen sagt, sie spreche „Bündnerdeutsch“ bzw. „Churerdeutsch“. Bezeichnungen wie „Taminserdeutsch“, „Felsberger Dialekt“ sind in der Minderheit. In der Bezeichnung des eigenen Dialekts durch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist damit quasi schon vorweggenommen, was sich linguistisch mit der Studie zum Sprachwandel im Churer Rheintal beweisen liess.

DIE SPRACHE(N) DER LEHRE AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN: TENDENZEN UND HANDLUNGSBEDARF

Deutsch
entdecken

This paper looks into the effects that internationalisation of German Higher Education Institutions has had on the language of instruction, with a particular focus on so-called 'international degree programmes'. Although English-medium instruction has increased considerably over the past two decades, there is a clear lack of empirical studies looking into the ways in which this has been implemented: What overt or covert assumptions are associated with such international degrees? What role do other languages, including German, play in such programmes? How well are these roles defined, and how transparent are these to prospective students? What kind of language support is put in place and how effective is it from the students' perspective?

The present paper tries to shed some light on these questions by reporting the key findings of two case studies arguing in favour of a more consistent language policy in Higher Education in order to foster multilingual practices and competences.

Deutschland hat in den vergangenen 20 Jahren enorme und sehr erfolgreiche Anstrengungen zur Internationalisierung der Hochschulen und des Wissenschaftsbetriebs unternommen. Allerdings bedeutet Internationalisierung nicht gleichzeitig auch Förderung von Mehrsprachigkeit in Forschung und Lehre. Die gegenwärtige Internationalisierungspraxis führt offenbar im Gegenteil dazu, dass sich die Hochschullehre immer stärker an einem Modell orientiert, das als dominante und internationale Sprache das Englische favorisiert, während das Deutsche als Sprache der Lehre häufig als Internationalisierungshindernis gesehen wird, das es zu überwinden gilt. Weitere Sprachen geraten in diesem Modell leicht vollkommen aus dem Blick. Dies ist besorgniserregend, denn es widerspricht nicht nur dem häufig genannten Ziel der Mehrsprachigkeit, sondern es hat auch negative Auswirkungen auf die Beteiligten selbst und schadet letztlich der Verankerung der Wissenschaft in der Gesellschaft und im beruflichen Kontext. Im vorliegenden Beitrag soll diese Entwicklung etwas näher beleuchtet wer-

den und es sollen Vorschläge gemacht werden, wie man Mehrsprachigkeit im Hochschulbereich besser verankern und fördern könnte.

1. Internationalisierung der Hochschulen und die Sprachenfrage

Die Internationalisierungsbestrebungen der deutschen Hochschulen wurden von verschiedensten Akteuren vorangetrieben – neben der deutschen Hochschulrektorenkonferenz und verschiedenen Ministerien sind hier auch Mittler- und Förderinstitutionen zu nennen, in erster Linie der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Alexander-von-Humboldt-Stiftung, die Deutsche Forschungsgemeinschaft und viele andere mehr. Sie haben Internationalisierungsmaßnahmen finanziell unterstützt (etwa die Einrichtung von neuen Studiengängen) und insbesondere das Anwerben von internationalen Studierenden zu einem Qualitätsmaßstab erhoben. Dabei wurde Internationalisierung allerdings in vielen Fällen als relativ problemfreie Umstellung auf englischsprachige Lehre und

Christian Fandrych ●
Universität Leipzig

Christian Fandrych ist Professor am Herder-Institut (Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) der Universität Leipzig.



Vorher hatte er Positionen am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München, dem Sprachenzentrum CELE der Universidad Nacional Autónoma de México und dem German Department am King's College London inne. Schwerpunkte seiner Arbeit liegen in den Bereichen Sprachdidaktik, Sprachenpolitik, Korpuslinguistik und Wissenschaftssprache.

Forschung aufgefasst und entsprechend umgesetzt (vgl. ausführlicher Fandrych, 2015; Wagener, 2012). Die folgenden Ziele waren damit insbesondere verbunden:

- › Schnelle Förderung internationaler Wettbewerbsfähigkeit und Vernetzung;
- › schnelle und als unproblematisch gesehene Anwerbung guter ausländischer Studierender;
- › Qualifizierung auch der deutschen Studierenden für den „internationalen Markt“.

Damit waren und sind u.a. folgende Auffassungen verbunden, auch wenn diese nicht immer explizit geäußert wurden:

- › Die Umstellung auf das Englische als Lehre sei eine eher „technische“, äußerliche Umstellung, die wissenschaftliche Arbeit an sich sei nicht von einer solchen Umstellung betroffen;
- › bei den Beteiligten (Lehrende, Forschende, Studierende, Verwaltungspersonal etc.) könnten ausreichende englische Sprachkenntnisse weitgehend problemlos vorausgesetzt bzw. schnell erreicht werden;
- › internationale Studierende könnten sich deutsche Sprachkenntnisse, die sie etwa im Alltagsleben dann und wann noch benötigen, nebenbei aneignen und würden dies von sich aus in ausreichendem Umfang auch tun;
- › fachbezogene Deutschkenntnisse seien in der Regel nicht notwendig.

Der Rückgriff auf das Englische, so war die Hoffnung, erspare viel Mühe, Arbeitskraft, letztlich Lebenszeit und Geld, die man ansonsten in den Erwerb anderer Sprachen hätte investieren müssen. Das Englische scheint zudem auch noch den ganz wesentlichen Vorteil zu haben, dass es vermeintlich per se modern, fortschrittlich, kosmopolitisch ist. Im Umkehrschluss wird dann mit Sprachen geringerer Reichweite (wie etwa dem Deutschen) schnell die Vorstellung verbunden, sie seien regional beschränkt, provinziell und hätten das Flair der Wissenschaftswelt von gestern. Andere Sprachen geraten in dieser Konstellation noch viel stärker unter Druck. Bisher ist aber noch vollkommen unzureichend reflektiert und vor allem untersucht worden, welche Folgen eine solche Umstellung (von Teilen) der Lehre hat. Was bedeutet sie für Studierende, Lehrende, Verwaltungspersonal? Wie wirkt sich diese Umstellung konkret auf das Sprachenlernen und die Sprachverwendung der Studierenden, aber auch

der Hochschule als ganzer aus? Welche Sprachfördermaßnahmen gibt es, und wie passen sie zu den Bedürfnissen der verschiedenen Akteure? Was bedeutet die Umstellung für das Ziel der Mehrsprachigkeit an den Hochschulen? Wie kann man gegebenenfalls geeignete Konzepte entwickeln, welche auf die Sprachbedürfnisse der Studierenden und Lehrenden zugeschnitten sind? Zu diesen und weiteren Fragen wurden bisher kaum größer angelegte Erhebungen und Forschungen durchgeführt¹. Noch weniger wissen wir über die erfolgreichen Sprachkonzepte und Sprachfördermaßnahmen an den Hochschulen. Einige der bisher vorliegenden Erkenntnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

2. Einige Einblicke in die Sprachensituation in der Hochschullehre in Deutschland

2.1 Grundsatzfragen bei der Sprachenwahl in der Lehre

Bisher wird die Frage, welche Vor- und Nachteile die Einführung des Englischen als Sprache der Lehre und als quasi-offizielle Sprache in den deutschen Hochschulen hat, vorwiegend aus einer normativen und grundsätzlichen Perspektive diskutiert: Verarmt die Wissenschaft durch zunehmende Einsprachigkeit, profitiert sie von der Perspektivenvielfalt, die Mehrsprachigkeit mit sich bringt? Diese Position vertritt beispielsweise Hagener (2013), der mit Bezug auf die Geisteswissenschaften feststellt:

Wissenschaftlicher Monolingualismus, genauer: der Absolutismus einer lingua franca, führt zur Verarmung des wissenschaftlichen Denkens. Schon jetzt kann man sehen, wie Publikationen, die überhaupt nur noch englischsprachige Titel zitieren, gestrikt sind: Sie sind hochprofessionell, gut recherchiert, mehr oder weniger klar geschrieben, aber sie haben einen schwerwiegenden Mangel. Sie sind Ausdruck einer Hyperprofessionalität, die sich in Details verliert, Denkstile und Wissenskulturen anderer Sprachen aber nicht mehr wahrnimmt, und das bedeutet einen Verlust von Welthaltigkeit und gedanklicher Generosität.

(Hagener, 2013: 142)

Daneben werden auch praktische Fragen ins Feld geführt, beispielsweise, inwieweit die Lehre und das Arbeiten in einer teils nicht besonders gut beherrschten L2 in ausreichendem Maße differenziert

¹ Einige Überblicksdarstellungen finden sich bei Ammon (2015), Motz (2005), Gnutzmann (2008); empirische Studien mit begrenzter Reichweite wurden von Fandrych & Sedlaczek (2012), Wagener (2012) und Earls (2016) durchgeführt.

und angemessen, kreativ und innovativ sein könne. Dem gegenüber beruhen die oben bereits genannten Argumente der Vertreter einer verstärkten Nutzung des Englischen auch in der Lehre und Verwaltung letztlich auf der Annahme, eine Sprache sei etwas Äußerliches, Instrumentelles, etwas, das nicht elementar mit dem Forschungsprozess selbst, mit der Fragestellung, der Interpretation und Darstellung der Ergebnisse und mit dem Vermittlungsprozess zu tun habe². Daneben wird häufiger auch das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft betont: Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen für relevante Berufsgruppen und Entscheidungsträger zugänglich sein, sie sind auch relevant für die demokratische Meinungsbildung an sich. Wenn wir aber Forschung und vor allem Lehre in einer L2 durchführen, wer übernimmt dann die Verantwortung für die Vermittlung der Erkenntnisse an die breitere Öffentlichkeit? Gerade in Zeiten der Globalisierungskritik und der Faktenskepsis sind dies zentrale Fragen, die nicht einfach vom Tisch gewischt werden können. Auch die Auswirkungen auf die Gemeinsprache sind zu bedenken: Sie steht in einem Austauschverhältnis zur Wissenschaftssprache, eine völlige Umstellung auf eine L2 in den Wissenschaften würde auch darauf deutliche Auswirkungen haben (vgl. zu diesen Fragen ausführlicher Goethe-Institut *et al.*, 2013).

All diese Fragen sind von großer Relevanz, es fehlen aber nach wie vor größere angelegte empirische Studien zu den konkreten Auswirkungen der Umstellung der Lehre auf das Englische und zur Sprachensituation allgemein an deutschen Hochschulen, ebenso wie Forschungen zu den Langzeitwirkungen etwa von englischsprachigen Studiengängen für internationale und deutsche Studierende. Dabei müssten auch arbeitsmarkt- und berufsbezogene Fragen eine wichtige Rolle spielen (etwa der Fachkräftemangel in Deutschland, aber auch der Bedarf an internationaler wirtschaftlicher Vernetzung über den englischsprachigen Raum hinaus).

2.2 Bestandsaufnahme und Transparenz „internationaler Studiengänge“ in Deutschland

Deutlich ist, dass die Zahl insbesondere der englischsprachigen Studiengänge in den letzten 10 bis 15 Jahren kontinuierlich und relativ stark angewachsen ist (vgl. Wagener, 2012; Fandrych, 2015). Ein Indikator dafür ist die DAAD-Datenbank,

die Ende November 2016 insgesamt 1138 englischsprachige Studiengänge (auf Bachelor- und Masterniveau) verzeichnet (vgl. <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/>, 30.11.2016). Filtert man weiter, so erfährt man, dass davon 911 Studiengänge „English only“ als Lehrsprache aufweisen, 98 davon sind Bachelor-Studiengänge, der Rest Masterstudiengänge (aus einer Gesamtzahl von 8532 Masterstudiengängen). Nur 117 Studiengänge weisen danach sowohl Englisch als auch Deutsch als Sprachen der Lehre auf, davon sind 27 im Bachelor-Bereich angesiedelt, 90 im Masterbereich. Sucht man nach Studiengängen, die weitere Sprachen in der Lehre aufweisen, also nicht auf das Deutsche und / oder Englische beschränkt sind, findet man ganze 85 Programme, davon 65 Masterstudiengänge (vgl. *ebd.*). Wie zuverlässig diese Angaben sind und wie konkret sich die Sprachenanteile auf Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlmodule verteilen oder welche Anteile die verschiedenen Sprachen an der Lehre jeweils haben, wird aus diesen Daten allerdings kaum deutlich. Auch die kostenintensiven umfassenderen Einträge in der Datenbank spezifizieren dies nicht immer genau, vgl:

Course language(s): English and one of the other programme languages (French, German, Italian). In general, the language of instruction is the language of the host country/ university. Exceptions may apply (Eintrag „TransAtlantic Master’s Programme in Social Sciences“ der Humboldt-Universität Berlin, www.daad.de/deutschland/studienangebote/, 30.11. 2016)

Insbesondere erfährt man wenig darüber, ob es spezielle Sprachenkonzepte für den jeweiligen Studiengang oder spezifische Angebote zur Sprachförderung gibt, und wie diese etwa in das Curriculum eingebunden sind. Beim gerade genannten *Social-Science*-Studiengang der HU Berlin liest man etwa weiter:

Please note: Core courses in Berlin are taught in German. Electives are chosen from the regular course catalogue and will therefore be held in German or English. Students are expected to speak German at a level of B1.2 and / or complete the Humboldt-Universität zu Berlin online German test with at least 60 points (siehe www.sowi.hu-berlin.de/de/studiengaenge/masowi/transatlantic-masters/program/curriculum-overview, 30.11.2016).

² Hier wird meistens deutlicher differenziert zwischen stärker internationalisierten, „technischeren“ Fächern wie der Physik oder Medizin einerseits, den Gesellschafts- und Geisteswissenschaften auf der anderen Seite. Die Frage der Interpretation der Ergebnisse und ihrer gesellschaftlichen Relevanz stellt sich aber für alle Fächer.

Die Tatsache, dass hier *core courses* mit einer Sprachkompetenz von B1.2 besucht werden können, ist besorgniserregend, wenn man weiß, dass als Sprachniveau für ein Hochschulstudium normalerweise das Niveau C1 angesetzt wird.

Wer sich über die sprachlichen Anforderungen und die Sprachverwendung in einem Studiengang informieren möchte, nutzt dazu zuallererst das Internet. Um zu überprüfen, wie transparent die entsprechenden Informationen bei „internationalen“ Studiengängen an deutschen Hochschulen sind und welche Angebote zur Sprachförderung existieren, führten wir 2015 eine internetbasierte Untersuchung des Angebots von 30 deutschen Hochschulen durch (20 Universitäten, 7 technische Universitäten und 4 Fachhochschulen; vgl. Fandrych & Müller 2015). Dabei war schon die Recherche selbst keineswegs einfach, da sich bei einer Reihe von Hochschulen nicht klar ermitteln ließ, welche der angebotenen Studiengänge überhaupt eine mehrsprachige oder englischsprachige Lehre beinhaltete; auch die Art und der Umfang der Sprachförderangebote war keinesfalls leicht zu ermitteln.

Deutlich wurde, dass die Zahl internationaler (vorwiegend oder gänzlich englischsprachiger oder mehrsprachiger) Masterstudiengänge von Universität zu Universität schwankt, aber durchaus substanziell ist: so bot etwa die Christian-Albrechts-Universität Kiel ausweislich ihres Internetauftritts 22 internationale MA-Studiengänge an, die TU München 28, die TU Dresden 11 und die Leibniz-Universität Hannover 12. Nur sehr wenige dieser Studiengänge waren mehrsprachig in dem Sinne, dass sie neben dem Englischen und Deutschen noch weitere Sprachen in der Lehre nutzten. Ein Beispiel hierfür ist etwa der Studiengang „Advanced Material Science and Engineering“ der Universität des Saarlandes, bei dem neben Englisch und Deutsch noch Spanisch und Französisch an den Partneruniversitäten in der Lehre genutzt werden. Ganz allgemein fanden sich nur äußerst spärliche Informationen zur Frage, welche Sprache(n) für die Lehre genutzt werden, welchen Anteil die jeweiligen Sprachen in der Lehre haben und welches Sprachniveau in diesen Sprachen erforderlich ist. Auch blieb häufig unklar, welche Sprachförderangebote zur Verfügung stehen und ob diese in das Studium integriert sind (also mit ECTS-Punkten versehen sind) und auch einen Fachbezug aufweisen.

Was die Sprachförderung angeht, so konnten wir trotz intensiver Recherche bei 13 der 30 untersuchten Universitäten in den online verfügbaren Dokumenten und Webseiten gar keine auf das (englisch- oder mehrsprachige) Studienprogramm bezogenen Sprachförderangebote finden. Bei den Studiengängen der restlichen 17 Hochschulen gab es nur sehr vereinzelt Sprachförderprogramme, die wirklich in die Studiengänge integriert und auf diese zugeschnitten waren (Fandrych & Müller, 2015). Ausnahmen waren etwa die RWTH Aachen, bei der laut Eigenauskunft Deutschkurse bis zum Niveau B1 Pflicht für alle internationalen Studierenden sind, oder der „M.Sc. Global Production Engineering“ an der TU München, der als Wahlpflichtfach den Kurs „German for Engineers“ anbietet (Laufzeit 2 Semester, Umfang 4 SWS; Daten aus dem Jahr 2015). Meist werden die Sprachförderangebote von den universitären Sprachzentren angeboten, in einigen Fällen werden sie allerdings auch ausgelagert. Ein Beispiel dafür ist etwa die Universität Bremen, wo das örtliche Goethe-Institut die Sprachförderung übernimmt. Im Falle des dortigen MA-Studiengangs „MA Communication and Information Technology / Information and Automation Engineering“ sind Deutschkurse obligatorisch während des ersten oder zweiten Semesters zu besuchen; in anderen Fällen scheint es sich aber um rudimentäre, alltagssprachliche Sprachkurse zu handeln, vgl. die Information zur Sprachförderung für internationale Studierende im Master „Neuroscience“ der Universität Bremen:

For English-speaking students, a special two-week German language and culture course will be held in October. In this course, you will get an introduction into the German language, which might be useful when you go shopping or meet people in the city. In addition, you will receive some information about German culture and history, so that you get to know a little about the country in which you will be living (vgl. www.masterneuro.uni-bremen.de/en/masterneuro/general-information/language, 30.11.2016)

Es stellt sich doch die Frage, welche Kompetenzen in einem zweiwöchigen Sprachkurs vermittelt werden können – ganz zu schweigen von den historischen und kulturbezogenen Lernzielen in einem solchen Mini-Angebot.

Für Studierende mit Deutsch als L1 gibt

es hingegen ein etwas fachbezogeneres Angebot für das Englische, vgl.:

To German students, we will offer a scientific writing course in English, which will take place after the first term. This course is intended to help you with writing reports and understanding scientific literature (vgl. www.masterneuro.uni-bremen.de/en/masterneuro/general-information/language, 30.11.2016)

Insgesamt ist nach unserer Recherche das Bild der untersuchten Hochschulen bezüglich der Sprachangebote sehr einheitlich. Deutlich ist aber, dass an den meisten Universitäten klare institutionelle Sprachkonzepte vollkommen fehlen: Wo überhaupt Internationalisierungsstrategien oder entsprechende Leitbilder im Internetauftritt der Hochschulen verfügbar sind, findet sich zur Rolle der deutschen Sprache (oder weiterer Sprachen) keinerlei Aussage. Wo Internationalisierung mit Sprache(n) in Verbindung gebracht wird, erfolgt dies ausschließlich mit Bezug auf das Englische. Hier finden sich dann meist Zielsetzungen zum weiteren Ausbau des englischsprachigen Studienangebots oder zur Ausweitung der in englischer Sprache verfügbaren Verwaltungsdokumente (Fandrych & Müller, 2015).

2.3 Spracherfahrungen und Sprachbedürfnisse von Studierenden in „internationalen Studiengängen“ in Deutschland

Wie empfinden nun insbesondere internationale Studierende in derartigen Studiengängen die eigene Sprachsituation? Welche Sprachen nutzen sie, welche benötigen sie, welche Sprachangebote stehen ihnen zur Verfügung, welche Ziele verbinden sie mit ihrem Studium in Deutschland? Verschiedene empirische Untersuchungen zeigen, dass es hier großen Handlungsbedarf gibt und dass die Vorstellung, die Umstellung der Lehre auf das Englische sei unproblematisch (vgl. Abschnitt 1), mehr als verfehlt ist. Eine Fallstudie zu insgesamt sieben internationalen MA-Studiengängen an verschiedenen Hochschulen in Deutschland (Fandrych & Sedlaczek, 2012) etwa bestätigt zunächst, was in Abschnitt 2.2 schon deutlich wurde: Nur bei zwei der untersuchten Studiengänge gab es in das Studienprogramm integrierte Sprachförderangebote. Diese waren teils obligatorisch, wobei aber schwer zu beurteilen war, welche Sprachkompetenzen die

Studierenden am Ende ihres Studiums konkret erreichten. Interessant ist auch, dass dieses Angebot offenbar eher abgebaut wird, statt ausgebaut zu werden: Der bei Fandrych & Sedlaczek (2012) untersuchte Masterstudiengang „Economics and Management Science“ der HU Berlin verlangte zum Zeitpunkt der Untersuchung noch den Nachweis von Deutschkompetenzen auf Mittelstufenniveau als Voraussetzung für den Studienabschluss. Bei einer Überprüfung Ende 2016 zeigt sich, dass diese Sprachanforderung aufgegeben wurde und Deutsch nur noch als Teil der „Professional Skills“ angeboten wird. Diese haben maximal den Umfang von 10 ECTS-Punkten und gehen ohne Benotung in das Masterzeugnis ein.³

Die mangelnde Verfügbarkeit und fehlende Integration von angemessener Sprachförderung war insgesamt ein Hauptkritikpunkt bei der Befragung der internationalen Studierenden: Obwohl die meisten befragten Studierenden ihre Deutschkompetenz verbessern wollten oder überhaupt Deutschkenntnisse erwerben wollten, besuchte nur 61% von ihnen studienbegleitende Deutschkurse. Diese aber wurden mehrheitlich negativ bewertet. Als Grund wurde angegeben, dass die Kurse meist nicht auf die fachlichen und kommunikativen Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten waren und sie nicht in den Stundenplan und das Curriculum integriert waren (vgl. Fandrych & Sedlaczek, 2012: 54-55). Eine weitere empirische Studie von Earls (2014) zeigt besonders deutlich, dass internationale Studierende gerade auf sozialer Ebene unter dieser Situation leiden: Sie finden kaum Anschluss außerhalb des engen Kreises ausländischer Studierender.

Daneben zeigen die Studien von Fandrych & Sedlaczek (2012) sowie Earls (2016), dass viele internationale Studierende aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse

- > große Probleme haben, berufspraktische Erfahrungen während des Studiums zu sammeln;
- > geringere berufliche Perspektiven im deutschsprachigen Raum haben;
- > sich nicht über die gesellschaftliche Relevanz der Fachinhalte und die öffentliche Diskussion über ihr Fach informieren können.

Gleichzeitig wird deutlich, dass

- > auch die Englischkompetenz der verschiedenen Akteure häufig nicht ausreicht, um ein anspruchsvolles Studi-

³ Vgl. <https://www.wiwi.hu-berlin.de/de/international/mems/structure/structure#language> (30.11.2016).

Aus meiner Sicht muss die Sprachförderung [...] dringend integraler Bestandteil der Qualitätssicherung der Hochschulen und Studiengänge werden. Dazu ist zunächst die Entwicklung von Sprachkonzepten an den Hochschulen notwendig, die gemeinsam von der Hochschulleitung, Fachvertreter/innen und den Sprachzentren entwickelt werden.

4 Dieser Umstand hat beispielsweise die Universität Kopenhagen dazu bewegt, ein Sprachenförderprogramm aufzulegen, das neben Englisch und Dänisch dezidiert auch weitere Sprachen fördert; hierbei arbeitet das *Centre for Internationalisation and Parallel Language Use* eng mit den Fachbereichen und den einzelnen Disziplinen zusammen, vgl. <http://cip.ku.dk/english/strategicinitiatives/languagestrategy/> (30.3.2017).

5 Eine Forderung, die bereits länger existiert: so fordert der Verband von Hochschulsprachzentren CERCLE in einem Positionspapier 2011 die Entwicklung von umfassenden Gesamtsprachkonzepten an Hochschulen, die Mehrsprachigkeit zum Ziel haben, ebenso wie bereits 2008 der „Arbeitskreis der Sprachzentren“ AKS in einem Positionspapier zur Mehrsprachigkeit an Hochschulen.

6 Vgl. etwa das Angebot „Punktum“ der Universität Bielefeld, www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20Angebote/Punktum/, oder die Programme „UniSpracheDeutsch“ und „UniSpracheEnglisch“ der Universität Leipzig, http://home.uni-leipzig.de/academiclab/de_DE/about/unisprachedeutsch/ (30.11.2016).

enprogramm durchzuführen (dies gilt für die Studierenden, deren L1 nicht Englisch ist, ebenso wie für eine Reihe von Lehrenden);

> durch die Vormachtstellung des Englischen weitere Sprachen zunehmend unter Druck geraten⁴.

3. Förderung von Mehrsprachigkeit an Hochschulen

Es wird an dieser Darstellung deutlich, dass Sprachenförderung ein Stiefkind der Internationalisierung ist, dass es an Transparenz mangelt, und dass es insbesondere an Sprachangeboten mangelt, die fach- und studiengangbezogen sind und entsprechend zu ECTS-Punkten oder gesonderter Zertifizierung führen. Um diese Situation zu verbessern, reichen allgemeine Positionspapiere oder Einzelinitiativen nicht aus. Aus meiner Sicht muss die Sprachförderung stattdessen dringend integraler Bestandteil der Qualitätssicherung der Hochschulen und Studiengänge werden. Dazu ist zunächst die Entwicklung von Sprachkonzepten an den Hochschulen notwendig, die gemeinsam von der Hochschulleitung, Fachvertreter/innen und den Sprachzentren entwickelt werden⁵. Sie müssen der Förderung von Mehrsprachigkeit verpflichtet sein und die Sprachanforderungen gerade für die internationalen Studiengänge definieren. Gleichzeitig muss sichergestellt werden, dass entsprechende Sprachförderangebote bestehen oder entwickelt werden, die es den Studierenden erlauben, evtl. noch zu erwerbende Kompetenzen im Rahmen des Studiums zu erlangen. Die jeweils für einen Studiengang erforderlichen

Sprachkompetenzen müssen möglichst genau definiert werden. Für das Deutsche sollte dabei gelten, dass im Sinne einer nachhaltigen Internationalisierungspolitik zumindest Kompetenzen auf der Niveaustufe B1 bei allen Studierenden anzustreben sind; diese sollten auch deutlich auf die fachbezogene Kommunikation ausgerichtet sein: Wenn für Geflüchtete in den deutschsprachigen Ländern Sprache als „Schlüssel zur Integration“ gesehen wird und intensive Bemühungen zur Deutschförderung angestellt werden, erscheint es umso erstaunlicher, dass bei internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen nicht zumindest gute alltagsbezogene Sprachkompetenzen und gute rezeptive fachbezogene Kompetenzen erwartet werden.

Um ein solch anspruchsvolles Ziel umzusetzen, ist eine intensive Kooperation der Hochschulen notwendig. Über die vielerorts bereits bestehenden Sprachangebote und Initiativen zur studienbegleitenden Sprachförderung⁶ liegt bisher noch kein vergleichender Überblick vor, ein breiter Austausch und eine koordinierte Weiterentwicklung von Beispielen guter Praxis wären dringend erforderlich, ebenso eine begleitende Erforschung der Sprachförderprogramme und der Erfahrungen, die die verschiedenen Akteure mit ihnen machen.

Die hier nur kurz benannten Forderungen werden nicht problemlos umzusetzen sein; wichtig ist es daher, dass alle Beteiligten – insbesondere auch die Deutschlehrerverbände – sich intensiv dafür einsetzen, dass Internationalisierung nicht nur ein Zahlenspiel ist, sondern mit mehrsprachigem Leben gefüllt wird.

Literatur

Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/München/ Boston: de Gruyter.

Earls, C. (2016). *Evolving Agendas in European English-Medium Higher Education: Interculturality, Multilingualism and Language Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Earls, C. (2014). Striking the balance: The role of English and German in a multilingual English-medium degree programme in German higher education. *Current Issues in Language Planning*, 15(2), 153-172.

Fandrych, C. & Sedlaczek, B. (2012). „I need German in my life“: Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Unter Mitarbeit von Erwin Tschirner und Beate Reinhold. Tübingen: Stauffenburg.

Fandrych, C. (2015). Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen. In: H. Drumbl & A. Hornung (Hgg.), *IDT 2013 – Hauptvorträge. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Bozen: Bozen University Press, 93-126.

Fandrych, C. & Müller, E. (2015). *Sprachangebote und Sprachkonzepte an 30 ausgewählten deutschen Hochschulen*. Leipzig (unveröffentlicht).

Gnutzmann, C. (Hg.) (2008). *English in Academia. Catalyst or Barrier?* Tübingen: Narr.

Goethe-Institut / DAAD / IDS (Hg.) (2013). *Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch*. München: Klett.

Hagener, M. (2013). Die Mathematik der Geisteswissenschaften ist die Vielfalt der Wissenschaftssprachen. In: Goethe-Institut/DAAD/IDS (Hg.), *Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch*. München: Klett, 136-141.

Motz, M. (Hg.) (2005). *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?* Frankfurt/Main: Peter Lang.

Wagener, H. (2012). *Untergräbt Deutschland selbst die internationale Stellung der deutschen Sprache? Eine Folge der Förderung von Englisch im Bildungsbereich*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.



DEUTSCH UND SCHWEIZERDEUTSCH IN DER MEHRSPRACHIGEN SCHWEIZ

Alla luce dei dati sulle lingue dei recenti censimenti nazionali, il contributo illustra la posizione del tedesco e dello svizzero tedesco nel contesto del plurilinguismo elvetico. La comunità tedescofona dichiara per lo più solo il tedesco (e/o lo svizzero tedesco) come lingua principale. I dati sull'uso in famiglia e al lavoro evidenziano la netta predominanza dello svizzero tedesco rispetto allo standard. Il contesto lavorativo si presenta più plurilingue di altri contesti a livello sia regionale sia nazionale.

● Sabine Christopher, Elena Maria Pandolfi & Matteo Casoni | OLSI



Sabine Christopher è ricercatrice presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (www.ti.ch/olsi) e assistente post doc e docente presso l'Università della Svizzera italiana.



Elena Maria Pandolfi è ricercatrice presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.



Matteo Casoni è ricercatore presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.



Osservatorio Linguistico
della Svizzera Italiana

1. Einleitung

Deutsch ist in der Schweiz nicht nur Mehrheitssprache, sondern seit der Gründung der Eidgenossenschaft die dominierende Sprache und bis Mitte des 19. Jahrhunderts die einzige Amtssprache, obwohl auch Italienisch und Französisch im Herrschaftsgebiet der Eidgenossenschaft gesprochen wurden. Erst in der Bundesverfassung von 1848 wurden „die drei Hauptsprachen“ Deutsch, Französisch und Italienisch als „Nationalsprachen des Bundes“ bezeichnet (das Rätoromanische wurde erst 1938 zur „Nationalsprache“ erklärt). Die Unterscheidung zwischen Landessprachen und Amtssprachen des Bundes ist noch heute in der Bundesverfassung festgelegt, wobei das Rätoromanische nur in beschränktem Masse als Amtssprache gilt. Die Idee der mehrsprachigen Schweiz, in der Sprachmehrheit und Minderheiten gleichwertig sind, bildete sich aber erst im 19. und 20. Jahrhundert heraus (Lüdi, 2013).

Dieser Beitrag soll die Diglossiesituation des Deutschen mit dem Schweizerdeutschen neben den anderen Sprachen in der Schweiz anhand der dreijährigen Kumu-

lierung der Daten der Stukturerhebungen von 2010 bis 2012 des Bundesamtes für Statistik (Pandolfi, Casoni & Bruno, 2016) sowie der thematischen Erhebung zu Sprache, Religion und Kultur des Jahres 2014 des Bundesamtes für Statistik (de Flaugergues, 2016) beleuchten. Einerseits wird das Deutsche (inklusive seiner Mundarten) in seiner Rolle als Hauptsprache der Befragten untersucht und den anderen Landes- und Nichtlandessprachen innerhalb der schweizerischen Mehrsprachigkeit gegenübergestellt. Andererseits wird der Gebrauch des Deutschen und des Schweizerdeutschen sowie der anderen Sprachen analysiert, wobei nicht zwischen dem Gebrauch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache bzw. zwischen vollständigen und Teilkompetenzen unterschieden wird.

2. Das Deutsch als Hauptsprache im Vergleich zu den anderen Landessprachen und den Nichtlandessprachen

In Tab. 1 wird die Entwicklung des Kräfteverhältnisses der Sprachen seit 1970 wiedergegeben. Was hier erhoben wurde,

ist die Hauptsprache, d.h. in der Befragung wird nach der „Sprache, in der Sie denken und die Sie am besten beherrschen“ gefragt. Es muss aber beachtet werden, dass die Daten von 2010-12 nicht direkt mit den vorhergehenden vergleichbar sind, weil nach 2010 die Erhebungsmethode geändert wurde. Bis 2000 wurde alle zehn Jahre eine Volkszählung durchgeführt, bei der die gesamte Bevölkerung schriftlich befragt wurde. Seit 2010 hingegen werden viele Informationen den Einwohnerregistern der Gemeinden und Kantone, dem Bundespersonenregister sowie dem eidgenössischen Gebäude- und Wohnungsregister entnommen. Diese Daten werden mit jährlichen Stichprobenerhebungen ergänzt. Diese Stichproben können mittels Kumulierung verdichtet werden, um eine grössere statistische Relevanz zu erreichen. Insbesondere ist seit 2010 die Angabe von mehreren Sprachen als Hauptsprache(n) möglich, während bis und mit 2000 nur eine Hauptsprache angegeben werden konnte.

Nach den kumulierten Daten der Jahre 2010, 2011, 2012 haben 65.4% der Wohnbevölkerung der Schweiz ab 15 Jahren das Deutsche und/oder eine Schweizerdeutsche Mundart als Hauptsprache angegeben. Bei der Frage nach der Hauptsprache wird nicht zwischen Hochdeutsch und Mundart unterschieden, die Angabe von Deutsch schliesst demnach beide ein. Das Französische und/oder das Patois werden von 22.6%, das Italienische (und/oder Tessiner/Italienischbündner Dialekt) von 8.4% und das Romanische von 0.6% der Befragten als Hauptsprache angegeben.

Der Anteil der Nichtlandessprachen als Hauptsprache erreicht gesamthaft 19.2%, wobei die Prozentzahlen der einzelnen Sprachen bedeutend niedriger sind. So erreicht beispielsweise das Englische, die am meisten genannte Nichtlandessprache, 4.5%.

Im Verlauf von ca. vierzig Jahren (Tab. 1) ist der Anteil der Deutschsprachigen relativ konstant geblieben. Im Vergleich dazu sind bei den nationalen Minderheitssprachen sowie insbesondere bei den Nichtlandessprachen Veränderungen zu verzeichnen. Der Anstieg zwischen 2000 und 2010-12 ist weitgehend auf die Erhebungsmethode zurückzuführen, die seit 2010 angewendet wird. Dadurch, dass mehrere Hauptsprachen angegeben werden können, kommen Hauptsprachen zum Vorschein, die vorher versteckt geblieben waren, nämlich diejenigen, die Teil eines mehrsprachigen Repertoires sind. Bei den Deutschsprachigen hingegen hat sich die Erhebung von mehr als einer Hauptsprache nur geringfügig auf den Prozentanteil ausgewirkt.

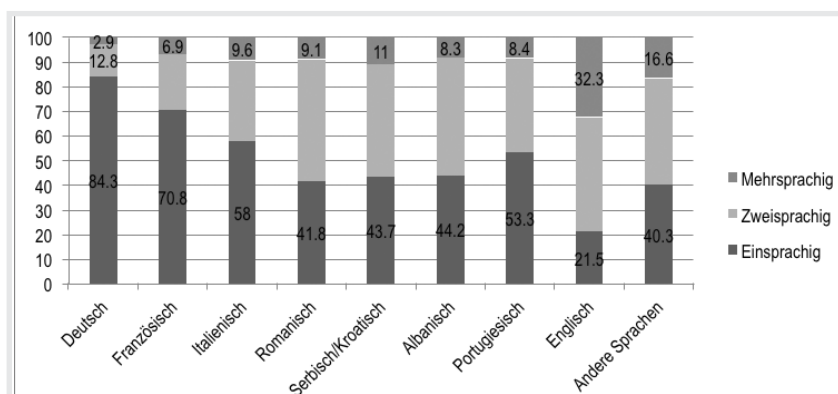
Wenn wir nun die Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Wohnbevölkerung mit den verschiedenen Hauptsprachen untersuchen (Graf 1), können wir feststellen, dass die Deutschsprachigen tatsächlich auch den grössten Prozentsatz von Einsprachigen aufweisen. 84.3% der Wohnbevölkerung, die Deutsch als Hauptsprache angegeben haben, sind einsprachig (d.h. sie haben nur eine Hauptsprache), während 12.8 % zweisprachig und 2.9% dreisprachig sind. Der vergleichsweise geringe Anteil von Zwei- und Mehrsprachigen bei der Wohnbevölkerung mit Deutsch als Hauptsprache erklärt auch die schwache Auswirkung der Erhebung von mehreren Hauptsprachen auf den Anteil der Deutschsprachigen in den kumulierten Daten von 2010-12. Bei den Angehörigen der anderen Sprachgruppen hingegen ist der Anteil an Zwei- und Mehrsprachigen höher. Bei diesen Sprachgruppen hat sich die Erhebung von mehreren Hauptsprachen auch stärker auf ihren Prozentanteil ausgewirkt.

84.3% der Wohnbevölkerung, die Deutsch als Hauptsprache angegeben haben, sind einsprachig (d.h. sie haben nur eine Hauptsprache), während 12.8 % zweisprachig und 2.9% dreisprachig sind.

Tab. 1. Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Hauptsprache(n), von 1970 bis 2010-2012, harmonisierte Daten, gesamtschweizerisch (nach Pandolfi, Casoni & Bruno, 2016: 34)

	1970	1980	1990	2000	2010-12
Deutsch (u./o. Schweizerdeutsch)	65.3	65.7	64.6	64.2	65.4
Französisch (u./o. patois)	18.7	18.6	19.3	20.0	22.6
Italienisch (u./o. Tessiner/Italienischbündner Dialekt)	11.1	9.3	8.0	6.8	8.4
Romanisch	0.8	0.8	0.6	0.5	0.6
Nichtlandessprachen	4.0	5.5	7.6	8.5	19.2

Graf. 1 Hauptsprachliche Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit, gesamtschweizerisch, Prozentwerte des Totals jeder Sprache (gültige Antworten), kumulierte Daten 2010-12 (nach Pandolfi, Casoni & Bruno, 2016: 41)



3. Das Deutsche im Gebrauch: Daten im Vergleich zu den anderen Landessprachen und den Nichtlandessprachen

3.1 Regelmässige Verwendung

Die bisher untersuchten Daten bezüglich der Hauptsprachen zeigen, dass die Einsprachigkeit allgemein vorherrschend und insbesondere bei den Deutschsprachigen am höchsten ist. Nun werfen wir einen Blick auf den Gebrauch der Sprachen und zwar unabhängig davon, ob sie als Hauptsprache der jeweiligen Sprecherinnen und Sprecher deklariert worden sind. Hier zeigt sich ein ganz anderes Bild: Aus den ersten Ergebnissen der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2014 (de Flaugergues, 2016) geht hervor, dass fast zwei Drittel der Bevölkerung regelmässig mehr als eine Sprache verwenden. Bei der Zählung der Sprachen werden hier bei den Landessprachen wiederum die Standardsprache samt ihren jeweiligen Dialektvarietäten als eine einzige Sprache betrachtet. Unter regelmässiger Verwendung versteht man hier, dass die Sprachen mindestens einmal pro Woche im privaten oder beruflichen Umfeld gesprochen, geschrieben oder gelesen werden. Es handelt sich hier also um rezeptive und/oder produktive Kompetenzen: wären nur die produktiven Kompetenzen berücksichtigt, wäre der Grad der funktionalen Mehrsprachigkeit nicht ganz so hoch.

Anders als bei der Anzahl Hauptsprachen ist in Bezug auf die Anzahl regelmässig verwendeter Sprachen kein signifikanter Unterschied zwischen den Sprachregionen festzustellen (de Flaugergues, 2016: 6-8).

Auf die verschiedenen Sprachen aufgeteilt, die mindestens einmal pro Woche benützt werden (wobei Standardsprache und Dialektvarietäten beim Deutschen und Italienischen separat betrachtet

werden), verwenden drei Viertel der Schweizer Bevölkerung (75%) mindestens einmal pro Woche Deutsch, 63% Schweizerdeutsch, 40% Französisch und 16% Italienisch. Der Anteil von Englisch als regelmässig verwendete Sprache beträgt 41%, Spanisch und Portugiesisch je 5% und Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbisch und Albanisch je 3%.

3.2 Gebrauch in bestimmten Kontexten

Die bisher betrachteten Daten zum weit gefassten Begriff von Sprachgebrauch haben gezeigt, dass gesamtschweizerisch Deutsch häufiger benützt wird als Schweizerdeutsch. Auch wenn wir die deutsche Sprachregion separat betrachten, wird Deutsch mit 97% etwas häufiger gebraucht als Schweizerdeutsch (87%). Der hohe Anteil von Standarddeutsch gegenüber dem Schweizerdeutschen ist durch den weiten Begriff von häufigem Gebrauch zu erklären, der insbesondere den Einsatz von rezeptiven Kompetenzen bei der Nutzung der Medien einschliesst. Englisch ist im deutschen Sprachgebiet mit 43% die dritthäufigste Sprache. Darauf folgen Französisch (20%), Italienisch (12%), Spanisch (5%) und Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbisch (3%) (de Flaugergues, 2016: 12).

Eine Differenzierung der Sprachbenützung nach Kontext erlaubt uns, die Diglossiesituation des Deutschen sowie dessen Verhältnis zu den anderen Sprachen etwas genauer zu beleuchten. Von besonderem Interesse sind hier die Sprachen und Varietäten, die in der Familie, d.h. in einer privaten Umgebung, sowie die Sprachen, die am Arbeitsplatz, also im öffentlichen Raum, zum Einsatz kommen.

3.2.1 Sprachen, die in der Familie benützt werden (Deutsche Schweiz)

Wenn wir nun das Diglossie-Verhältnis zwischen Schweizerdeutsch und Deutsch im deutschen Sprachraum im Kontext der Familie betrachten, wo naturgemäss die gesprochene Sprache vorherrscht, ergibt sich das Bild, das in Tab. 2 ersichtlich wird. Das Schweizerdeutsche dominiert in der Familie mit 83% deutlich gegenüber dem Deutschen, das lediglich von 12.5 % der Befragten benützt wird.

Tab. 2. Sprachen in der Familie, deutsches Sprachgebiet, absolute Werte und % der ständigen Wohnbevölkerung (gültige Antworten), 2010-12 (nach Pandolfi, Casoni & Bruno, 2016: 121)

	Absolute Werte	%
Gültige Antworten	4'700'038	
Schweizerdeutsch	3'906'755	83.1
Deutsch	589'347	12.5
Tessiner und bündneritalienische Dialekte	12'625	0.3
Italienisch	231'774	4.9

Wenn im familiären Umgang im deutschen Sprachgebiet Schweizerdeutsch gebraucht wird, dann geschieht dies vorwiegend einsprachig: Bei 80.5% der Benutzer der Schweizerdeutschen (bzw. 66.9% der Gesamtbevölkerung der Deutschschweiz) ist das Schweizerdeutsche die einzige Umgangssprache in der Familie. Im Vergleich dazu sprechen in der italienischen Schweiz die Dialektsprecher im Umgang mit der Familie nur gut 40% ausschliesslich Dialekt, während die Mehrheit sowohl Italienisch als auch Dialekt spricht. (Pandolfi, Casoni & Bruno, 2016: 139). Die Diglossiesituationen in diesen beiden Sprachregionen unterscheiden sich in dieser Hinsicht deutlich. Die Daten des Gebrauchs in der Familie zeigen, dass die schweizerdeutschen Mundarten gegenüber den Dialektvarietäten der italienischen Schweiz einen viel höheren funktionellen Status innehaben, was auch von den Daten zum Gebrauch am Arbeitsplatz bestätigt wird (Tab. 3).

3.2.2 Sprachen, die am Arbeitsplatz benützt werden (Deutsche Schweiz)

Der familiäre Kontext ist derjenige, wo die Benutzer des Schweizerdeutschen sicher meist unter sich sind. Im weniger privaten Kontext des Arbeitsplatzes ist es wahrscheinlicher, Leuten zu begegnen, die geringe Dialekt-Kompetenzen aufweisen. In Tab. 3 ist aber ersichtlich, dass Schweizerdeutsch in der deutschen Sprachregion dennoch mit 88.2% auch am Arbeitsplatz die am häufigsten gebrauchte Sprache ist. Erstaunlicherweise ist der Prozentsatz sogar noch höher als in der Familie (83.1%). Die Präsenz des Standarddeutschen (41.2%) ist aber am Arbeitsplatz bedeutend höher als in der Familie (12.5%). Am Arbeitsplatz ist auch die funktionelle Mehrsprachigkeit deutlich ausgeprägter als in der Familie. In der deutschen Schweiz wird Englisch am Arbeitsplatz häufiger benützt als Französisch. Auch in der französischen Schweiz ist Englisch die wichtigste nichtregionale Sprache am Arbeitsplatz, Deutsch hingegen wird hier sogar noch weniger verwendet als Französisch in der deutschen Sprachregion. Obwohl in der französischen Sprachregion beide Varietäten des Deutschen relativ selten

benützt werden, steht Schweizerdeutsch nicht allzu sehr hinter Deutsch zurück. In der italienischen, und insbesondere der romanischen Schweiz, ist das Deutsche von grösserer Bedeutung. In der italienischen Schweiz wird Deutsch etwas häufiger gebraucht als Englisch und Französisch. Sowohl Standarddeutsch als auch Schweizerdeutsch sind in der italienischen Sprachregion häufiger im Einsatz als in der französischen Sprachregion. In der romanischen Schweiz ist das Schweizerdeutsche am Arbeitsplatz gar wichtiger als das Romanische, letzteres wird aber fast doppelt so häufig gebraucht wie Standarddeutsch. Dieser Befund deckt sich auch mit dem hohen Grad an hauptsprachlicher Zweisprachigkeit in dieser Sprachregion (vgl. Graf. 1) und der Tatsache, dass Deutsch in Graubünden die dominante Kantonsprache ist.

Aus den hier untersuchten Daten geht die Besonderheit der Diglossie-Situation des Deutschen in der mehrsprachigen Schweiz hervor. Die klare Dominanz der Zahlen des Schweizerdeutschen muss dennoch etwas relativiert werden, da letzteres keineswegs einen monolithischen Block darstellt und die regionalen Unterschiede, trotz weitgehender gegenseitiger Verständlichkeit, von den Benutzern wahrgenommen werden und identitätsstiftend sind. Ein weiterer Faktor, der die Bedeutung der zahlenmässigen Dominanz der Dialektbenützung etwas abschwächt, ist der fast ausschliessliche mündliche Gebrauch (mit Ausnahme der digitalen Kommunikation und So-

Am Arbeitsplatz ist auch die funktionelle Mehrsprachigkeit deutlich ausgeprägter als in der Familie.

Tab. 3. Sprachen, die am Arbeitsplatz gebraucht werden, nach Sprachregionen, % der ständigen Wohnbevölkerung (gültige Antworten), 2010-12 (nach Pandolfi, Casoni & Bruno, 2016: 197)

	CH	Deutsche Schweiz	Französische Schweiz	Italienische Schweiz	Romanische Schweiz
Gültige Antworten	4'120'627	3'033'553	917'483	155'630	13'960
Schweizerdeutsch	66.8	88.2	5.6	10.4	72.6
Deutsch	32.7	41.2	7.8	13.4	30.1
Französisch	29.2	10.1	95.4	11.4	(3.1)
Tessiner und bündner-italienische Dialekte	1.1	0.2	0.1	25.2	(0.9)
Italienisch	8.7	5.8	3.6	93.4	16.8
Romanisch	0.4	0.2	(<0.1)	(0.1)	62.8
Englisch	17.2	17.3	17.9	11.8	7.3
Nichtlandessprachen	6.1	5.5	8.4	3.5	5.4

Literatur

De Flaugergues, A. (2016) *Sprachliche Praktiken in der Schweiz. Erste Ergebnisse der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2014*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).

Dürscheid, C., Wagner, F. & Brommer, S. (2010) *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin/New York.

Dürscheid C. & Frick, K. (2016) *Schreiben Digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Stuttgart: Kröner.

Lüdi, G. (2013) Mehrsprachigkeit. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 18.07.2013. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D24596.php>

cial Media, dazu z.B. Siebenhaar, 2005; Dürscheid, Wagner & Brommer, 2010; Dürscheid & Frick, 2016). Das Schweizerdeutsche erreicht nicht den institutionellen Status einer Schriftsprache, keine Zeitung wird auf Schweizerdeutsch gedruckt. Auch wenn am Arbeitsplatz vorwiegend Schweizerdeutsch gesprochen wird, werden die Webseiten der Unternehmungen auf Deutsch verfasst. Nicht zuletzt wegen der Fragmentierung in lokale Varietäten ist Schweizerdeutsch als Schweizer Amtssprache nicht denkbar, aber auch als kantonale Amtssprachen sind die Dialekte mangels eines Schriftstandards nicht geeignet. Aus den betrachteten Daten geht dennoch hervor, dass das Schweizerdeutsche einen ausserordentlich hohen funktionellen Sta-

Näf, A. (2001). Comment les Suisses allemands acquièrent leur langue. *Babylonia* 2/2001: 11-15.

Pandolfi, E.M., Casoni, M. & Bruno, D. (2016). *Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati delle Rilevazioni strutturali 2010-12*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

tus aufweist, was auf ein hohes soziales Prestige hinweist, wie z. B. Näf (2001: 14) feststellt: „Certes, les dialectes suisse allemands – ou plutôt le fait que, contrairement aux autres régions alémanophones, tout le monde, indépendamment de son rang social, parle le dialecte au quotidien – sont le symbole d’identification le plus important des Suisses allemands“. Innerhalb der mehrsprachigen Schweiz bildet die deutsche Sprachgemeinschaft, die sich durch ihre funktionelle (nicht aber hauptsächlich) Mehrsprachigkeit und durch die klare Dominanz der Dialektvarietäten auszeichnet, eine ungewöhnliche, wenn nicht einzigartige Realität unter den Sprachgemeinschaften, in denen Standardsprache und Dialektvarietäten zusammenleben.

Siebenhaar, B. (2005). Die dialektale Verankerung regionaler Chats in der deutschsprachigen Schweiz. In: Eggers, Eckhard u.a. (Hg.), *Moderne Dialekte- Neue Dialektologie*, Stuttgart. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Beiheft 130, S. 691-717.

“Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati delle Rilevazioni strutturali 2010-12”

Elena Maria Pandolfi, Matteo Casoni, Danilo Bruno

Herausgegeben von: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona, 2016. Vorwort von Georges Lüdi

Der Band beschreibt die sprachliche Situation in der Schweiz auf der Basis der kumulierten Daten der Strukturserhebungen der Jahre 2010, 2011 und 2012. Es werden sowohl gesamtschweizerische als auch sprachregionale Daten zu den Sprachen präsentiert, in der Absicht, einen Beitrag zum Verständnis der schweizerischen Mehrsprachigkeit und deren Entwicklung zu leisten. Das Zusammenleben von vier Landessprachen und zahlreichen Migrationssprachen, sowie die zunehmende Wichtigkeit des Englischen als Lingua franca der Wirtschaft und der Wissenschaft haben teils heftige Debatten zur Sprachenpolitik im Erziehungswesen ausgelöst.

Wie Georges Lüdi im Vorwort des Bandes bemerkt, liefert diese Studie wichtige Indikatoren für die Sprachenpolitik:

«Le rôle dominant des dialectes alémaniques dans une partie importante du pays ainsi que l’usage croissant de l’anglais au travail ne doivent pas faire perdre de vue le fait que l’avenir de la Suisse multilingue ne résidera pas dans un bilinguisme schwyzertütsch-anglais, mais dans une multitude de facettes de plurilinguisme individuel (bien évidemment y compris l’anglais. ...) La loi sur les langues invite la Confédération et les cantons à prendre les mesures nécessaires, notamment au sein des systèmes éducatifs, pour garantir l’intercompréhension et la construction de multiples réseaux transcendant les frontières linguistiques. On ne peut qu’espérer que le présent ouvrage stimulera de telles réflexions.»

Details und Bestellungen: www.ti.ch/olsi, decs-olsi@ti.ch



LANGUAGES

German, French, English, Italian, Latin and others

AIMS

- > Increase language awareness
- > Raise fascination of languages and creativity in handling with them

MATERIALS

available from
ralph.fehlmann@swissonline.ch

TARGET

Secondary school I and II



INTERDISZIPLINÄRE SPRACHWERKSTATT

L'atelier interdisciplinaire des langues «Lingua» propose la tâche suivante: «Inventez une population extraterrestre avec des caractéristiques physiques, géographiques, culturelles et historiques, puis créez une langue dont les sons et les structures reflètent ces caractéristiques. Ensuite, formulez la grammaire de cette langue, puis traduisez quelques phrases allemandes, de sorte que d'autres groupes travaillant à ce projet puissent comprendre cette traduction et retraduire ces phrases en allemand». Cet atelier des langues permet aux élèves de découvrir des phénomènes linguistiques concrets ainsi que leurs structures de base, et ceci dans toutes les langues qu'ils apprennent. Ils font ainsi l'expérience de la manière dont fonctionne une langue et réalisent la diversité des solutions que les langues apportent aux mêmes problèmes. Le rapport suivant décrit un projet qui mérite – en raison de son originalité – d'être découvert directement dans la salle de classe!

Die Sprachwerkstatt im Kontext des gymnasialen Grammatikunterrichts

„Ich bin noch nie jemandem begegnet, der sich nicht für Sprache interessiert hätte“, schreibt Steven Pinker in der Einleitung zu seinem Buch ‚Der Sprachinstinkt‘. Wenn man sich in den Gymnasien umschaut, bekommt man einen anderen Eindruck. Beim Stichwort Sprachunterricht (insbesondere in der Erstsprache) bricht bei der Mehrzahl der Schüler das grosse Wehklagen aus. Kein Wunder, assoziieren sie ihn doch mit ‚Grammatik‘. Die eigentliche Bedeutung dieses Wortes umfasst ja zwei sehr umfassende Aspekte: a) die Summe der verschiedenartigen Ensembles von Regelmäßigkeiten einer Sprache sowie b) deren theoretisch-systematische Beschreibung. In der Schule begegnet ‚Grammatik‘ den Lernenden aber in arg reduzierter Form – zurechtgestutzt auf die biederen, gleichsam buchhalterischen, jedenfalls aber höchst abstrakten, formalen und deshalb wenig erregenden Bereiche von Orthographie und Interpunktion, mit – bei Bedarf – noch etwas Formen- und Satzlehre.

Zumindest trifft dies zu für den Beginn ihrer gymnasialen Ausbildung – der aber für die Herausbildung von Enthusiasmus gerade den wichtigsten Moment darstellt. Und zudem oft der einzige Moment bleibt, denn im späteren Verlauf des gymnasialen Curriculums wird Sprachbetrachtung selten noch traktandiert. Und was die Praxis des Unterrichtens betrifft, so unterscheidet sie sich weder didaktisch noch methodisch stark von jener, die ich als Schüler in den Fünfzigerjahren des letzten Jahrhunderts ... erlitt. Kein Bereich des Faches Deutsch scheint derart reformresistent zu sein wie der Grammatikunterricht.

Nun muss nicht alles Lernen Freude machen, wenn es denn zumindest nützt. Doch der Nutzen dieser Art von Umgang mit Sprache – etwa für die Schreibkompetenz in der Erstsprache – ist in der Forschung höchst umstritten, ja, es gibt sogar Hinweise darauf, dass er bereits bestehende Kompetenzen beschädigt, statt sie zu fördern. Und die eigene 35jährige Erfahrung (mit eigenen einschlägigen Untersuchungen zudem) bestätigt diese Einschätzung ebenso wie das in dieser

Ralph Fehlmann ● Zürich

Prof. Dr. Ralph Fehlmann ist Gymnasiallehrer für Deutsch am Realgymnasium Rämibühl, Zürich, und Fachdidaktiker für Deutsch an der Universität Zürich.



In der interdisziplinären Sprachwerkstatt werden die Schülerinnen und Schüler mit konkreten sprachlichen Phänomenen konfrontiert, in denen sich basale Strukturen von Sprache zeigen – und zwar in allen Sprachen, die sie lernen.

Hinsicht notorische resignative Jammern meiner Kolleginnen und Kollegen. Schon eher an Pinkers Satz glauben lassen einen nun die Absolventen unserer Sprachwerkstatt: ‚Das geilste Fach im Stundenplan‘, hiess es in den Evaluationen (in dieser und anderen, ‚korrekteren‘ Formulierungen). Und es fördert offenbar nicht nur den von Pinker behaupteten Grundenthusiasmus für Sprache, sondern ist zudem von zentralem Nutzen für zwei Hauptziele des Gymnasiums, Allgemeinbildung und Universitätsreife. ‚Language awareness‘ ist ein basaler Aspekt für *Allgemeinbildung*, oberstes Ziel des MAR, derweil die Methode selbstständigen, von eigenen Beobachtungen und Fragen geleiteten induktiven Erforschens von (Sprach-)Phänomenen zur Erreichung des zweiten MAR-Ziels beiträgt, die *Universitätsreife*. Denn Erforschung von (Sprach-)Phänomenen heisst gleichsam Bildung von Hypothesen über deren Regelmäßigkeiten und über deren kritische Prüfung (Falsifikation) sowie Entwicklung kleiner Theorien – woraus sich ein Muster und Vor-Bild für wissenschaftliches Arbeiten ergibt.

Die konkrete Ausgestaltung

Die interdisziplinäre Sprachwerkstatt wurde vor 20 Jahren am Realgymnasium Rämibühl und an der KME (kantonale Maturitätsschule für Erwachsene) in Zürich parallel entwickelt und seither an verschiedenen Gymnasien der Schweiz und des Auslands vorgestellt und z.T. auch eingeführt. In ihr werden die Schülerinnen und Schüler mit konkreten sprachlichen Phänomenen konfrontiert, in denen sich basale Strukturen von Sprache zeigen – und zwar in allen Sprachen, die sie lernen. Sie formulieren zuerst einmal diese Phänomene, untersuchen sie dann auf Regelmäßigkeiten und prüfen sie schliesslich auf Varianten im Vergleich der verschiedenen Sprachen. Dabei tauchen Fragen auf wie:

- › ‚Was braucht es alles, damit eine Sprache funktioniert?‘
- › ‚Wie unterschiedlich haben verschiedene Sprachen ein gleiches Grundproblem gelöst?‘ (Z.B. jenes der Abbildung eines Lautsystems in ein Schriftsystem; oder jenes, welcher sprachlichen Ebene man die grammatischen Informationen bevorzugt anvertraut – die Lateiner etwa der morphologischen, die Engländer eher der syntaktischen.)
- › ‚Wo habe ich / haben wir zu revidierende Fehl-Sichten auf Sprache?‘ (Z.B.:

‚Ein Satz ist von links nach rechts aufgebaut – das hab ich doch erfahren beim Schreiben so vieler Beispiele!‘

› ‚Nur das Deutsch hat eindeutige Bedeutungen, alle andern Sprachen sind da unentschieden und unklar – wie das Wörterbuch mit seinen vielen Übersetzungsvorschlägen für ein deutsches Wort zeigt‘.)

Eingebunden sind diese Reflexionen und Experimente in ein umfassendes Projekt, in dem sie gleichsam angewendet werden: eine attraktive Art, das Lernergebnis zu evaluieren. Der Projektauftrag lautet: ‚Erfindet eine extraterrestrischen Population, samt ihren physischen, geographischen, kulturellen, historischen Voraussetzungen, und entwerft ihre Sprache, in deren Lauten und Strukturen sich diese Voraussetzungen spiegeln; formuliert dann die Grammatik dieser Sprache und übersetzt einige deutsche Sätze in sie – so, dass die andern Projektgruppen die Übersetzung nachvollziehen und entsprechend die Sätze ins Deutsche zurückübersetzen können‘.

Der Unterricht – je nach Schule auf unterschiedlichen Stufen, im Rämibühl ganz zu Beginn der gymnasialen Laufbahn, also in der 7./8. Klasse – wird von zwei gleichzeitig anwesenden Lehrpersonen unterschiedlicher Sprachen geleitet (im Rämibühl im Rahmen einer wöchentlichen Doppelstunde); seine Ergebnisse werden in individuellen Lernjournalen festgehalten und schliesslich geprüft, und diese Note bildet einen Teil der Noten der beteiligten Sprachfächer; die Grundlage bilden ein Dutzend von einer interdisziplinären Lehrergruppe entwickelte Module, von denen aber immer nur ein Teil zum Einsatz kommt – denn wirklich individuelle und damit auch nachhaltige Entwicklung grammatischer Bewusstheit erfolgt sehr langsam und steht also im Gegensatz zur Hektik des vorherrschenden (und entsprechend wenig nachhaltigen) Sprachunterrichts.

Zwei Beispiele

1. ‚Die Gesichter der Wörter‘ ist der Titel eines Moduls. Sein Ziel ist es, die Sensibilität dafür zu schulen, dass Wörter nicht nur, wie im traditionellen Unterricht vornehmlich gelehrt wird, ein morphologisches (also formales) ‚Gesicht‘ haben (‚Wortartenlehre‘), sondern auch ein phonologisches, ein syntaktisches (also funktionales), ein semantisches, sogar ein pragmatisches/kommunika-

tives. Damit wird von allem Anfang an ein Überblick, eine *Orientierung* darüber geschaffen, womit Sprachreflexion (und also auch Sprachwissenschaft) in ihrer Gesamtheit sich beschäftigt.

Ausgangspunkt ist das ‚Zipferlakengedicht‘ aus ‚Alice hinter den Spiegeln‘ von Lewis Carroll. Es eignet sich – unter der Leitfrage ‚was versteht ihr?‘ – gerade wegen seiner semantischen Unverständlichkeit dafür, den Reflex ‚habe ich die Bedeutung verstanden, dann habe ich alles verstanden‘ zu unterbinden und so die andern Ebenen (eben ‚Gesichter‘) des Sinns von Wörtern zu schärfen. Und natürlich folgt auf die so gemachten Entdeckungen deren kreative Anwendung, und zwar interdisziplinär ausgerichtet: ‚Formuliere ein analoges Gedicht in einer anderen dir bekannten Sprache – unter Beibehaltung der Stimmung des Originals‘.

In den Beilagen finden Sie den Textauschnitt dazu (Abb. 1), eine genauere methodische Anleitung (Abb. 2) sowie einige Beispiele solcher Schülerübersetzungen. (Abb. 3). An ihnen sind übrigens gerade die ‚Fehler‘ interessant, enthüllen sie doch, welche Regelmäßigkeiten der betreffenden Sprache – z.B. phonologischer, syntaktischer Art etc. – den Schülern noch nicht geläufig sind.)

2. ‚Lingua‘ heisst ein für die Sprachwerkstatt entwickeltes Computerprogramm, das den Schülerinnen und Schülern erlaubt, für ein vorgegebenes Korpus von Wörtern eine eigene Grammatik zu entwickeln, und zwar im trial and error-Verfahren wissenschaftlichen Experimentierens: Sie geben Regeln ein, der Computer (selbstverständlich ohne jegliche grammatische Vorprogrammierung, also gleichsam ohne ‚Vorurteile‘) spuckt – und zwar in Sekundenschnelle – alle Sätze aus, die nach den bereits eingegebenen Regeln möglich sind – zu Beginn eine grosse Menge davon, aber natürlich in der Regel mehr falsche als richtige –, worauf die Programmierenden mit weiteren Regeln reagieren, bis die Maschine schliesslich nur noch richtige Sätze produziert. Damit *erfahren* sie die Konstruktion von Grammatiken, statt eine vorgegebene Variante davon einfach auswendig zu lernen.

Ein Besuch in der Sprachwerkstatt

Was wir schon in der Phase, in der wir unser Kollegium zu überzeugen hatten, deutlich gesehen haben: Man muss die Sprachwerkstatt in ihrem konkreten Vollzug gesehen haben, um sie zu lieben.

Sie sind also herzlich dazu eingeladen, diesen Unterricht live zu erleben – wir können Ihnen einen Besuch in den entsprechenden Klassen organisieren wie auch einen ersten Einblick ins Funktionieren von ‚lingua‘ verschaffen.

Ein Mail an ralph.fehlmann@swissonline.ch genügt ... wir würden uns über Ihr Interesse freuen.

Abb. 1: Der Zipferlake

Verdaustig war's, und glaße Wieben
rotterten gorkicht im Gemank.
Gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.
»Hab acht vorm Zipferlak, mein Kind!
Sein Maul ist beiß, sein Griff ist bohr.
Vorm Fliegelflagel sieh dich vor,
dem mampfen Schnatterind.«
Er zückt' sein scharfgebifftes Schwert,
den Feind zu futzen ohne Saum,
und lehnt' sich an den Dudelbaum
und stand da lang in sich gekehrt.
In sich gekeimt, so stand er hier,
da kam verschnoff der Zipferlak
mit Flammenlefze angewackt
und gurgt' in seiner Gier.
Mit Eins! und Zweil! und bis auf's Bein!
Die biffe Klinge ritscheropfl!
Trennt' er vom Hals den toten Kopf,
und wichernd sprengt' er heim.



Illustration: John Tenniel

»Vom Zipferlak hast uns befreit?
Komm an mein Herz, aromer Sohn!
Oh, blumer Tag! Oh, schlusse Fron!«
So kröppte er vor Freud'.
Verdaustig war's, und glaße Wieben
rotterten gorkicht im Gemank.
Gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel
frieben.

Übersetzung: Christian Enzensberger

Abb. 3: Die Gesichter der Wörter: Übersetzungen der ersten Strophe 'Zipferlake', Klasse 1b RG 1998

Verdaum fuit, et webi glassi
gorko manko rotaverunt
Elumpum pluckerwankus fuit et
schweisi gabbi fribuerunt.

Veratus erat et grassus Wiberus
gorkcham gemankam rottardabant,
Garus Pluckerwankus elompo erat
Et gabbaticus Schovachibus friebemat.

De Claracto.

Luduncrum erat et triges nilgrae
Gromquae in lesatu detaverunt,
sic magrus laruptus erat
Et gructa teda rocalaverunt.

The Tremblerwight

Youranging is't and whiggly Verminds
Krakring yourise in the glight
Sigisly is the Trockysank
At the prades frolen night.

Du Ciferlaque

Il est verdeaux, des wiaises glasses
rederdent gorche en l'emank.
Garien elump est le Plucervank
et les gabbons Suisse frontassent.

Il était tortonte et containt Slaine
tortondon sambon dans le Garnov,
Tont horriblelainge était le Pluckerwaine
et les gardans Alchainte frainent.

Le Equiles

Veguilleau apaux, et la gelant wason.
Réléqutur garbe à la gulice;
Mar elegant apaux le pronemice,
Et le collis sketare fason.

El pinfrasalmunera

Oscuroso era y lital viven
Rogarten densio en el mataben,
incluso misegros era el Plucvacilen,
y esos dabben Transpiras frieben.

Abb. 2: Modul ‚Gesichter der Wörter‘ (Beginn)

DER ZIPFERLAKE

aus: Lewis Carroll, Alice hinter den Spiegeln (übers.: Chr. Enzensberger)

1. Einführung

- L: eine ‚merkwürdige Geschichte‘: ein Mädchen, das seinem Kätzchen eine Strafpredigt hält – es hinter den Spiegel verbannen will, unversehens selbst durch den Spiegel schlüpft – wo ihre Schachfiguren plötzlich lebendig werden und wo sie ein Buch in die Hand kriegt, dessen Text so aussieht:

Folie der ersten vier Zeile – spiegelverkehrt, dann umkehren, weil Alice sich ja hinter dem Spiegel befindet. (Vgl. Abbildung 1.)

2. Beobachtungen

- ‚Was versteht ihr?‘ (Wo spielt das Geschehen? – In welcher Erzählzeit? Mit wie vielen ‚Teilnehmern‘? etc.)

- Ganzen Text verteilen. S versuchen ihn der Spur nach zu verstehen. (Vgl. Abbildung 1)

- Experiment zum **Klang**:

3 S-Pärchen (separiert) überlegen und üben ein, wie sie die Situation in *Strophe 4* pantomimisch darstellen wollen. Die andern erstellen eine Liste von Wörtern für Geräusche in diesem Text und bereiten sich darauf vor, diese Geräusche darzustellen.

- Experiment zur **Morphologie**:

Ändert Strophe 1 so, dass andere Tempus- / Modus- / Numerusverhältnisse entstehen. Wie heißen die jeweiligen Grundformen?

3. Anwendung

- Zeigen: die französische / englische Version. **Woran erkennt ihr die Sprache?**

Auftrag: Schreibt eine Zipferlakiade (resp. deren erste Strophe!):

- **auf Deutsch** (ohne Umweg über einen rekonstruierten ‚normaldeutschen‘ Text: bestimmte Stimmung direkt in Phantasiewörter umsetzen!) oder
- **in F, E oder L!**

Achtet dabei auch auf Reim / Rhythmus.

- Die Kollegen

- überarbeiten die entstandenen Texte: Reim? Rhythmus? Bei den Fremdsprachen: unzulässige phonologische / graphematische / morphologische Elemente und Kombinationen?
- bereiten deren Rezitation vor, die der Autor wiederum beurteilt: Ist die intendierte Stimmung gespürt/umgesetzt? Lassen sich auch hier Numerus / Tempus / Modus usw. wechseln?

Beispiele dazu in Abbildung 3.

Am Unverständlichen wird das Selbstverständliche sichtbar, bei gestörter, ungewohnter oder retardierter Kommunikation werden ‚Hintergrundphänomene‘ ins Blickfeld gerückt: Der Text ist semantisch (dasjenige Gesicht des Wortes, das den Schülern unmittelbar bewusst ist) nur zum kleinen Teil erschliessbar – vor allem in der ersten Strophe –, damit wird der Blick auf andere Gesichter der Wörter gerichtet: ihren Klang (den Hauptaspekt aller magischen Sprachverwendung – er ist den kleinsten Sprachbenutzern zu Beginn ihres Spracherwerbs noch viel mehr eine Hauptsache an den Wörtern als uns, Routiniers!), ihre Morphologie, die syntaktische Struktur, in der sie einen Platz einnehmen. Zu rechnen ist mit Spurensuche auf der Ebene der Semantik (<und> ist ein deutsches Wort), der Phonologie (<glass> erinnert mich an einen Sumpf: an Nässe), der Morphologie (<frieben> ist Präteritum), der Syntax (<Wieben ... rotterten>: Plural)).

Experimente zum Klang und zur Morphologie lenken die Aufmerksamkeit weiterhin auf die nicht so selbstverständlichen Aspekte des Wortes.

Klang: Herauskommen werden ähnliche, aber nicht gleiche Pantomimen und Geräuschrepräsentationen (zu den Geräuschwörtern <rottern, freiben (?), wichernd, kröpfen, ...>). *Woran liegt es, dass sie ähnlich sind (wenn wir sie doch von der Bedeutung her gar nicht verstehen)?*

Morphologie: *Wieso wissen wir, was zu ändern ist – ‚kennen‘ also die unbekannteren Wörter, ohne sie doch zu verstehen (semantisch)?*

Der Auftrag beinhaltet in erster Linie Fremdsprachtraining – aber nicht nach dem Lexikon, sondern nach dem Umgang mit phonologischen / graphematischen / morphologischen / syntaktischen Grundregeln der entsprechenden Sprache. – So wie auch über den Klang kann eine Art ‚Kleid‘, ‚Grundgestus‘ der fremden Sprache erfahren werden – ohne den (gewohnteren, aber eben auch vieles verstellenden) Zugang über die semantische Komponente.

DIALEKT UND STANDARD IM KINDERGARTEN

Deutsch
lernen

Come favorire l'uso linguistico in classi della scuola dell'infanzia linguisticamente eterogenee? Il contributo presenta delle misure concrete come il ‚verbalizzare‘, il dialogo, il ‚redirect‘, la domanda e l'osservazione dialogica di libri illustrati. Oltre a ciò saranno riportate le esperienze di docenti che insegnano in zone situate al lago di Costanza e che si vedono quindi quotidianamente confrontati con l'uso sia del dialetto alemanno sia del tedesco standard in classe.

Hat der Sprachgebrauch – Standard-sprache oder Dialekt – pädagogischer Fachkräfte in Bildungseinrichtungen der Elementarpädagogik einen Einfluss auf den Schriftspracherwerb und seine Vorläuferfähigkeiten? Dieser Frage geht das Forschungsprojekt „Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standardsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit, SpriKiDS“ nach, das von *interreg* gefördert wird.

Am Projekt werden innerhalb der dreijährigen Laufzeit 120 Fachkräfte aus der Schweiz, Österreich und Deutschland teilnehmen. Die erste Hälfte von ihnen wurde im Januar 2017 in einer gemeinsamen zweitägigen Weiterbildung fortgebildet, regionale Vertiefungstreffen werden folgen. Neben Dialekt und Standardsprache war die Mehrsprachigkeit ein zentrales Thema der Weiterbildung. Darüber hinaus wurden Workshops zu Sprachförderstrategien (Löffler & Vogt, 2015) angeboten.

Dialekt und Standardsprache

Das Projekt SpriKiDS ist im Bodenseeraum verortet, der eine einzigartige

Ausgangslage bietet. Im gesamten SpriKiDS-Gebiet werden alemannische Dialekte gesprochen. Im Verlauf der letzten 70 Jahre hat sich aber eine Entwicklung vollzogen, die zu Unterscheidungen zwischen den drei Ländern führt. In der Schweiz und in Vorarlberg stellt der Dialekt immer noch die im Alltag verwendete Sprachform für das Gesprochene dar. Die Standardsprache dient hier mehrheitlich als Schreibsprache. In anderen Teilen Österreichs und in Deutschland hat sich zusätzlich zu den Dialekten eine Umgangssprache ausgeformt, die je nach Region, Sprachsituation und Inhalt mehr standardsprachlich oder mehr dialektal erscheint. Konkret bedeutet dies, dass in Süddeutschland im Kindergarten hauptsächlich Umgangssprache verwendet, während in der Schweiz mehrheitlich Dialekt eingesetzt wird. In Vorarlberg wird ebenfalls viel Dialekt verwendet, situativ – z. B. beim Geschichtenerzählen – wechseln die Fachkräfte jedoch in die Standardsprache.

In Bezug auf sprachliche Eigenschaften unterscheiden sich die Dialekte im SpriKiDS-Territorium recht stark von der

Cordula Löffler, Franziska Vogt, Andrea Haid, Eva Frick, Alexandra Zaugg, Mirja Bohnert-Kraus, Oscar Eckhardt, Johanna Quiring, Laura von Albedyll, Alexandra Waibel, Andrea Willi, Martina Zumtobel

Projekt SpriKIDS



Sprachförderung im Kindergartenalltag
in Dialekt und Standardsprache im
Kontext von Mehrsprachigkeit

Weiterführender Link zum
Projekt:

<https://www.sprikids.org/projekt/>

Über Fragen gelingt es der pädagogischen Fachkraft, das Kind im Grammatikerwerb und in seiner Wortschatzarbeit zu begleiten.

Standardsprache. So treten bspw. lautliche Varianten wie „heiss, hoass, häs“ für „(ich) heisse“ auf. In den Dialekten fehlen standardsprachliches Futur und Präteritum, dafür gibt es ein doppeltes Perfekt „ich habe es gemacht gehabt“. Auch in der Wortstellung und im Vokabular treten teils beträchtliche Unterschiede zur Standardsprache auf – so heisst z.B. der standardsprachliche „Dachboden“ im Dialekt „Eschtrich“.

Kinder sind jeweils mit beiden Varietäten konfrontiert, was eine Lernchance im Spracherwerb sein kann, jedoch auch eine Herausforderung – besonders für Kinder, die Dialekt und Standardsprache als Zweit- und/oder Drittsprache erwerben.

Zweitspracherwerb

Bei Beginn des Zweitspracherwerbs haben die Kinder ihre Erstsprache meist schon in Grundzügen erworben. Die Kinder verfügen über Wissen zu lautlichen Mustern und grammatischen Strukturen und haben sich bereits pragmatische Fähigkeiten und einen Wortschatz angeeignet. Beim Zweitspracherwerb nutzen Kinder ihre Sprachlernstrategien aus dem Erstspracherwerb und greifen auf das vorhandene Vorwissen zurück.

Der Zweitspracherwerb hängt von verschiedenen Faktoren, wie dem Alter des Kindes, der Qualität des Inputs und der lebensweltlichen Bedeutung der Zweitsprache für das Kind ab. Ein ausreichender Zugang und Kontakt mit der Sprache ist zentral für den Erwerb. Auch Sprachvermögen und die Motivation des Kindes haben Einfluss auf den Erwerbsprozess. Wertschätzung der Erstsprache des Kindes und die Anerkennung sprachlicher Vielfalt wirken sich positiv auf den Prozess aus. Die Grundlage für einen erfolgreichen Erwerb sind eine vertrauensvolle Beziehung zu den Fachkräften und ein positives Klima im Kindergarten (Lamparter-Posselt & Jeuk, 2010).

Sprachförderstrategien

Zu den Sprachförderstrategien, die im Kindergartenalltag sinnvoll eingesetzt werden können, gehört das **Verbalisieren**. Gemeint ist damit, dass Handlungen von der Fachperson sprachlich begleitet werden. Zum einen versprachlicht die

Fachperson die Handlungen des Kindes – wie bei einer Sportreportage. Zum andern kann die Fachperson auch die eigenen Handlungen, Gedanken und Gefühle verbalisieren. Die Sprachförderstrategie ist für den Zweitspracherwerb besonders zentral, denn sie ermöglicht dem Kind ein aktives, kontextuelles und in Handlung eingebettetes Lernen (Ohm, 2007). Auch sprachliche Interaktionen im **Dialog** zwischen Fachperson und Kindern sind ein wichtiger Faktor für gelingende Entwicklungsverläufe. Hier ist die Strategie des „Sustained Shared Thinking“ (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004) ein zentrales Qualitätsmerkmal. Die Fachperson nimmt die Interessen der Kinder wahr und regt einen aktiven Denkprozess an: gemeinsam werden Themen entwickelt, Lösungen für Probleme diskutiert oder Geschichten ausgebaut. Kinder und Fachperson bringen als Partner eigene Gedanken ein, die von der Fachperson thematisch erweitert und vertieft werden. Kognitive, inhaltsbezogene Anregungen sind auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache essentiell und können durch Mimik und Gestik unterstützt werden.

Will man im Dialog auf noch unvollständige oder fehlerhafte Äußerungen eines Kindes sprachförderlich reagieren, sind **Modellierungstechniken** hilfreich (vgl. Dannenbauer, 2002). Sie basieren auf der intuitiven elterlichen „Lehrenden Sprache“. Dabei wird dem Kind signalisiert, dass es inhaltlich verstanden wurde. Die Aussage des Kindes wird aber in korrekter oder erweiterter Form wiederholt. Sagt das Kind z.B. „Papa Auto wegfahren“, reagieren Eltern und auch pädagogische Fachkräfte: „Ja, der Papa fährt mit dem Auto weg.“

Im Dialog mit Kindern stehen **Fragen** oft im Mittelpunkt. Allerdings sollte der Spracherwerbsstand des Kindes bei der Auswahl des Frageformats berücksichtigt werden. Hierzu lassen sich drei Fragearten unterscheiden: Entscheidungsfragen lenken die Aufmerksamkeit (*Sieht der Bär glücklich aus?*). W-Fragen betten den Inhalt in den Satz ein (*Womit spielt die Katze? – Mit einer Plüschmaus*). Alternativfragen stellen zwei Antwortmöglichkeiten vor und bahnen neue sprachliche Strukturen an (*Wo leben Elefanten, in Af-*

rika oder auf dem Nordpol?). Über Fragen gelingt es der pädagogischen Fachkraft, das Kind im Grammatikerwerb und in seiner Wortschatzarbeit zu begleiten.

Mit dem Umfang des Wortschatzes stehen sogar spätere schulische Leistungen in engem Zusammenhang. Alltagssituationen können als Fördersequenzen dienen. Wichtig ist, dass das Angebot reichhaltig und variabel ist. Immer wieder neue Situationen können zur Förderung genutzt werden, damit Kinder neue Begriffe in unterschiedlichen Kontexten kennenlernen. Dabei werden die Wörter deutlich ausgesprochen, durch Veranschaulichen erarbeitet und durch Wiederholung und Einbettung in die Lebenswelt gefestigt. Die Wortschatzförderung gelingt auch über die **Dialogische Bilderbuchbetrachtung**. Bei dieser Form der Bilderbuchbetrachtung stehen die Erzählbeiträge der Kinder im Vordergrund (Kraus, 2005). Die Aufgabe der Fachperson besteht darin, die Kinder durch geschickte Fragen zum Sprechen anzuregen und mit Modellierungen und Erweiterungen auf die Antworten zu reagieren.

Eine wenig bekannte Sprachförderstrategie ist das **Redirect**. Zentral ist die Weiterleitung der Anfrage eines Kindes an ein anderes Kind. Ziel ist die Aktivierung und Unterstützung der Interaktion und des Austausches der Kinder untereinander. Diese Kontakte der Kinder miteinander dienen als Grundlage für die Entwicklung

von Freundschaften, als ein Element des sozialen Lernens und des Spracherwerbs. Kinder sind somit Sprachvorbilder füreinander (Bereznai, 2017).

Dialekt oder Standard im Kindergarten?

Ist es im Hinblick auf die Einschulung sinnvoller, im Kindergarten nur Dialekt, nur Standardsprache oder beides zu sprechen? Wie ist dabei mit Kindern umzugehen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als Deutsch oder alemannische Dialekte? Je nach Arbeitsort der Kindergartenfachkräfte zeigt sich dabei, dass die Herausforderungen bei der Sprachförderung sehr unterschiedlich sein können: Während die einen mit einer homogen alemannischsprachigen oder standardsprachigen Kindergruppe arbeiten, müssen die anderen froh sein, wenn die neu in den Kindergarten eintretenden Kinder überhaupt ein paar Brocken Deutsch verstehen.

Allgemeine Empfehlungen sind deshalb schwierig. In der Schweiz und in Vorarlberg gehören die Dialekte zum Alltag, in Süddeutschland wird tendenziell in Standardsprache unterrichtet. Wo die Dialekte im Alltag dominieren, ist es sicher sinnvoll, ein Dialektbewusstsein zu fördern und die Unterschiede zwischen Dialekt und Standardsprache herauszuarbeiten. Mit Blick auf den Schuleintritt ist aber auch die Standardsprache zu fördern.



Literatur

- Bereznai, A.** (2017). *Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag: Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen*. Freiburg: Herder Verlag.
- Kraus, K.** (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: S. Roux (Hrsg), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129.
- Lamparter-Posselt, M. & Jeuk, S.** (2010). Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 149-161.
- Löffler, C. & Vogt, F. [Hrsg]** (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dannenbauer, F.M.** (2002). Grammatik. In: S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg), *Sprachtherapie mit Kindern*. 5. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 105-161.
- Ohm, U.** (2007). Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitspracherwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: R. Esser & H.-J. Krumm (Hrsg), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: IUDICIUM Verlag, S. 24-33.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K.** (2004). Researching Pedagogy in English Pre-Schools. *British Educational Research Journal*, 30 (5), 713-730.



Wie können Fachkräfte den Spracherwerb im Kindergartenalltag unterstützen? Das Projekt *SprKiDS* zeigt wirksame Methoden auf.
Foto: Deborah Conversano

LANGUAGE

German as a foreign language

TARGET

Primary School

AIMS

- > Task-based language teaching
- > Increase language and content knowledge (CLIL)
- > Raise awareness on different social practices
- > Increase intercultural sensitivity

MATERIALS

Worksheets and language support can be downloaded from www.babylonia.ch > issue 2/2017 > Article Bolomey & Samin



„WAS GIBT ES NEUES IM DEUTSCHUNTERRICHT IN DER PRIMARSCHULE?“

UNE MISE EN ŒUVRE CONCRÈTE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

In diesem Beitrag werden zwei erprobte Unterrichtsprojekte für den handlungsorientierten Unterricht des Deutschen als Fremdsprache in der Primarschule in der Westschweiz vorgestellt. Ziel der ersten Unterrichtssequenz ist die Präsentation einer imaginären Familie, im zweiten Projekt steht das Märchen *Frau Holle* im Mittelpunkt.

● Olivier Bolomey & Ruth Samin | HEP-VD



Olivier Bolomey est chargé d'enseignement en didactique de l'allemand langue étrangère à la HEP-Vaud et enseignant d'allemand dans l'établissement primaire de Gimel-Etoy.



Ruth Samin est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand pour jeunes apprenants (Cycle 2, 5-8 Harmos)

et enseigne l'allemand à l'école primaire (5-8 Harmos).

Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans le canton de Vaud, nous souhaitons mettre en œuvre un enseignement communicatif et proposer aux élèves des activités variées donnant du sens aux apprentissages.

Ainsi, les principes de l'approche actionnelle nous semblent tout à fait pertinents, et ce à tous les degrés de la scolarité. Nous nous en sommes inspirés pour les deux projets que nous vous présentons. Les deux séquences qui suivent ont été réalisées auprès d'élèves de 10-12 ans dans deux établissements primaires du canton.

Projet 1: Eine imaginäre Familie (Olivier Bolomey)

Présentation du contexte

- > Tâche pour l'enseignement de l'allemand langue étrangère réalisée dans une classe de 8P du canton de Vaud (Suisse francophone) – élèves entre 11 et 12 ans.
- > Niveau visé du CECR: A1.
- > Axe visé du Plan d'études romand: production de l'écrit.
- > Moyen d'enseignement en vigueur: *Geni@l A1* des éditions Klett-Langenscheidt.
- > Classe de 20 élèves avec des niveaux de compétences très différents.
- > Situations familiales parfois difficiles: familles divorcées, parents décédés; c'est pour cela que l'enseignant a opté pour la présentation d'une famille imaginaire.

Présentation de la tâche

Contenu travaillé	Langue	Autres habiletés
Présentation d'une famille	Compétence visée: production de l'écrit Outils langagiers: - Construction de la phrase - Conjugaison au présent - Vocabulaire	- Travail en équipe - Recherche d'informations dans des moyens de référence

Outcome	Poster présentant une famille imaginaire
Matériel	Feuilles de brouillon, photos découpées dans des magazines ou trouvées sur internet, feuilles de couleurs pour la réalisation du poster.
Pré-tâche – Vorentlastung	Réactiver, à l'aide d'un mind-map, le vocabulaire en lien avec la famille. Lister au tableau des éléments permettant de présenter une personne (voir ci-dessous).
Consignes de la tâche	Ihr präsentiert eine Familie, aber nicht eure Familie. Ihr müsst verschiedene Stars in Zeitschriften wählen. Die Idee ist, eine coole Familie, oder eine lustige Familie, oder eine merkwürdige Familie präsentieren. Vous allez présenter au minimum 5 personnes et, pour chaque personne, vous indiquerez entre 4 et 6 informations, selon le modèle au tableau et selon votre imagination. Vous avez le droit d'employer vos moyens de référence et de travailler en duos.
Focus sur la langue	Les élèves sont amenés à s'approprier le vocabulaire de la famille et à employer les termes dont ils ont besoin pour leur poster. De plus, ils entraînent la conjugaison des verbes au présent (aux formes <i>er / sie</i> qui sont habituellement moins travaillées en classe et éventuellement à la forme <i>ich</i>), ainsi que la construction des phrases.

Déroulement de la tâche (2 à 3 périodes, selon la rapidité des élèves)

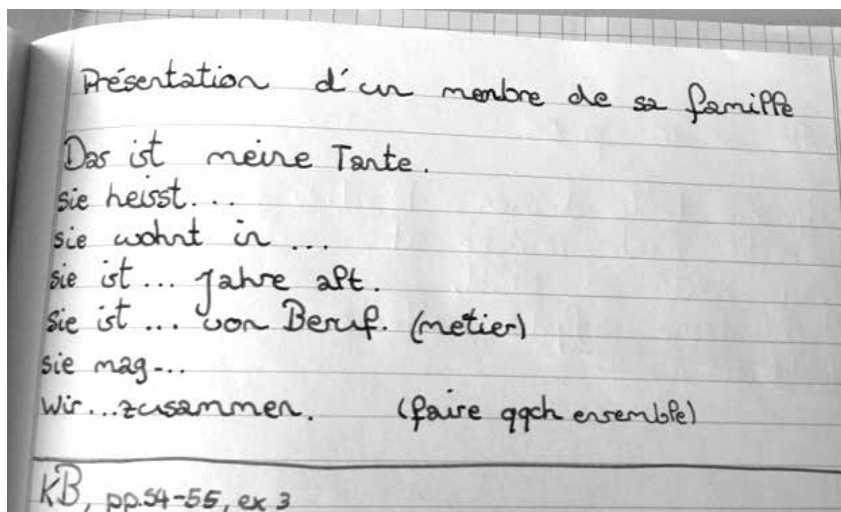
Au préalable, l'enseignant avait demandé aux élèves d'apporter cinq à six photos de stars (des photos découpées dans les journaux ou des photos trouvées sur internet). Avant de commencer la rédaction des brouillons, il y a eu une phase de brainstorming en classe où les élèves ont réfléchi à ce qu'ils pourraient employer comme phrases-types, afin de décrire une personne (plus particulièrement les membres d'une famille). Ensuite, les élèves ont formé des duos et ils ont commencé à rédiger leur texte en s'appuyant sur les phrases-types construites au préalable, mais en utilisant également des moyens de référence (listes de vocabulaire, brochures *Geni@l AI*, dictionnaire français-allemand). L'enseignant était bien entendu présent et a fonctionné comme personne ressource pour les élèves qui avaient des questions ou qui éprouvaient des difficultés face à la tâche. Tous les brouillons ont été contrôlés par l'enseignant avant que les élèves puissent mettre leur texte au net et confectionner leurs panneaux avec les photos choisies.

Durant l'activité de production, les élèves ont essentiellement travaillé par deux, afin de s'entraider au besoin. Cependant, chaque élève a réalisé son propre poster.


Prolongement

On aurait pu imaginer de lier ce projet au cours d'informatique et de demander aux élèves de rédiger leur texte à l'ordinateur. Les élèves auraient également pu employer un logiciel style «Comic Life» ou le site en ligne «Fakebook», afin de présenter leur famille imaginaire et de développer davantage les activités pratiquées en famille.


Phrases-types proposées par les élèves et pouvant servir de modèles




Meine Super Familie Ruby




Sie ist meine Schwester. Sie heißt Ariana Grande und sie wohnt auch in Amerika. Sie ist 24 Jahre alt.




Er ist meine Bruder. Er heißt Jeremy Irvine. Er wohnt in Amerika und er ist 26 Jahre alt. Er ist sehr cool!



Er ist mein Vater. Er heißt ET, er wohnt auf Mars und er ist 1099437 Jahre alt. Er ist cool!

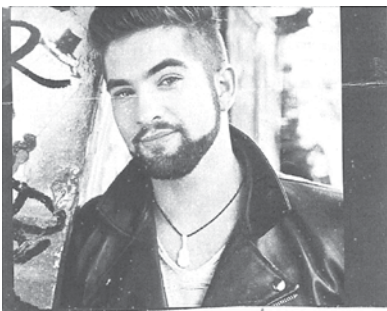


Er ist mein Bruder. Er heißt "Eminem" und er ist 43 Jahre alt. Er wohnt in Amerika.



Sie ist mein Mutter. Sie wohnt in England und sie ist 94 Jahre alt. Sie ist cool!!!

Productions de deux élèves
présentant différents niveaux
de compétences



Er wohnt in Portugal in Lissabon
Er ist 36 Jahre alt
Er ist Fußballer
Er mag Fußball
wir hocken zusammen



Das ist mein Onkel das is Kandy girac.
Er ist 23 Jahre alt.
Er ist singen von Beruf.
im Fußball zusammen



Das is mein opa das ist Guim Barreira
Er wohnt in Portugal in Porto
Er ist 52 Jahre alt
Er ist Sengen von Beruf
Er mag liegen

Woher kommt der Schnee? – Fiktion und Realität (Ruth Samin)

Kontext:

- > Schülerinnen und Schüler der Klasse 7-8P im Kanton Waadt (Alter: 11-12); Deutschunterricht
- > Niveau GER: A1.
- > Fertigkeit gemäss Lehrplan: *Production de l'oral* respektive *de l'écrit*; Beschreiben einer Drittperson.
- > Lehrmittel: *Geni@l A1* des Verlages Klett-Langenscheidt.
- > 3 Klassen von je ca. 20 Schülerinnen und Schülern, heterogen.
- > Zeitpunkt: Januar-Februar

Im Januar - Februar sind regelmässig Klassen im Skilager. Es drängt sich auf, eine Aktivität zum Thema Schnee zu machen, zumal die Schülerinnen und Schüler das Märchen von Frau Holle nicht kennen (hier in der Romandie werden vor allem Rotkäppchen sowie Hänsel und Gretel erzählt). Der Plan d'Etudes Romand (PER, Lehrplan der Romandie) legt nahe, auch kulturelle Referenzen der zu lernenden Sprachen zu thematisieren. Das Thema Märchen eignet sich dazu, und wird im Projekt mit einem sachkundlichen Aspekt ergänzt. Auf der sprachlichen Ebene wird thematisiert, wie man auf Deutsch Anordnungen und Bitten formulieren kann.

MATERIALS

Worksheets can be downloaded from www.babylonia.ch > issue 2/2017 > Article Bolomey & Samin

Inhalt	Sprache	Andere Fertigkeiten
Ein Märchen hören (Frau Holle) und das Verhalten der Personen beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> > Hörverstehen > Beschreiben (affirmative und negative Form) > Schriftlich (als Comic) oder mündlich (im Dialog): Anordnungen und Reaktionen ausdrücken 	<ul style="list-style-type: none"> > Hypothesen bilden > Comicbilder zeichnen res-pektive Dialoge mit Gestik präsentieren > Verhalten kritisch beur-teilen: was bedeutet „nett sein“, „helfen“; soll man jederzeit allen Aufforde-rungen Folge leisten wie Goldmarie?
Diskussion über die Moral des Märchens	oder:	
Eine Präsentation zum Thema (Anordnung - positive oder negative Reaktionen)	<ul style="list-style-type: none"> > ein natürliches Phänomen (das Entstehen von Schnee) beschreiben 	

Outcome	Die SuS wählen die Form der Präsentation: Comic auf A4-Blatt oder Dialog.
Material	Arbeitsblätter, Papier, Farb- und Filzstifte
1. Lektion	Input 1: Das Märchen
Vorentlastung	Woher kommt der Schnee? Antwort schriftlich, individuell, in L1: 2-3 Sätze. Fiktion: ein Märchen, und Realität: ein Videofilm. Bild von Frau Holle mit Kissen: im deutschsprachigen Raum ein Symbol; Redemittel <i>faul - fleissig, Mutter - Stiefmutter, Schwester - Stiefschwester</i>
Arbeitsphase 1	<p>Arbeitsblatt 1, beim Zuhören fortlaufend auszufüllen. Zwischenstopps: Was sagt das Brot? Frau Holle? Was antworten Goldmarie, Pechmarie? Die SuS sind aufgefordert, schon bekannte Strukturen vorzuschlagen.</p> <p>Arbeitsblatt 2: zu zweit notieren die SuS Informationen zu den 4 Figuren, die nachher für die Präsentation nützlich sein könnten.</p> <p>Arbeitsblatt 3: übertragen in die aktuelle Welt - zu zweit einen Wochenplan für eine fleissige respektive eine faule Person erstellen (Tag, Uhrzeit, Aktivitäten)</p>
2. Lektion	Input 2: Video „Wie entsteht Schnee?“ (Link zum Video unten)
Vorentlastung	Frage „Woher kommt der Schnee?“ - Die Antworten der SuS zusammenfassen; was stimmt? Präzisere Informationen erhalten mit einem Video.
	Redemittel: <i>Staubpartikel; Regen, Wasserdampf, heiss - kalt, Stern,</i> Höraufgabe: Wann gibt es Schneesterne? Wie viele Ecken hat ein Schneestern?
	AB 4 durchlesen. Während dem Abspielen jeweils kurz stoppen, die SuS umkreisen die richtige Antwort respektive füllen aus, vergleichen die Antworten mit dem Nachbarn. 2. Abspielen und Diskussion.

Arbeitsphase 2	Die Schülerinnen und Schüler bilden Duos; sie wählen aus, was sie präsentieren wollen und in welcher Form. Sie beschaffen sich Material, Dokumente und Unterlagen und klären ab, wie und wo sie die nötigen Redemittel finden können.
Bilanz	Eventuelle Fragen klären. „Der heiße Stuhl“: die Lehrperson bzw. ein Schüler, eine Schülerin setzen sich vor die Klasse, und beantworten Fragen zu einer Person des Märchens. Die Klasse muss raten, um wen es geht.
3. Lektion	Fertigstellen und präsentieren
Vorentlastung	Arbeitsplan mit den Schülerinnen und Schülern diskutieren und festlegen: <ul style="list-style-type: none"> > Wie können sie den Poster gestalten? Ideen sammeln > Welche Elemente müssen auf dem Poster stehen? Redemittel reaktivieren, > Referenzdokumente? Zur Verfügung stehende Zeit?
Arbeitsphase 2	30 Minuten; Coaching durch die Lehrperson
Präsentation	Die Klasse formuliert 3-4 Kriterien für die mündlichen Präsentationen. Die Comics werden eingesammelt, wenn nötig korrigiert, ausgemalt und später aufgehängt.

Weitere Möglichkeiten:

A. Einfachere Aktivitäten

- > Quartett oder Memory spielen (Gruppenarbeit)
- > „Kofferpacken“ mit Worten aus dem Märchen: In meinem Märchen gibt es... (im Klassenkollektiv)
- > Märchen rekonstruieren: Satzstreifen richtig zusammensetzen (Gruppenarbeit oder im Klassenkollektiv)
- > Raster mit 3 Kolonnen: wer / wo/ was. Die S+S setzen jeweils Namen und Stichwörter zu den Hauptpersonen ein (Gruppenarbeit)
- > Die Etappen des Märchens chronologisch ordnen (Bilder oder Textteile; Gruppenarbeit)
- > Wer sagt was? Einige typische Aussagen aus dem Märchen verteilen, die S+S sollen sie der entsprechenden Figur zuordnen (Klassenkollektiv oder Gruppenarbeit)
- > Kurztexte schreiben, zu jeder Figur: Goldmarie ist...; sie macht... / Pechmarie ist...; sie macht ... nicht (Partnerarbeit)

B. Aktivitäten mit kreativen Ansprüchen

- > Kollektiv das Märchen neu schreiben: die S+S diktieren der Lehrperson Vorschläge
- > Das Märchen wird umgeschrieben: an Stelle der mitteleuropäischen Prototypen Apfel(baum) und Brotlaib suchen die S+S andere Möglichkeiten - andere Regionen, andere Produkte (Klassenkollektiv)
- > Die S+S schreiben zu einzelnen Figuren eine Biografie (Gruppenarbeit)
- > Die S+S schreiben ein Elfchen zum Märchen respektive zu einer Person

C. Komplexe weiterführende Aktivitäten

- > Die Klasse kann sich überlegen, wer noch um Hilfe bitten könnte, und weitere Situationen kreieren, wo Marie helfen kann (als Sketch, als Comic - Formen, die mit einfachen Redemitteln auskommen)

D. Aktivitäten, welche sprachlich anspruchsvoll sind - Die Lehrperson hilft beim Umsetzen in einer dem Schülerniveau angepassten Sprache

- > Die S+S können diskutieren, wann sie Hilfe leisten und wann nicht (in L1 und/ oder L2)
- > ... und in welchen konkreten Situationen sie auch helfen könnten (in L1 und/ oder L2)
- > Die S+S können jeder der Figuren des Märchens Ratschläge erteilen (in L1 und/ oder L2)

Quellen

Don Bosco Medien GmbH (2012). *Frau Holle Bildkarten für unser Erzähltheater. Entdecken. Erzählen. Begreifen.* Kamishibai Bildkartenset. Illustration Petra Lefin. München: Don Bosco.

Lundquist-Mog, A. (2012). *Märchenhaft. Ein Kalender – viele Möglichkeiten. Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Märchen. Kap. Januar: Frau Holle.* München: Goethe-Institut, 34-38.

Berner, R. S. (2012). *Märchencomics.* Köln: Jacoby Stuart.

Nützliche Links

- > Link zum Video Schnee: <https://www.youtube.com/watch?v=Rm2-MloqafY> - Wie entsteht der Schnee im Winter liebe Kinder
- > Link Unterrichtsideen: http://www.slf.ch/dienstleistungen/schuelerinfos/schnee/woher_schnee/index_DE (+ video)
- > http://kids.t-online.de/woher-kommt-eigentlich-der-schnee-/id_53009188/index
- > <https://www.goethe.de/lhr/pro/lkd/dpo/Heft.pdf>

LANGUAGE

German as a foreign and second language

TARGET

secondary school, professional school

AIMS

- > reduce speaking anxiety with conversational dialogues
- > focus on content and not on form in spoken language

SIGNIFIKANTE GESPRÄCHSSITUATIONEN IM BERUFSORIENTIERTEN DEUTSCHUNTERRICHT



Alla Scuola Arti a Mestieri di Trevano a Lugano, gli apprendisti della sezione disegno che seguono una maturità professionale possono, durante la loro formazione a tempo pieno, svolgere uno stage pratico nella Svizzera tedesca di sei mesi. Durante le lezioni di tedesco, gli studenti vengono preparati ad affrontare le situazioni quotidiane del loro futuro stage durante un percorso di 28 lezioni pensato nel contesto del lavoro di diploma dell'Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP). L'obiettivo è passare da dialoghi chiusi a dialoghi riproduttivi fino a raggiungere dialoghi aperti. Tre situazioni significative sono state scelte. Gli studenti hanno così potuto affrontare dei dialoghi che venivano filmati e riguardati durante le lezioni. Tramite quest'esercizio hanno potuto guadagnare maggiore fiducia nelle proprie capacità in vista del periodo di stage.

Sprachkompetenz im Ausbildungspraktikum

Die Lernenden besuchen die Vollzeit-Berufsfachschule (*Scuola d'arti e mestieri Trevano SAMT*) des *Centro Professionale Tecnico Lugano-Trevano*. Im dritten Ausbildungsjahr und im Alter von ca. 16/17 Jahren, haben sie die Möglichkeit, ein 6-monatiges Berufspraktikum in einem Architektur- oder Ingenieurbüro in der deutschen Schweiz zu absolvieren. Dieses einzigartige Angebot besteht seit 1999 und die Mehrheit mit mehr als 60% der Lernenden nimmt es wahr.

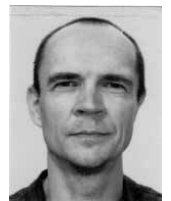
Bis zum Beginn des Praktikums haben die Lehrlinge circa 460 Deutschlektionen, zuerst in der Sekundarschule (*Scuola media*) und danach bei uns in der Berufsfachschule, besucht. Das Eintrittsniveau entspricht nur theoretisch einem A2-Niveau, weil das dreijährige Deutschprogramm an den Mittelschulen im Tessin 2 Niveaustufen vorsieht. Da im A-Kurs (*corso attitudinale*) ein A2 und im B-Kurs (*corso base*) ein A1 das Ziel ist, erreichen viele Lernende das Niveau A2 nicht. Das vierjährige Programm für Deutsch in der technischen Berufsmatura an der SAMT bietet wenig Zeit für praktikumsrelevante Themen. Im

ersten Jahr fließt das Semesterpraktikum kaum in den Unterricht ein. Erst im zweiten Jahr wird das Praktikum thematisch berücksichtigt, wobei die auf allgemeines Sprachhandeln ausgerichteten Lehrwerke sich zwar an realen Alltagssituationen orientieren, aber den Anforderungen einer realen Arbeitssituation in einer fremden Sprache nicht gerecht werden können. Berufsbezogene Lehrwerke auf Grundstufenniveau können als didaktischer Zusatz dienen, vorausgesetzt Themen und Sprachniveau sind auf die Zielgruppe der L2-Lernenden übertragbar.

Die Zielgruppe, noch minderjährige Zeichner/Zeichnerinnen als Praktikanten in der deutschen Schweiz, verlangt nach einer genaueren Betrachtung. Sie haben im Tessin schon 5 Jahre Deutsch als Fremdsprache gelernt, erwerben Deutsch als Zweitsprache in einem halben Jahr in den Städten der deutschen Schweiz (wo sie ausserdem auch mit dem Schweizerdeutschen in Kontakt kommen) und kehren anschliessend wieder als Lernende zurück. Eine besondere Lernergruppe, die in ihren sprachlichen Bedürfnissen und Problemen Parallelen zu den Migranten und Migrantinnen aufweist.

Michael Scholtischik ● Centro professionale Tecnico Lugano-Trevano

Michael Scholtischik hat DaF in Bielefeld, Linguistik in Berlin und Kulturwissenschaft in Frankfurt, Oder studiert und hat ein Studium am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung in Lugano (IUFFP) als Dipl. Lehrperson für Unterricht an Berufsmaturitätsschulen absolviert. Er unterrichtet seit 2000 als Sprachlehrer am Berufsschulzentrum (CPT) in Lugano. Zudem ist er der Verantwortliche des Semesterpraktikums an der SAMT mit der Deutschen Schweiz.



Da Arbeitsmigranten Teil einer jeden Kultur und überall präsent sind und Sprache als eine tragende Säule erfolgreicher Integration gilt, bemühen sich westeuropäische Zielländer unter der Ägide des Europarats seit den 70er Jahren um die sprachliche Förderung dieser Zielgruppe. Im 21. Jahrhundert begann eine neue Phase von Massnahmen in diesem Bereich. Das deutsche Innenministerium beauftragte im Jahr 2006 das Goethe Institut mit der Entwicklung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse von Migrantinnen und Migranten. Auch das schweizerische Bundesamt für Migration wurde im Jahre 2007 aktiv und beauftragte das Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Fribourg. Es entstand das Programm „fide“ (français, italiano, deutsch) in den drei Landessprachen, auf Deutsch unter dem Titel „fide - Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen“ (vgl. dazu <http://www.fide-info.ch/> und *Babylonia* 1/ 2013). Darin werden 11 Handlungsfelder definiert, in denen signifikante sprachliche Situationen identifiziert werden müssen, die in der Sprachwirklichkeit von den Beteiligten zu bewältigen sind. „fide“ bietet einen hilfreichen Rahmen hinsichtlich Methode, Didaktik sowie Situationen und Unterrichtsmaterial.

Welche der vielen realen Situationen im Praktikum für unsere Zeichner/Zeichnerinnen die wohl bedeutendsten sind, erfragte ich bei den Praktikanten, den Architekten und Ingenieuren in den Büros, mit dem Ziel, sie anschliessend als didaktische Situationen in *classroom activities* im Deutschunterricht zu verwenden. Alle Beteiligten erhielten einen Fragenbogen mit offenen Fragen, in dem sie gebeten wurden, zu Schwierigkeiten in beruflichen Situationen, Alltagsberufssituationen und Alltagssituationen Stellung zu nehmen. Ausserdem konnten sie angeben, welche Situationen ihrer Meinung nach in Zukunft im Unterricht als Vorbereitung auf das Praktikum wichtig wären. Ich ging von der allgemein akzeptierten Meinung aus, dass der grösste Handlungsbedarf im Bereich der beruflichen Situationen bestehen würde. Die Auszubildenden belehrten mich eines Besseren. Die Teilnahme an Arbeitssitzungen, das Besprechen ausgeführter Arbeiten oder das Verstehen der Arbeitsaufträge, um nur einige zu nennen, bereitete den Praktikanten nicht allzu grosse Sorgen: Im Gegensatz zu unserer Annahme verbindet der Beruf, da er der

kleinste gemeinsame Nenner im sprachlichen Miteinander ist. Hingegen waren es die freien Gespräche und der *Small talk* am Arbeitsplatz, die in der Umfrage als die wichtigste problematische Situation genannt wurden. Das spontane Reagieren auf Fragen nach Familie, Freunden, dem Tessin, dem Wochenende und den Plänen für den Sommer empfanden die Lernenden als ausgesprochen schwierig. Auf Bedarfsseite seitens der Büros nehmen die Architekten und Ingenieure die Alltagssituationen zwar als „schwierig“ wahr, sie haben aber für sie nicht dieselbe Priorität wie für die Praktikanten. Zum einen begegnet man sich sprachlich zumeist in beruflichen Situationen, zudem haben Muttersprachler häufig eine tolerantere Erwartungshaltung gegenüber L2-Lernenden. Sie ordnen die Schwierigkeiten der L2-Lernenden in der mündlichen Kommunikation oft anders ein, wenn sie diese als solche überhaupt wahrnehmen.

Signifikante Gesprächssituationen in der Praxis

Die aus den Umfragen aus Sicht der Verantwortlichen und vor allem aus Sicht der Lernenden gewonnenen Erkenntnisse waren Auslöser für die im folgenden beschriebenen Unterrichtsaktivitäten mit einer zweiten Klasse von 20 Zeichnern/Zeichnerinnen als Teil der Vorbereitung auf ihr Praktikum in der deutschen Schweiz. Die Lernenden sollten in drei signifikanten Situationen des Praktikums (Vorstellungsgespräch beim Arbeitgeber, Pausengespräch, Dialoge am Arbeitsplatz) in einer über ein Schuljahr verteilten Unterrichtsreihe vom geschlossenen Dialog über den reproduktiven Dialog zum freien Sprechen geführt werden.

In der Durchführung der geplanten Unterrichtsreihe mit Fokus auf die alltäglichen oder teilweise beruflichen Gesprächssituationen wurden die Defizite vieler Lernender hinsichtlich des freien Sprechens deutlich. Ellis bezeichnet die Wiederholung als „goldene Regel“ (vgl. Ellis 1996). Wichtig war also die Konzentration auf die Wiederholung der Dialoge, bis genügend persönliche wie sprachliche Sicherheit der Lernenden gegeben war, und sie den Mut aufbrachten, ihre Dialoge in langsamen Schritten freier zu gestalten. Notwendig waren das Wiederholen und das damit einhergehende Vernachlässigen der formalen Aspekte der Sprache. Da nur 28 Unterrichtsstunden zur Verfügung standen, galt es Prioritäten zu

setzen und die Zeit auf die Bedürfnisse der Lernenden, die ins Praktikum gehen, abzustimmen. Es wurde mehr Zeit für das Üben der mündlichen Produktion und Interaktion eingeplant, was „auf Kosten“ formativer Beurteilung und Untersuchung formaler Aspekte wie Fehleranalyse der Syntax und Morphologie ging. Das **erste Modul Vorstellungsgespräch** umfasste 12 Unterrichtseinheiten (UE) mit Aufgaben. Das Herzstück war das Erarbeiten eines Dialoges, wobei die Lernenden in Dreiergruppen in verschiedenen Räumen unabhängig und autonom arbeiteten. Sie hatten 20-30 Minuten Zeit ihre Gespräche vorzubereiten. Anschließend spielten und filmten sie die Dialoge mit ihren Handys in wechselnden Rollen (Architekt im Praktikumsbüro – Praktikant – Filmer). Die Videos schickten sie direkt dem Dozenten zu. Sie dienten der Klasse zur Reflexion und Bewusstmachung von Stärken und Schwächen, also zu einer formativen Beurteilung am Ende der jeweiligen Lektionen.

Im Klassenverbund trugen einige Gruppen ihre Dialoge vor, wobei sie ihre noch mehrheitlich ausgeschriebenen Dialogtexte in einem Frage-Antwort-Dialog vorlasen, also noch nicht frei interagierten.

Im **zweiten Modul Pausengespräch** mit 8 UE und 11 tasks waren die Lernenden aufgefordert in ihren Gruppen Themen selber zu bestimmen, über die sie miteinander ins Gespräch kommen sollten. Unter anderem wählten sie Themen wie Wetter, Heimat Tessin, Wochenende, aber auch aktuelle Arbeiten in ihren Laboratorien in der SAMT sowie Ausbildung und Beruf. In einem zweiten Schritt hatten sie die Aufgabe die zum Thema passenden Redemittel zu erstellen, um dann in 20 Minuten Vorbereitungszeit einen bis drei Dialoge auszuarbeiten, zu präsentieren und zu filmen. Die Dialoge sollten nicht länger als 3 Minuten dauern. Im Gegensatz zum ersten Modul hatten sie nur Karteikarten zur Verfügung, auf denen sie ihre Stichwörter (nicht Texte) notieren sollten. Alle Gruppen waren verpflichtet ihre Dialoge vor der Klasse vorzutragen. Einige Lernende hatten den Mut sich von ihren geschriebenen Vorlagen zu trennen und versuchten nur mit Hilfe ihrer Stichwörter zu interagieren, während andere ihr Material (immer noch Texte statt nur Stichwörter) sowie ihre Methode nicht änderten.

Die Annahme, dass die Lernenden grössere Unabhängigkeit im Sprechen erreichen würden, erwies sich als tendenziell

falsch. Lernerautonomie braucht Zeit und Geduld. Anstatt wie geplant mit dem gesammelten Material eine rein sprachliche und psycholinguistische Analyse in der Klasse vorzunehmen, erschien es sinnvoller mit Dialogen fortzufahren.

Zur Einführung des **dritten Moduls Dialoge am Arbeitsplatz**, das mit 8 UE angesetzt war, diente der Audiomitschnitt eines authentischen Abschlussgespräches eines Praktikanten mit seinem Praktikumsleiter und 2 Ingenieuren in einem Zürcher Ingenieurbüro. Dieses Gespräch sollte den Lernenden vorführen, wie „Realität“ sich tatsächlich anhört, dass Fehler häufig kein Kommunikationshindernis darstellen und für die Sprechenden sowie für ihre Partner sekundär sind, solange diese sich verstehen und aktiv zusammen im Gespräch bleiben wollen. Einer der anwesenden Ingenieure des Zürcher Büros kommt aus dem Tessin und war vor vielen Jahren ebenfalls Lehrling an der SAMT und ging zum Praktikum in die Deutschschweiz. Die Situation liest sich wie folgt: Der angehende Praktikant hört in der Schule das Abschlussgespräch des aktuellen jetzigen Praktikanten mit dessen Praktikumsleiter und Ingenieur, der wiederum ein ehemaliger Praktikant war. So schliesst sich der Kreis der beteiligten Akteure im Praktikum in einer konkreten Situation und entwickelt sich zur Spirale, an deren Anfang wiederum ein neuer Praktikant steht, der eines Tages möglicherweise mit seinen Erfahrungen wieder ein Beispiel für die nächste Generation sein kann.

Nach dieser einleitenden Phase waren die Lernenden erneut in Zweiergruppen ausserhalb des Klassenraumes beauftragt, einen Dialog zu ausgewählten Alltagsthemen auszuarbeiten, ihn in sechs Minuten zu präsentieren und zu filmen, wobei die Grösse der Notizblätter auf Postkartenformat geschrumpft waren. Nur Stichwörter sollten die Lernenden jetzt benutzen, keine vorgeformten Sätze. Auch hier wählte jede der 10 Gruppen ihre eigene für sie adäquate Variante. Niemand hatte den Zwang, frei zu reden, sondern alle mussten für sich und Partner die passende Methode finden.

Am **Ende** des gesamten didaktischen Projektes brachte ein **spielerisches Moment** den erwünschten und von vornherein angestrebten Erfolg. Aus einem Topf sollten die Lernenden willkürlich ein Thema wählen, zu dem je nach Abstufung zwei bis vier Stichworte standen oder lediglich das Thema selbst, zum Bei-

Lernerautonomie braucht
Zeit und Geduld.

Alltägliche Kommunikation über Gott und die Welt am Arbeitsplatz bereiten den Praktikanten/innen mehr Schwierigkeiten als berufsbezogene Sprechsituationen.

spiel Sport, Wochenende, Heimat. Aus einem zweiten Topf wurde der Name eines Schülers/einer Schülerin gezogen, und in einem dritten Topf waren die Namen der Muttersprachler, vier an der Zahl. Die Aufgabe bestand darin, dass ein Schüler/eine Schülerin mit einem der vier Muttersprachler spontan zu einem Thema einen 2-3 minütigen Dialog führen musste. Und es klappte hervorragend. Das Klima war positiv und weil diese Aktivität Spielcharakter hatte, wurde durch die Spannung die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse hochgehalten. Wer den Dialog führen musste, tat das souverän und achtete nicht primär auf Form oder Fehler, sondern konzentrierte sich auf sein Gegenüber und auf das gemeinsame Ziel zu interagieren. Und obwohl die Lernenden keine Wahl und keine Entscheidungsgewalt hatten, handelten sie autonom. Der Schlüssel zum Erfolg lag eben genau im „süssen Zwang“ zum Gespräch ganz ohne Kompromisse. Ihren Ängsten begegneten sie mit einem Lächeln und die Angst nicht perfekt zu sein, blockierte sie nicht, sondern motivierte sie mit ihrem Partner/ihrer Partnerin ins Gespräch zu kommen und es in Gang zu halten.

Didaktische Schlussfolgerungen

Abschliessend ist zu sagen, dass der Aufwand für ein solches Projekt in der Vorbereitung, in der Durchführung und in der Nachbereitung hoch ist. Die Lehrmaterialien müssen eigenständig erstellt werden, der Unterricht als Gruppenarbeit mit einer Klasse von 20 Lernenden muss rigoros bis ins Detail geplant werden, da sie ja selbständig arbeiten sollen. Die Lehrperson agiert als *classroom manager*, Begleiter, *Coach* und Organisator. Diese Rolle kann er/sie erfolgreich ausfüllen. Jedoch kann Lernen/Unterrichten auf diese Weise letztlich nur erfolgreich sein, wenn Planung, Material und „Publikum“ aufeinander abgestimmt sind und alle Beteiligten motiviert zusammenarbeiten und somit alle Rädchen im richtigen Zeitpunkt ineinandergreifen.

Die Unterrichtsreihe eignet sich in ihrer Ausrichtung für die Niveaustufen von A2 bis B1. Vor allem bei jüngeren Lernenden mit niedrigerer Sprachkompetenz müsste man natürlich die Erwartungen an ihr Weltwissen und ihre Interessen anpassen. Lernende mit dem Niveau B2 aufwärts mögen mit den Aufgaben unterfordert sein und sollten ein differenzierteres Lernangebot erhalten. Hinsichtlich

des Inhaltes könnte man professionelle Situationen mit Alltagssituationen verbinden oder man erweitert die Anzahl der Gruppenmitglieder, stellt weniger Zeit der Vorbereitung zur Verfügung und fordert im allgemeinen mehr Autonomie und Unabhängigkeit der Lernenden.

Im Allgemeinen kann dieses Angebot aber unabhängig von Alter, Beruf, Herkunft etc. im DaF Unterricht eingesetzt werden, da es sich dabei um Alltagsthemen und Alltagskommunikation handelt. Es ist durch Anpassung auch einfach auf verschiedene Kontexte wie Arbeit, Ämter und andere signifikante Handlungsfelder mit ihren vielen Situationen anwendbar. Weitere konkrete Unterrichtsbeispiele finden sich auf der Homepage von „fide“ (<http://www.fide-info.ch/>).

Gepflogenheiten ändern sich nicht notwendigerweise durch Lernerautonomie, die ein notwendiges jedoch längst noch nicht hinreichendes Kriterium zum selbstverantwortlichen Kommunizieren in der L2 darstellt. Das didaktische Angebot des freien Dialogs nahmen die Lernenden in der Mehrheit nicht an, das Streben nach Perfektion dominierte auch in der gesprochenen Sprache. Diese jedoch ist oft „chaotisch“, unvollkommen und voller Kompromisse. Stehen die Bedeutung und ihr Transfer im Mittelpunkt der Kommunikation, rückt die Form in den Hintergrund. Das gilt bekanntlich oftmals auch in der L1. Im Rahmen dieses Beitrags kann nicht auf das sehr komplexe und wichtige Thema Fehler und Fehlerkorrektur im L2-Unterricht eingegangen werden. Sicher ist: Fehler sind ein notwendiger und informativer Schritt eines jeden Sprachlernprozesses, auch wenn sie in der Schule vor allem früher generell nur negativ besetzt waren

Die Annahme, dass berufsbezogene Themen für die Entwicklung der mündlichen Produktion und Interaktion als Vorbereitung auf das Praktikum in der deutschen Schweiz für die Zeichner/Zeichnerinnen an der Tessiner SAMT ausschlaggebend wären, hat sich nach meiner Erfahrung nicht bestätigt. Wie die Umfrage unter den Lernenden zeigte, waren sie verloren in den Pausen an den Kaffeemaschinen, verstummten schnell beim Essen in der Kantine, hatten eine Welt voller Gedanken und fanden doch oft noch keine Worte. Wir tun gut daran, wenn wir uns als Sprachlehrer und Sprachlehrerinnen im schulischen Alltag nach den Bedürfnissen unserer Lernenden richten.

Bibliographie

Ellis, N. (1996). Analyzing language sequence in the sequence of language acquisition. Some comments on Major and Ioup. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (3), 361-368.

LANGUAGE

Deutsch als Fremdsprache

TARGET

Mittelschule (Scuola Media)

AIMS

- > die Schüler ermuntern, deutsche authentische Texte zu lesen
- > die Schüler bewusst zu machen, dass sie durch bestimmten Strategien die wichtigsten Informationen eines schwierigen Textes verstehen können

AUTHENTISCHE TEXTE IM DEUTSCHUNTERRICHT IM KANTON TESSIN

Deutsch
lernen

È possibile utilizzare degli articoli di giornale per delle attività con allievi che hanno appena un livello A1 di conoscenza della lingua? Se il tema è per loro interessante e con obiettivi mirati vale la pena di provare, il risultato non è scontato. Nel mio breve contributo racconto di un'attività di lettura combinata a una orale, a partire da un articolo sui tatuaggi. Gli allievi coinvolti, ragazzi e ragazze di quarta media nel Canton Ticino, sono stati in grado di comprendere nel testo le informazioni più importanti e di saperle riraccontare. La curiosità per la tematica dei tatuaggi, a loro vicina, ha attenuato l'affetto di repulsione che normalmente un testo di tale difficoltà suscita e li ha resi consapevoli che, pur con pochi mezzi a disposizione, sono in grado di avvicinarsi a un testo autentico e a capirne poche ma fondamentali informazioni.

Deutsch im Tessin

Im Kanton Tessin, in der italienischsprachigen Schweiz, wird Deutsch als zweite nationale Sprache erst in der zweiten Klasse der Mittelschule, der scuola media gelernt. Im Gegensatz zu der Situation in der deutschsprachigen Schweiz, gibt es im Tessin eine Mittelschule (Gesamtschule für alle Schüler von 11 bis 15 Jahren), in der die Schüler und Schülerinnen Französisch als erste nationale Sprache, Deutsch als zweite und Englisch als dritte Fremdsprache lernen.

Das angestrebte Niveau, das die Schüler innerhalb von drei Jahren in Deutsch erreichen sollten, ist A2. Sie haben drei Unterrichtsstunden pro Woche und generell wird Deutsch als eine „schwierige“ Sprache angesehen, was die Motivation der Schüler oft negativ beeinflusst.

Authentische Texte im Deutschunterricht

Ich arbeite in einer Mittelschule und neben dem Lehrwerk *Geni@1 Klick* benutze ich mehrmals im Schuljahr auch authentische Texte im Unterricht und das aus mehreren Gründen:

> Erstens kann man authentische Texte finden, die viel interessanter als die Texte sind, die die Schüler im Lehrwerk oder dem Alltagsunterricht lesen oder sehen. Wenn das Thema die Lernenden wirklich interessiert, werden sie neugierig und der Abschreckeffekt verringert sich, obwohl der Text zuerst als zu schwierig erscheint.

> Wenn die Schüler mit authentischen Texten konfrontiert werden, lernen sie effektive Strategien zu verwenden, die sie auch im realen Leben benutzen können. Sie lernen, wie sie trotz ihrer beschränkten Sprachkenntnisse Hypothesen zum Text bilden können, alle Elemente des Textes benutzen können (Bilder, Titel), um dann im Text nach internationalen Wörtern oder Komposita zu suchen, die Ihnen helfen, ihre Anfangshypothesen zu überprüfen oder neue Hypothesen zu bilden. Dabei verringert sich die Kluft, die es oft zwischen dem, was in der Schule gelernt wird und dem, was in der Außenwelt gesprochen oder gelesen wird. Mit authentischen Texten kann man auch in durchmischten Gruppen, wie

Barbara Dalla Libera ● Scuole medie del Canton Ticino

Barbara Dalla Libera
insegna tedesco nelle
scuole medie del Can-
ton Ticino, dove è abili-
tata all'insegnamento di
Inglese e Tedesco come lingue straniere.



Ha svolto il suo lavoro di ricerca per il
Master in Insegnamento nella Scuola
Media proprio sull'utilizzo dei testi aut-
entici e la differenziazione.

Wenn die Schüler mit authentischen Texten konfrontiert werden, lernen sie effektive Strategien zu verwenden, die sie auch im realen Leben benutzen können.

1 Der Artikel steht auf der Babylonia-Webseite zur Verfügung und kann auf www.babylonia.ch > Nummer 2/2017 > Artikel Barbara Dalla Libera heruntergeladen werden.

wir sie in unserer Mittelschule haben, gut arbeiten. Auch schwächere Schülerinnen und Schüler machen dabei positive Erfahrungen: sie können mit ihren beschränkten Mitteln doch etwas vom Text verstehen und einfache Fragen beantworten. Sie werden ermutigt, sich mit deutschen Texten ausserhalb des Kursbuchs auseinanderzusetzen und das kann dazu führen, dass sie, wenn sie eine deutschsprachige Zeitung oder Werbung sehen, diese nicht gleich ablehnen, sondern versuchen zu verstehen. Dies öffnet ihnen die deutschsprachige Welt und macht sie neugierig.

Artikel über Tattoos

Anfang dieses Jahres bin ich auf einen Artikel über „Tattoos“ im Migros Magazin 35 vom 29.08.2016¹ gestossen. Das Migros Magazin ist eine Gratiszeitung der Supermarktkette Migros, die wöchentlich erscheint und neben Werbung für Produkte auch einige kurze Artikel über verschiedene Themen enthält. Ich habe sofort gedacht, dass das für die Schüler meiner vierten Klasse interessant sein könnte. Aus reinem Zufall hatte eine Schülerin gerade entschieden, sich ein Armbandtattoo stechen zu lassen. Was für ein Glück! Als ich dann mit diesem Artikel in die Klasse kam, waren Tattoos bereits das Tagesgespräch. Zur Einführung habe ich gefragt, wer ein Tattoo hatte. Nur eine Schülerin hatte eines, aber mehrere andere waren am Thema interessiert.

Als Vorentlastung sollten die Schüler sich alle Wörter überlegen, die Ihnen in ihrer Muttersprache zum Thema einfielen, wie zum Beispiel: Schmuck, unlöslich, Symbol, Identität, Schmerzen, Zeichnung, Nadel, Tätowierer, Eltern, Streit, Angst usw. Danach sollten sie die neuen Wörter auf Deutsch im Wörterbuch nachschlagen. Sie haben dabei in kleinen Gruppen mit maximal drei Personen gearbeitet. Danach wurden die neuen Wörter verglichen und an die Tafel geschrieben. Als Zusatzvorentlastung gab ich den Schülerinnen und Schülern verschiedene Sätze/Satzteile, z.B.: *man kann eine Tätowierung nicht einfach löschen; ist ein Symbol; hat eine*

Bedeutung; ist ein Merkmal; bleibt auch wenn man älter wird; macht dich einzigartig; kann gefährlich sein; die Eltern sind dagegen. Dies sollten sie als „Nachteile“ oder „Vorteile“ einordnen. Dabei lernten sie noch mehr Wörter zum Thema und wurden noch neugieriger, wodurch auch die Bereitschaft stieg, sich mit einem schwierigen Text auseinanderzusetzen.

In der ersten Phase der Aktivität bekamen die Schülergruppen einen Teil des Artikels, der aus mehreren kurzen Interviews besteht. Sie sollten den Artikel lesen und gezielte Informationen verstehen (wie die Hauptpersonen hiessen, wie alt sie waren, wie viele Tattoos sie hatten, wo diese Tattoos waren, wann sie die Tattoos gemacht haben und ob jemand in der Familie dagegen war). Die Fragen wurden auf Deutsch gestellt und sehr einfach formuliert, die Informationen wurden als Schlüsselwörter in eine Tabelle eintragen.

In der zweiten Phase wurden die Gruppen gemischt und die Schülerinnen und Schüler tauschten die Informationen und versuchten, den vorhergelernten Wortschatz zu verwenden.

Dann sollten sie individuell fünf Wörter aufschreiben, die sie sich merken wollten, sich über die Wörter austauschen und eine Gruppenliste von zehn Wörtern bilden, die sie anschliessend auch lernen sollten.

Für diese Aktivität habe ich drei Unterrichtsstunden benutzt. Das Plakat wurde als Hausarbeit gegeben und daher ausserhalb der Schule realisiert.

Mögliche zusätzliche Aktivitäten

Aus einem kurzen Austausch mit den Schülern hatte ich mitbekommen, dass jeder mehrere Personen mit einer Tätowierung kannte. Sie könnten z. B. eine Person mit einer oder mehreren Tätowierungen interviewen und daraus ein Plakat oder ein Video machen. Die Schüler haben ja bereits ein Beispiel für ihr Interview in dem Artikel, sie könnten dieselben Fragen benutzen und dann, je nach Lust und Sprachniveau, das Interview erweitern.

Tattoos

Ein ganzes Leben lang?

Tätowierungen sind salonfähig geworden. Und sie sind so individuell wie ihre Träger: Fünf Tattoo-Fans verraten, was ihnen ihr Motiv bedeutet, warum sie sich dafür entschieden haben und ob sie ihre Wahl heute bereuen.

Text: Anne-Sophie Keller Bilder: Vera Hartmann

1

Tattoos sind längst Mainstream. Das wird klar, wenn man in den warmen Monaten, sobald die Leute wieder mehr Haut zeigen, einmal genau hinschaut. Nicht nur Fussballerinnen oder Hollywoodstars, auch Bankerinnen oder Kleinkindererzieher lassen sich ihre Haut mit Tinte verzieren. Die Zeiten, als tätowierte Menschen noch als Rebellen galten, als ihnen gar etwas Kriminelles anhaftete, sind definitiv vorbei. «Grundsätzlich finden Tätowierungen viel mehr Akzeptanz in der Gesellschaft. Sie haben ihr verrücktes Image längst verloren», erzählte die Tattoo-Künstlerin Myra Brodsky (28) kürzlich in der Frauenzeitschrift «Annabelle».

Im Kurs. Doch nicht bei allen währt die Freude am dauerhaften Körperschmuck ewig. Derzeit boomen nicht nur die Tattoo-Studios, sondern auch die Praxen, in denen man sich die Tinte wieder wegwaschen lässt. Das Hauptmotiv der Klientinnen und Klienten: Das Sujet passt nicht mehr zum aktuellen Lebensstil.

Nach dem Trend ist vor dem Trend
In den 90ern lagen Sonnen- oder auch Tribal-Sujets im Trend. In den Nullerjahren sah man die ersten Tattoos mit weisser Tinte. Noch vor einigen Jahren waren Sterne sehr beliebt oder auch japanische und chinesische Schriftzüge. Es folgten römische Ziffern, das

19.08.2016 | 33

Anouk Eschler unter der Haut
www.migros.ch/tattoo

2

Bye bye, Arschgeweih
Anouk Eschler (35),
Barkeeperin
und Produktions-
assistentin, Zürich

«Mein erstes Tattoo, das Arschgeweih, habe ich mir mit 18 an der Tattoo-Messe im Zürcher AbigGässli stechen lassen. Da habe ich Blut geleckt – obwohl es total schlimm war. Ein grosses Tattoo beansprucht den Körper extrem, er pumpiert das gesamte Blut an die Stelle, die gerade verletzt wird. Ich wurde fast ohnmächtig und hatte enorme Schweißausbrüche. Als Teenie macht man sich nicht so viele Gedanken, und das Arschgeweih hatte damals alle. Mit Mitte 30 ist das anders: Man weiss, was man will, und entwickelt einen eigenen Stil. Mittlerweile habe ich um die 13 Tattoos – eins davon im Mund. Allen das Coverup des Arschgeweihes mit Teufel und Tasse hat 800 Franken gekostet. Die Reaktionen sind fast immer positiv – bis auf die der Familie. Meine Mutter mag Tattoos nicht und ist der Meinung, dass ich meinen Körper verunstalte. Und bei meinen Grossschwestern trage ich stets lange Ärmel. Ich finde tätowierte Menschen sexy, sinnlich, individuell und schön. Die Tattoos sind meine Art, mich

© Quelle: Migros Magazine 35 vom 29.08.2016

Carlo Mangarona
47 Jahre alt.
Whanen in Bolivien.

TATOO JA ODER NEIN

- 1) Warst du sicher die tätowierung zumachen?
Ja, ich war sicher.
- 2) Tut es weh das Tattoo zumachen?
Ja, ein wenig.
- 3) Wie viel hast du bezahlt?
Ich habe viel bezahlt.
- 4) Um wie viele Jahre hast du das gemacht?
Ich habe die Tätowierung im Alter 22.
- 5) Bist du stolz auf die Tätowierung jetzt?
Ja, sicher.
- 6) Was bedeutet das Tattoo?
Etwas Wichtiges in meinem Leben.
- 7) Wo hast du es getan?
Ich habe es im Urlaub gemacht.
- 8) Jemand in der Familie hat Tätowierungen?
Ja, mein Vater und mein Bruder
- 9) Würdest du eine andere Tätowierung?
Nein, eine genügt.
- 10) Würdest du jemand empfohlen ein Tattoo zu tun?
Ja, an meinen Freunden.

Esempi di poster realizzati dagli allievi di quarta media (14-15 anni) dopo l'attività svolta sull'articolo tratto dal Migros Magazin...

TATOO

Was ist den Name und wie alt bist du?
• Mein Name ist Jonas und ich habe 20 Jahre

Es verletzt?
• Nein ☹️

Was bedeutet den Tattoo?
• Es hat eine persönliche Bedeutung

Wann hast du das erste Tattoo gemacht?
• 18 Jahre

Wie viele Tattoos hast du?
• Ich habe 2 Tattoos

Gab es jeman dagegen?
• Meine Eltern

Hallo mein Freund...

Ich möchte ihnen möchte ihnen einige Fragen zu stellen...

Wo hast du das Tattoo gemacht?
• Ich habe es zu Hause in einer Studie

Hastest du Angst?
• ein bisschen

Warum hast du es gemacht?
• Ich gemacht, weil sie für mich sehr wichtig sind.

Warst du nervös?
• Nein nein ☹️

Danke, bis bald! ☺️

LANGUAGE

Swiss German

TARGET

University / adults

Deutsch
lernen**DIALEKT LEHREN UND LERNEN IM WESTSCHWEIZER
KONTEXT – EIN ERFAHRUNGSBERICHT**

“Davvero? Insegni lo svizzero tedesco all’università?! Ma quale dialetto? Pensavo che non ci fossero delle regole...”. Questo contributo descrive i principi di base dell’insegnamento dello svizzero tedesco al Centro linguistico dell’Università di Losanna. Gli studenti che seguono il modulo di svizzero tedesco costituiscono un gruppo relativamente eterogeneo: preconoscenze, motivazioni e aspettative riguardo al contenuto del corso e al tipo di dialetto insegnato variano notevolmente da un alunno all’altro. Per soddisfare le diverse esigenze, l’insegnamento segue un approccio comparativo che permette agli studenti di paragonare il tedesco allo svizzero tedesco, con l’obiettivo di capire rapidamente diversi dialetti. Anche se il corso si basa soprattutto sulla comprensione orale, lo scritto è molto utile per imparare ad identificare gli elementi comuni al tedesco e allo svizzero tedesco. Oltre alle lezioni in gruppo, il modulo prevede due sessioni settimanali allo “Spazio Multimediale”, piattaforma che permette agli studenti di orientare liberamente lo studio secondo le loro necessità.

● Sabrina Gerhartl

Université de Lausanne



Sabrina Gerhartl ist Mitautorin des Lehrwerks „Chunschdruus – Schweizerdeutsch verstehen, die Deutschschweiz verstehen“ (2009,

Schulverlag plus). Sie unterrichtet DaF und Schweizerdeutsch am *Sprachenzentrum der Universität Lausanne* und hat dort als Verantwortliche für den Bereich Schweizerdeutsch das Kurskonzept entscheidend mitgeprägt. Daneben ist sie punktuell in der DaF-Lehrerbildung tätig (*Universität Fribourg; Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaft*).

Zwischen ungläubiger Überraschung und belächelnder Neugierde – in etwa so lassen sich die Reaktionen beschreiben, wenn man erzählt, dass man in einem akademischen Kontext nicht nur Deutsch, sondern auch Schweizerdeutsch unterrichtet. Der Sinn von Schweizerdeutschkursen an sich wird nicht in Frage gestellt, aber die praktische Umsetzung in einem von ECTS-Punkten dominierten System scheint schwer vorstellbar. Wie soll man eine nicht kodifizierte Varietät unterrichten und nach welchen Kriterien die Leistung der Lernenden beurteilen?

Zielpublikum

Die Studierenden des Sprachenzentrums der Universität Lausanne sind bezüglich Motivation, Vorkenntnissen und angestrebter Zielkompetenz ein extrem heterogenes Publikum. In anderer Hinsicht haben wir es aber auch mit einer sehr homogenen Gruppe zu tun: Alle Teilnehmenden sind lern- und auch sprachlerngewohnt, haben einen eher kognitiven Zugang zu Sprache und besuchen den Kurs freiwillig. Ihre Art zu lernen hat natürlich einen Einfluss auf das Kurs-Design. Aber

auch ihre Freiwilligkeit und die Tatsache, dass der Kurs für Studierende gratis ist, beeinflussen das Kursgeschehen. Für die wenigsten hat Schweizerdeutsch eine unmittelbare „lebenswichtige“ Funktion, und weniger als 10 % der Teilnehmenden machen den Kurs, um ECTS-Punkte und/oder eine Kursbestätigung zu erhalten. Der Kurs muss also auch für Studierende mit Vorkenntnissen so lehrreich und für alle so unterhaltsam sein, dass sie ihn nicht auf halber Strecke abbrechen.

Motivation und Vorkenntnisse

Fragt man die Studierenden nach ihrer persönlichen Motivation für den Kurs, geben 87% an, dass Schweizerdeutsch für ihre künftige berufliche Entwicklung ein Vorteil sein könnte¹. 50% haben den Kurs mitunter aus Neugierde belegt („je voulais découvrir le suisse allemand“), 43% erwähnen ein generelles Interesse an Sprachen, knapp 40% nennen soziale Gründe („j’ai de la famille / des amis suisse allemands“) und gut 20% sagen von sich, dass sie sich für die Deutschschweizer Kultur interessieren („musique, coutumes, ...“). Die Aussicht auf ECTS-Punk-

te oder eine Kursbestätigung spielt wie erwähnt nur eine marginale Rolle. Entsprechend der Hauptmotivation variieren auch die inhaltlichen Erwartungen an den Kurs. Einige wollen an Familienfesten mehr verstehen, andere haben eine Assistenzarzt-Stelle am Berner Inselspital in Aussicht. Wieder andere haben keine konkrete Vorstellung davon, wo und wann genau sie Schweizerdeutsch brauchen werden. Sie sehen es einfach als Bereicherung für den Lebenslauf und belegen den Schweizerdeutschkurs genauso pragmatisch wie ein Semester zuvor den Chinesischkurs. Was die Vorkenntnisse betrifft, sagen einige Studierende, dass sie noch nie irgendetwas mit Schweizerdeutsch zu tun hatten. Im gleichen Kurs sind Lernende mit Verwandten aus oder in der Deutschschweiz, solche, die eine(n) Deutschschweizer Partner(in) haben oder die den Militärdienst in der Deutschschweiz absolvierten. Oft ist Letzteres ein deutlicheres Indiz für breite pluridialektale Vorkenntnisse als Familie/ Partner/Freunde. Daneben gibt es Studierende, die zwar vielleicht kaum Kontakt zur Schweizer Mundart hatten, deren Deutschkenntnisse aber sehr gut sind. Da im Kurs stark sprachvergleichend gearbeitet wird (Deutsch vs. Schweizerdeutsch), haben diese C1-Sprecher einen Vorteil gegenüber anderen Studierenden.

Zielkompetenzen: Dialekt sprechen lernen?

Bzüglich der Zielkompetenz stellt sich u.a. die zentrale Frage, ob man Dialekte nur verstehen oder auch sprechen lernen soll. Als Mitautorin des Lehrwerks *Chunsch druus – Schweizerdeutsch verstehen, die Deutschschweiz verstehen* (Schulverlag, 2009) stellte sich für mich anfangs diese Frage nicht. Beeinflusst von der Arbeit an diesem Lehrwerk macht es für mich aus didaktischer Sicht Sinn, sich basierend auf bereits vorhandene Deutschkenntnisse auf das Verstehen von Schweizerdeutsch zu konzentrieren. Ausserdem finde ich es aus der Perspektive der Alltagsnützlichkeit wichtig, in kurzer Zeit verschiedene Dialekte zu verstehen und keine Zeit mit dem Sprechen zu verlieren, zumal ich ja als Lehrperson nicht wissen kann, welche Dialekte für meine Lausanner Studierenden künftig relevant sein werden. Und auch nach meinem persönlichen Empfinden fühlt es sich so an, dass Anderssprachige bereits genug Arbeit leisten, wenn sie meine Mund-

art verstehen. Produktive Kompetenzen sah ich demnach als Nice-to-have und nicht als obligatorisches Lernziel für die Kursteilnehmenden. Schnell musste ich aber merken, dass sich für viele Studierende die Frage nach dem Sprechenlernen auch nicht stellt. Sie gehen jedoch ganz automatisch vom Gegenteil aus: Aus früheren Sprachlernerfahrungen ist für sie klar, dass man eine Sprache „ganz“ lernt, d.h. alle vier Fertigkeiten berücksichtigt – allenfalls mit Abstrichen beim Dialekt-Schreiben. Aus Gründen der Lernererwartungen, aber auch aus gruppendynamischen Überlegungen heraus, entstand schliesslich folgendes Modell: Der Schwerpunkt liegt zwar auf den rezeptiven Kompetenzen und dabei hauptsächlich auf dem Hören, aber in jeder Lektion finden mehrere Sprechaktivitäten Platz. Die Studierenden lernen hochfrequente Ausdrücke in verschiedenen Dialekten verstehen und verwenden sie dann produktiv im Dialekt ihrer Wahl. Hilfreich ist bei diesem Ansatz der sogenannte „klingende Online-Wortschatz“ des Lehrwerks *Chunsch druus*, der den Studierenden erlaubt, den gleichen Satz in vier verschiedenen Dialekten zu hören, nachzusprechen und zu lernen.

Was die Leistungsbewertung betrifft, liegt der Hauptakzent demnach auf dem Hörverstehen und in geringem Ausmass auch auf dem Leseverstehen verschiedener Dialekte. Im mündlichen Ausdruck liegt das Augenmerk auf dem Erreichen der kommunikativen Absicht in einem Dialekt nach Wahl. Daneben erlaubt der Ansatz des Sprachenzentrums auch, schriftliche Reflexionen zum Lernprozess in die Endnote miteinzubeziehen.

Welcher Dialekt?

Die Frage nach der Wahl des Dialekts klingt unschuldig, ist aber die Gretchenfrage schlechthin. Einerseits verbirgt sich dahinter die Frage nach der Lernerzentriertheit: Was brauchen die Lernenden überhaupt und lernen sie im Kurs auch das, was sie brauchen? Andererseits auch jene nach der Qualifikation der Lehrkraft: Kann man etwas unterrichten, was man nur teilweise beherrscht? Was die Bedürfnisse der Lernenden betrifft, ist schwer zu sagen, welche Dialekte für Lausanner Studierende aktuell oder künftig relevant sein könnten. Während man in Deutschschweizer Städten im Unterricht den Hauptakzent vermutlich auf den lokalen Dialekt legt, sind für die Romandie verschiedene Modelle

Man ist Experte, was den Sprachunterricht betrifft und kann dadurch Lernprozesse strukturieren und oft deutlich erleichtern. Aber man kann einfache Alltagsdialoge aus dem Lehrbuch nicht im gegebenen Dialekt vorlesen.

denkbar. Wie oben angedeutet, verfolgt das Schweizerdeutsch-Modul an der Universität Lausanne den Ansatz, rezeptiv eine relativ breite Palette an Dialekten zugänglich zu machen. Das Hauptziel des Kurses ist es, zumindest in Bern, Zürich, Basel und in der Ostschweiz einfache Alltagsgespräche verstehen zu können. Gleichzeitig sollen die Lernenden eine gewisse Ambiguitätstoleranz aufbauen. Es kann Angst machen oder demotivieren, wenn man derselben hochfrequenten Partikel in gefühlten zehn Varianten begegnet (z.B. *sonst: susch, suscht, süsch, süss, sus, sunschd, sunsch, sonscht, sunscht* ...) und wenn ein Songwriter in ein und demselben Lied das Wort „hat“ einmal mit *hät* und zwei Zeilen später mit *het* transkribiert. Hier liegt es ganz stark an der Lehrkraft, negative Gefühle und Widerstände abzufedern und durch Humor eine Leichtigkeit in die Situation zu bringen. Gleichzeitig hat sie darauf zu achten, dass der Kurs nicht zum Kuriositätenmuseum wird. Es geht natürlich nicht darum, alle Schönheiten und Raritäten der verschiedenen Dialekte aufzufächern. Und es müssen auch nicht zehn Varianten des gleichen Wortes sein. Vielmehr geht es um eine überschaubare Anzahl an Alternativ(form)en hochfrequenter Wendungen, Verben und Partikeln, die beim Hören als Verstehensinseln (Leisen, 2012) dienen können bzw. als Punkte im Satz, die keine kognitive Energie absorbieren. Mit der Dialektwahl verbunden ist unweigerlich die Expertenfrage und mit ihr die Tatsache, dass ich als kompetente St.Gallerdeutsch-Sprecherin unmöglich eine auch nur annähernd befriedigende Sprechkompetenz in allen anderen Dialekten erreichen kann. So muss man ab und zu bekennen: „Ehrlich gesagt habe ich dieses Wort noch nie gehört. Sind Sie sicher, dass Ihr Freund aus Uri das so verwendet? Nein? Dann fragen Sie ihn doch nochmals und ich frage eine Bekannte aus der Innerschweiz. Wir kommen nächste Woche darauf zurück.“ Man ist Experte, was den Sprachunterricht betrifft, kann dadurch Lernprozesse strukturieren, oft deutlich erleichtern und dadurch beschleunigen. Aber man kann einfache Alltagsdialoge aus dem Lehrbuch nicht im gegebenen Dialekt vorlesen, hat einige der verwendeten Ausdrücke nicht in seinem Aktiv- und gewisse nicht mal im Passivwortschatz. Dies ist für die Lehrkraft erstmal ungewohnt, scheint für die Lernenden aber kein Problem zu sein.

Um den unterschiedlichen Vorkenntnissen und Bedürfnissen gerecht zu werden, sieht das Kurskonzept zwei zusätzliche Wochenstunden im Multimediazentrum vor, wo die Studierenden individuell und autonom Schwerpunkte setzen: Wer den Ansatz aus dem Kurs verfolgt und verschiedene Dialekte verstehen können möchte, arbeitet mit dem Online-Angebot von *Chunsch druus*. Wer einen spezifischen Dialekt lernen möchte, wählt ein entsprechendes Lehrbuch. Wer sich im Alltag rezeptiv bereits relativ gut zurechtfindet, konzentriert sich vielleicht eher auf das Sprechen in Alltagssituationen oder auf das Verstehen von komplexeren Beiträgen (z.B. kurze Nachrichten-Beiträge der Sendung *Schweiz aktuell* vom Schweizer Fernsehen). Für Studierende mit konkreten beruflichen Absichten haben wir Dokumentarfilme aus dem Schweizer Fernsehen didaktisiert (z.B. *DOK – Die Assistenzärzte – Zeit der Bewährung*).

Platz der Schriftlichkeit beim Mundart-Lernen

Obwohl heute in der Ära der Kurznachrichten Dialekt schreiben durchaus seinen Stellenwert im Schweizer Alltag hat, ist die Förderung von Lese- und allenfalls Schreibkompetenzen nicht unbedingt das, was man von einem Mundartkurs erwarten würde. Zumal viele dialektale Unterschiede (z.B. *ich / ig / ech / i* für *ich*) erst beim Lesen auffallen und sie beim reinen Hörverstehen völlig problemlos einfach verstanden werden würden. Liesse man die Dialekt-Schreibung aussen vor, müsste man auch nicht mit der uneinheitlichen Orthografie kämpfen, der sich die meisten Mundart-SchreiberInnen in der Schweiz aktuell bedienen (siehe Abbildung S. 63). Die Ambiguitäten liessen sich also verringern. Dennoch finden authentische E-Mails und Liedtexte sowie Transkriptionen von Podcasts oder Dialogen Eingang in den Kurs. Insbesondere der Vergleich zwischen dem schweizerdeutschen Original und einem deutschen Paralleltext erlaubt es, syntaktische und morphologische Schlussfolgerungen zu ziehen. Dieser auf der Interkomprehensions-Didaktik² basierende Ansatz eignet sich sehr gut für unser doch recht analytisches, sprachbewusstes Publikum. Dies nicht als einzige Methode, sondern als Ergänzung zu „klassischen“ interaktiven, kommunikativen und spielerischen Aktivitäten.

Bibliografie

Berthele, R., Müller, M., Wertenschlag, L. et al. (2009). *Chunsch druus? Schweizerdeutsch verstehen – die Deutschschweiz verstehen*. Bern: Schulverlag plus AG.

Leisen, J. (2012). Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. *leseforum.ch* 3 (3). http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Leisen.pdf (2.4.2017)

Meißner, F.-J. (2008). Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung. A propos Inerkomprehension und Lernen. *Babylonia* 1/08, 35-39.

- 1 Die Zahlen stammen aus einer anonymen Online-Umfrage für Teilnehmende am Schweizerdeutschmodul der Universität Lausanne (98 TN, 2014-2017). Unter anderem ging es darum, die Lernmotivation der Studierenden zu eruieren. Die Studenten konnten dabei mehrere Gründe angeben.
- 2 Für einen Kurzeinblick in den Interkomprehensionsansatz, vgl. z.B. Meissner, 2008.

Beispiel zur Arbeit mit von den Lernenden gesammelten Kurznachrichten und entsprechenden deutschen Paralleltexten.

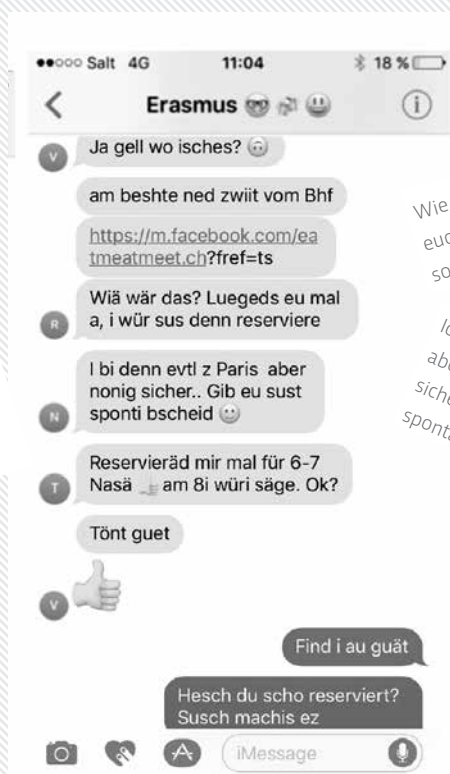
WhatsApp-Projekt

- 1) Die Lehrkraft (LK) erhält von den Studierenden (ST) 1-2 Screenshots von Smartphone-Konversationen und erstellt einen deutschen Paralleltext. Es handelt sich dabei nicht um eine elegante deutsche Übersetzung, sondern um Sätze, die möglichst nahe am Original bleiben.
- 2) Im Kurs lesen die ST die Kurznachrichten >> Globalverstehen.
- 3) Die ST übersetzen in kleinen Teams die Nachrichten auf Deutsch. Es geht dabei nicht um das Resultat, eine „perfekte“ Übersetzung, sondern um den Prozess des Hypothesenbildens und Entdeckens von neuen Wörtern / syntaktischen Strukturen / lautlichen Regelmässigkeiten (z.B. *uu* → *au* bei Wörter wie *Huus* → Haus) sowie von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Schweizerdeutsch. Alternative zum Übersetzen: Gegebene Paralleltext-Ausschnitte den schweizerdeutschen Nachrichten zuordnen.
- 4) Die ST vergleichen das Original & ihre Übersetzung mit dem deutschen Paralleltext.
- 5) Die Entdeckungen werden im Plenum besprochen, erweitert und z.B. in Tabellenform strukturiert. Ausserdem wird auf verschiedene Varianten des gleichen Wortes eingegangen und diskutiert, ob es sich um dialektale Unterschiede handelt (z.B. *susch* vs. *sus*) oder um individuelle Alternativschreibungen (z.B. *guet* = *guät*; am *beshte* > *sh* vermutlich vom Englischen beeinflusst).
- 6) Die ST markieren Sätze, die ihnen als Modell für eigene Textnachrichten dienen können.

Smartphone-Konversation mit
Paralleltextkarten



Ich muss mich abmelden
– ausser ihr wollt es auf
London verlegen



Wie wäre das? Schaut es
euch mal an. Ich würde
sonst dann reservieren.

Ich bin dann evtl. in Paris,
aber (es ist) noch nicht
sicher. Gebe euch sonst
spontan Bescheid.

Klingt gut.

WHAT'S UP, SWITZERLAND? LANGUAGE, INDIVIDUALS AND IDEOLOGIES IN MOBILE MESSAGING

In dem SNF-finanzierten Sinergia-Projekt *What's up, Switzerland?* (2016-2018) untersuchen vier Doktorierende und zwei Postdocs erstmals anhand einer grossen Datensammlung den Sprachgebrauch in *WhatsApp* Nachrichten und den Mediendiskurs darüber in allen vier Landessprachen. Die Forschung basiert auf einer Sammlung von 617 authentischen Chats (ca. 5.5 Mio Wörter), die von der Schweizer Bevölkerung 2014 zur Verfügung gestellt wurden. Die untersuchten Aspekte reichen von grammatischen Phänomenen bis zum Metadiskurs über *WhatsApp* in den schweizerischen Medien, um die sprachlichen und diskursiven Eigenschaften einer omnipräsenten Kommunikationsform zu erfassen und besser zu verstehen.

● Simone Ueberwasser & Elisabeth Stark Universität Zürich



Simone Ueberwasser ist Linguistin und im Projekt *What's up, Switzerland?* verantwortlich für die Gesamtkoordination und die Korpuslinguistik.



Elisabeth Stark (Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft) ist hauptverantwortliche Leiterin des Projekts. Ihr Forschungsinteresse liegt bei morphosyntaktischen Phänomenen in den romanischen Sprachen, z.B. Nominaldetermination, Kongruenz und differentielle Objektmarkierung, aus varietätenlinguistischer und formaler Perspektive.

Beide sind an der Universität Zürich tätig.

With the advent of mobile phones, the way in which people communicate has drastically changed over the past decades and given rise to new forms of informal written communication, not least due to the option of sending text based messages. At the beginning of the century, SMS was the only technology available. It was also the focus of previous research in the *sms4science* project (the corresponding database is now available for any type of research - www.sms4science.ch), but nowadays, the availability of smartphones and apps has resulted in uncountable new options and features. The best known and most used application is *WhatsApp*, which allows for much more than simply exchanging text-based messages, which is in the focus of our current SNSF-funded research project (CRSIII_160714). However, almost nothing is known on a large-scale level about the features of *WhatsApp* communication and the media discourse about its use, thus we, as linguists and discourse analysts, have systematically started to describe linguistic features, graphic variation and (meta)discursive aspects of

this new form of communication, with a focus on the Swiss national languages.

Research questions

Given that the media discourse at times tends to be quite alarmist about language change and language decay stemming from electronically written texts (*SMS*, *WhatsApp* etc.) and that people tend to overestimate the influence of language-external factors on language use (such as technological affordances of mobile phones etc.), we established a sufficiently large corpus in order to answer two main questions:

1. What are defining characteristics of current *WhatsApp* messages (in each of the four Swiss national languages)? What has changed between traditional Swiss text messages and Swiss *WhatsApp* messages, what has been maintained, and why (concerning linguistic structures, use of emojis/emoticons, spelling, register-specific style, individualization vs. accommodation)?
2. How do individual users apply these features and how does the press cover them?

We do not expect to find actual evidence for the decline of writing skills or language change in the messages, but instead raised awareness for language use appropriate to the respective situation. If informality is allowed, texts are drafted more quickly and with more focus on creativity.

Our first team picks out specific grammatical structures and investigates them on WhatsApp messages in different languages. Rossella Maraffino (Bern) studies progressive forms (*sto facendo, ich bin am Laufen, je suis en train de parler*), and Franziska Stuntebeck (Zürich) looks at argument drop, i.e. missing subjects or objects (*Ø komm gleich, tu Ø as vue*). By looking at these structures in different languages and different contexts, they want to find out whether these are register-specific features, i.e. typical for written electronic communication in general, or mainly technologically induced structures (e.g. more omissions in order to save time in quasi-synchronous communication). Etienne Morel (Neuchâtel) and Christina Siever (Zürich) investigate graphical elements in WhatsApp messages. They are interested in changes to graphic strategies in relationship to new correction software, virtual keyboards, and especially new sets of iconographic signs (emojis). For their research, they look at these features across linguistic communities and focus on the specific function of these features in shaping communicative identity. The data they work on is mainly in German (both dialectal and non-dialectal) or French.

Doctoral student Samuel Felder (Leipzig) studies the linguistic behaviour of individuals in WhatsApp chats by investigating the frequency of the features analysed in the other sub-projects as well as patterns of code-switching in chats. He wants to find out whether – and if so – how people adapt their language use to the way their counterparts communicate. The focus of this research is on Swiss-German dialectal messages.

The fourth team is the only one that does not use the WhatsApp database, but rather created their own web-based database comprising press articles in French, German, English and Italian, as their interest is on how the press covers language as it is used in written mobile communication. More precisely, Vanessa Jaroski (Bern) tries to pin down the way Switzerland (and Europe) interpret the revolutionary developments in our communicative behaviour.

The linguistic corpus as a common database

All but the fourth sub-projects are based on a citizen science project in which authentic WhatsApp chats were sent in by the Swiss public in 2014. The corpus that was created from these chats consists of approximately 750,000 messages (“speech bubbles”) and 5.5mio tokens (words, emojis, punctuation etc.) that can be used for linguistic research, i.e. messages that contain written text (as opposed to text generated by WhatsApp like “joined the group”, internet links etc.) and were authorized by the authors. In order to maintain the texters’ privacy, messages for which we did not get consent are disguised. In the texts used for research, names and other private data were anonymized.

Along with the WhatsApp messages, we also have demographic information such as age, educational level or geographical origin of the texters available for most of our data. These pieces of information, collected in an online survey, allow for a more detailed investigation into sociolinguistic factors such as age, gender or education that influence language use.

Due to massive code-switching in our data, it is not an easy task to group chats into language-specific subcorpora. We thus decided to identify the ‘main language’ as the one used in more than 100 messages in a specific chat, which gives us the following count: French: 55 chats; Swiss German dialect: 128 chats; non-dialectal German: 21 chats; Italian: 44 chats; Romansh: 16 chats. Other languages (e.g. from the Slavic language family or Spanish) as well as chats shorter than 100 messages can be found in the corpus, too. For the time being, the corpus is avail-

able for the research project team, but temporary access can be given to other researchers, including students, upon request. After the end of the project (2019), the corpus will be made openly available for non-commercial use.

Expected results

Based on pilot studies and initial results, we expect, on the one hand, to find an abundance of press reports blaming the (young generation’s) frequent texting on mobile phones for a decline in writing skills and a bashing of overabundant use of English tokens in texts written in national languages (contrary to fact). On the other hand, we do not expect to find actual evidence for the decline of writing skills or language change in the messages, but instead raised awareness for language use appropriate to the situation. If informality is allowed (e.g. when texting within a peer group), texts are drafted more quickly and with more focus on creativity. If, on the other hand, people send texts to authorities (e.g. teachers), they write more carefully and in a more norm-oriented way. As for grammatical structures, we are sure that nothing is altered with respect to everyday informal language use as the alarmist media discourse stemming from the still rather novel impression of deviant forms in informal writing implies. Finally, we can also see accommodation phenomena taking place between the participants of a chat, e.g. in the frequency of emoji use or spelling conventions. Code-switching and emojis are frequent, of course, but the latter are mostly used to emphasise or mitigate statements, i.e. not very frequently in a word-replacing function.

● Ein interview mit
Pierre-Alain Tschudi
Meyrin

„ICH HABE DAHER HIER IN MEYRIN DIE GELEGENHEIT, DEUTSCH ZU SPRECHEN, SEIT ICH POLITIKER BIN.“

Ingo Thonhauser: In der Romandie geben 7% der Bevölkerung an, dass Deutsch eine ihrer Hauptsprachen ist. Würdest du Deutsch als eine deiner Hauptsprachen angeben?

Pierre-Alain Tschudi: Also, aus ganz familiären Gründen komme ich eigentlich nicht dazu, Deutsch zu sprechen, das ist klar. Doch sind wir hier in Meyrin und Meyrin war bis in die 60iger Jahre ein Dorf von 3000 Einwohnern, bis hier die erste Satellitenstadt der Schweiz errichtet worden ist: Es sind dann sehr, sehr viele Deutschschweizer hierhergekommen und es gibt einige, die wissen, dass ich in Basel aufgewachsen bin, die gerne mit mir Deutsch sprechen, also Schwyzerdütsch natürlich. Ich habe daher hier in Meyrin die Gelegenheit, Deutsch zu sprechen, seit ich Politiker bin.

IT: Lässt sich beobachten, dass Deutschschweizer in der Westschweiz ihr Deutsch wenig benutzen oder wenig hervorkehren?

PAT: Es gibt verschiedene Fälle: Es gibt Leute, die hier in einer Deutschschweizer Familie aufgewachsen sind. Deutsch ist zwar ihre Muttersprache, aber sie sind hier in der Lokalsprache Französisch aufgewachsen und deshalb sprechen sie nicht unbedingt Deutsch und verstehen sich als Genfer. Plötzlich im Gespräch stellst du aber fest, dass es Mitarbeiter gibt hier in der Mairie, die Schwyzerdütsch sehr gut verstehen. Sind das Deutschschweizer oder nicht? Ich bin auch ein Sonderfall: meine Muttersprache ist Französisch, also mussten mich die Leute erst einmal als Auch-Deutschschweizer identifizieren. Wie Amin Maaouf sagt, haben wir mehrere Identitäten

und meine halte ich für speziell: Ich bin in Basel aufgewachsen mit Muttersprache Französisch, habe mit sechs Jahren angefangen etwas Deutsch zu sprechen, musste zwei Sprachen gleichzeitig lernen, Baseldütsch und Hochdeutsch, und dann habe ich noch Spanisch dazu gelernt, als ich meine Frau kennengelernt habe, die weder Französisch noch Deutsch sprach.

IT: Welche Relevanz hat die deutsche Sprache im Alltag in einem Kanton wie Genf?

PAT: Es ist sehr schwierig, da objektiv zu antworten. Als ehemaliger Deutschlehrer habe ich natürlich die Tendenz zu sagen: Natürlich hat es eine Relevanz, ich versuchte ja mit allen Mitteln, meine Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Ich würde schon sagen, dass Englisch eine grössere Relevanz hat. Auf dem Arbeitsmarkt gehört Englisch dazu wie Rechnen und Schreiben, und Deutsch ist ein Plus. Unternehmen hier sind sehr international, also auch am Englischen orientiert, auch Deutschschweizer Unternehmen, die sich hier angesiedelt haben. Ich glaube, die Mehrsprachigkeit ist wichtig, ob es jetzt Deutsch, Spanisch, Portugiesisch oder Albanisch ist, spielt nicht so eine Rolle. Trotzdem ist es natürlich in einer globalisierten Welt toll, wenn man in der Weltgeschichte herumreist und mehrere Sprachen kann – wobei Deutsch noch eine wichtige Sprache bleibt. Ich stelle auch oft fest, dass hier in Genf die grössten Patrioten Mühe haben mit Deutsch und gar nicht speziell erpicht sind, die Sprache zu lernen. Ich gehöre nicht zu denen, aber ich wäre heute mehr ein Vertreter der Mehrsprachigkeit als ein Vertreter der deutschen Sprache.

IT: *Das ist natürlich auch eine brennende Frage in der Schule. Die Westschweiz hält fest am Deutschen als nationaler und fremder Sprache. Welche Argumente sprechen aus deiner Sicht dafür?*

PAT: Wir grenzen an die deutschsprachige Welt und wer jung ist, lernt die schwierigere Fremdsprache leichter als Englisch – wobei dieses Argument zu diskutieren wäre. Dann gibt es praktische Gründe: Es ist einfacher, Austausch auf Primar- und Sekundarstufe mit der Deutschschweiz zu organisieren als mit England oder den USA. Das wären für mich Argumente, die für Deutsch plädieren.

Aber wenn man beispielsweise Politiker werden will, dann ist Deutsch relevant. Es ist die Schwäche einiger unserer Genfer Nationalräte, dass sie Mühe haben mit Deutsch. Doch gibt es gute Beispiele: Ein guter Freund von mir hat sich als Nationalrat sehr schnell bemüht Deutsch zu lernen; er ist einem Basketballclub in Bern beigetreten, hatte die nötige Motivation und spricht heute Deutsch.

IT: *Nützt Standarddeutsch, das man in der Schule lernt, in der Deutschschweiz überhaupt etwas?*

PAT: Ob Englisch oder Deutsch – es ist entscheidend, die Schüler darauf vorzubereiten, dass die Leute ein bisschen anders sprechen als man es in der Schule lernt. Die Standardsprache gibt einem die Möglichkeit, leichter zu erraten, was der andere sagt, wenn er spricht. Dafür kann man, meine ich, die Schüler durchaus sensibilisieren. Auch schwache Schüler. Ich habe mal der Klasse einen Zeitungsartikel auf Albanisch gebracht, mit Bild und Titel, mit folgendem Auftrag: „Jetzt blufft ihr: ihr seid Übersetzer und ihr übersetzt mir diesen Text ins Französische.“ Die Schüler haben festgestellt, dass sie dank Internationalismen, Illustrationen und vielleicht zwei, drei Namen eine Geschichte wiedergeben konnten, die gar nicht so weit von der Realität entfernt war. Es braucht ja immer zwei zum Kommunizieren und beide Seiten müssen sich bemühen. Der Deutschschweizer muss halt so sprechen, dass er von dir verstanden wird. Und in der Regel bemühen sich die Deutschschweizer, meistens sogar derart, dass sie Französisch sprechen.

IT: *In der aktuellen Sprachenstatistik ist zu lesen: im Jahr 2000 sprachen 8.5% eine an-*

dere Sprache als eine der Nationalsprachen, im Jahr 2012 sind es 19.2%. Was bedeutet Mehrsprachigkeit für die Schweiz?

PAT: Ich kann aus meiner Erfahrung hier in Meyrin sprechen, wo 140 Nationalitäten vertreten sind und demzufolge sehr viele Sprachen. In Meyrin unterrichtete ich eine Klasse mit 18 Schülern und 18 Sprachen, wobei einige Schüler mehrere Sprachen sprachen und einige nur eine. Es ist entscheidend, dass man sich versteht, dass man miteinander kommunizieren kann und deshalb ist das Erlernen der Lokalsprache zentral; aber mit den Sprachen zu spielen, Musik, kulturelle Anlässe zu erleben, ist eine Bereicherung in Europa – und nicht nur in Europa. Es ist entscheidend, dass das gefördert wird.

IT: *Noch eine provokante Frage: In der Schweiz findet in diesem Sommer die „Internationale Tagung der Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen“ statt, mit Teilnehmenden aus der ganzen Welt. Ist die Schweiz ein authentischer Ort, um das Deutsche zu erleben?*

PAT: Was ich ganz toll finde, ist, dass die an einen Ort gelangen, wo die deutsche Sprache tatsächlich eine Sprache unter anderen ist und ihren Platz hat, aber nicht einen Alleinanspruch erheben kann. Ich habe das in Jena ganz toll gefunden, mich mit einem Vietnamesen, einem Deutschlehrer aus Senegal unterhalten zu können und wir haben nicht nur über Deutsch in Senegal und Vietnam gesprochen, sondern auch über Vietnam

Ich wäre heute mehr
ein Vertreter der
Mehrsprachigkeit als ein
Vertreter der deutschen
Sprache.

und die vietnamesische Sprache. Deshalb finde ich es ganz gut, dass hier nicht so ein imperialistischer Anspruch besteht.

IT: *Wenn du in Bezug auf die Sprache in der Schweiz einen bildungspolitischen Wunsch frei hättest, was würdest du gerne in der Schweiz umgesetzt sehen?*

PAT: Also, ich bin nach wie vor ein Fan der Mehrsprachigkeitsdidaktik, weil ich ein Fan der sprachlichen Diversität und der kulturellen Diversität bin und deshalb möchte ich, dass sich der Sprachunterricht in Richtung Mehrsprachigkeit, Kommunikation und Völkerverständigung orientiert.

IT: *Danke für das Gespräch!*

Steckbrief: Pierre-Alain Tschudi

Privates

- > Né à Bâle en 1951 d'une mère neuchâteloise et d'un père glaronais
- > Maturité à Bâle (type A), licence en Lettres à Genève
- > Marié depuis 1981 à une Argentine, père d'un fils de 35 ans et d'une fille de 27 ans
- > Arrive à Genève à l'âge de 30 ans, vit depuis 34 ans à Meyrin
- > Trilingue: français, allemand, espagnol, il communique également en italien et en anglais

Berufliches

- > Conseiller administratif de la ville de Meyrin (canton de Genève)
- > Enseignant d'allemand, d'histoire et d'éducation citoyenne jusqu'en 2013
- > Co-Président du groupe des enseignant-e-s d'allemand du cycle d'orientation (jusqu'en 2012)
- > Formateur à l'Institut de formation des maîtres et des maîtresses de l'enseignement secondaire (IFMES) (jusqu'en 2009)



<http://www.patschudi.ch/index.php/portrait>

«MAN SOLLTE MEHR STUNDEN FÜR SPRACHEN ZUR VERFÜGUNG STELLEN, DIE NUR ODER HAUPTSÄCHLICH IN DER SCHULE GEHÖRT UND GELESEN WERDEN, DA ENGLISCH DURCH DEN AUSSERSCHULISCHEN INPUT SOWIESO LEICHTER GELERNT WIRD.»

● Ein interview mit
Gé Stoks | Locarno

Ingo Thonhauser: Im Tessin gibt ungefähr 8% der Bevölkerung an, dass Deutsch eine ihrer Hauptsprachen ist. Meine Frage an dich: ist Deutsch eine deiner Hauptsprachen? Warum? Warum nicht?

Gé Stoks: Deutsch ist für mich immer eine wichtige Sprache gewesen. Mein Vater war erst Dozent und danach Professor für Germanistik an der Uni in Nimwegen in Holland. Er hatte einige deutschsprachige Kollegen, die oft bei uns zuhause waren. Auch Gastdozenten und Schriftsteller haben meine Eltern oft eingeladen. Der prominenteste war wohl Heinrich Böll, der nach einem Vortrag an der Uni mit meinem Vater nach Hause kam. Ich war damals noch sehr jung und kenne die Geschichte, dass ich bei Heinrich Böll auf dem Schoss gesessen haben soll, nur aus Familiengeschichten. Aber es wurde viel Deutsch bei uns zu Hause gesprochen. Ich habe aber Anglistik studiert und habe meine erste Frau bei einem Studienaufenthalt in Deutschland kennengelernt. Als wir dann in Holland wohnten, sprachen wir zuerst Deutsch und später eine Mischung aus Holländisch und Deutsch. Ich habe mir also Deutsch in der Schule, aber hauptsächlich zu Hause und während längeren Aufenthalten in Deutschland angeeignet. Englisch war jedoch meine Lieblingssprache, aber schon als ich noch in Holland im Lehrplaninstitut, SLO arbeitete, hatte ich viele Kontakte in Deutschland mit damals bekannten Fachdidaktikern wie Hans-Eberhart Piepho, Christoph Edelhoff, Gerhard Neuner

und anderen. Ich fand es immer interessant zu sehen, wie in Deutschland Englisch unterrichtet wurde. Das führte auch zu Zusammenarbeit in einer Zeit, als in Deutschland innovative Projekte in Zusammenhang mit dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht in Gesamtschulen stattfanden. Ich sprach recht gut Deutsch und das hat natürlich dazu beigetragen, dass ich diese Kontakte auch gut pflegen konnte.

Als ich dann in 2001 ins Tessin zog, weil ich meine zweite Frau dort kennengelernt hatte, sprachen wir wieder Deutsch zu Hause und tun das immer noch. Ich habe aber auch Italienisch gelernt, weil ich nicht nur mit Deutschsprachigen in einer Enklave in Tessin leben wollte. Ausserdem wurde im SUPSI-DFA, in der Pädagogische Hochschule, wo ich Arbeit fand, Italienisch gesprochen. Dort war ich als Fachdidaktiker für Englisch und Deutsch zuständig und habe auch eine didattica plurilingue in der Ausbildung initiiert.

IT: Gibt es eine Tendenz, dass Deutschschweizer im Tessin ihr Deutsch wenig benutzen oder wenig hervorkehren?

GS: Das kann ich nicht sagen. Man hört viel Deutsch, in den Läden gibt es viel Werbung auf Deutsch und in grösseren Geschäften spricht das Personal auch Deutsch. Ich habe selten gemerkt, dass Deutschschweizer oder deutsche Touristen sich in ihrer Sprache zurückhalten. In der PH in Locarno waren wenig Kol-

leginnen oder Kollegen, die (Schweizer-) Deutsch gesprochen haben. Ich habe nur mit einer Kollegin, die zweisprachig ist, regelmässig auch Deutsch gesprochen. Mit den Studierenden natürlich wohl, mit denen habe ich meistens Deutsch bzw. Englisch gesprochen.

IT: Welche Relevanz hat die deutsche Sprache im Alltag in einem Kanton wie dem Tessin?

GS: Es wird den Schülerinnen, Schülern und Studierenden gegenüber immer wieder betont, wie wichtig es ist, Deutsch zu lernen, um ihre beruflichen Chancen zu verbessern. Ich habe aber auch festgestellt, dass Italienischsprechende sehr viel Mühe haben, ein Niveau wie B2 zu erreichen. Dazu kommt auch noch, dass sie dann in der Deutschschweiz immer noch wenig verstehen und mit der Situation konfrontiert werden, dass viele Deutschschweizer dann noch lieber Englisch als Hochdeutsch sprechen. Ich bin der Meinung, dass gerade in den Berufsschulen die Zeit zu kurz ist, um das angestrebte Niveau zu erreichen. Es florieren dann auch Deutschkurse für Erwachsene, wenn Leute merken, dass sie für den beruflichen Alltag Deutsch brauchen.

IT: Wird die Wichtigkeit von Deutsch gegenüber Englisch in Tessin in Frage gestellt?

GS: Nein, eigentlich nicht, insofern ich das beurteilen kann. Englisch wird von den meisten Jugendlichen als die beliebtere und einfachere zu lernende Sprache eingeschätzt, aber dass es weiterhin auch wichtig ist, Deutsch zu lernen, sehen die meisten schon ein. Die Ironie in Tessin ist ja, dass die Italienischsprachigen wegen der Sprachverwandtschaft viel weniger Mühe mit Französisch als mit Deutsch haben, aber aus wirtschaftlichen Gründen Deutsch die wichtigere Sprache ist. Da die Tessiner die beiden Nationalsprachen und Englisch lernen, ist die Zeit, die für jede Sprache zur Verfügung steht, beschränkt. So lernen Tessiner Schülerinnen und Schüler Englisch erst als dritte Sprache in den letzten beiden Jahren der Mittelschule.

IT: In Tessin gibt es bestimmt auch viele Lernende, die nicht Italienisch als Erstsprache haben, sondern Portugiesisch, Albanisch, Türkisch usw. Was bedeutet das für den Sprachunterricht in den Tessiner Schulen?

GS: Wenn für einen Schüler oder eine Schülerin das ganze Programm zu anspruchsvoll ist, besteht die Möglichkeit in der *scuola media*, dass er/sie eine Sprache – meistens Deutsch – nicht mehr lernt, sondern einen sogenannten *corso pratico* absolviert oder auch ein Programm *Italiano Lingua II*.

Im neuen Tessiner Lehrplan wird die Mehrsprachigkeit aktiv gefördert und schon ab dem Kindergarten gibt es Aktivitäten, die den Schülerinnen und Schülern die unterschiedlichen Sprachen bewusstmachen. Dabei werden auch die Migrationssprachen mitberücksichtigt.

IT: Noch eine provokante Frage: In der Schweiz findet in diesem Sommer die „Internationale Tagung der Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen“ statt, mit Teilnehmenden aus der ganzen Welt. Ist die Schweiz ein authentischer Ort, um das Deutsche zu erleben?

GS: Ich finde, das ist eine gute Sache. Ich weiss, dass in den Lehrwerken immer Deutschland an erster Stelle kommt und die Informationen über die Schweiz und Österreich meistens sehr wenig Raum bekommen. Das ist übrigens bei Französisch nicht anders: eine kurze Erwähnung, dass die Sprache auch noch in Belgien, der Schweiz und «*outré-mer*» gesprochen wird, aber sonst geht es doch um das Französisch in Frankreich. Deshalb ist es gut, dass die Deutschlehrpersonen in die Schweiz kommen und das Land besser kennenlernen, was dann hoffentlich auch positiv durchwirkt auf ihre Schülerinnen.

Man sollte mal überlegen, ob es richtig ist, dass die einfacheren Sprachen (Englisch in der Deutschschweiz; Französisch in Tessin) so viele Stunden bekommen.

IT: Wenn du in Bezug auf die Sprache in der Schweiz einen bildungspolitischen Wunsch frei hättest, was würdest du gerne in der Schweiz umgesetzt sehen?

GS: Die Stundenzahl, vor allem in den Berufsschulen, ist oft zu gering, um ein ordentliches Niveau zu erreichen. Man sollte mal überlegen, ob es richtig ist, dass die einfacheren Sprachen (Englisch in der Deutschschweiz; Französisch in Tessin) so viele Stunden bekommen. Englisch ist ja im ausserschulischen Alltag sehr präsent und wird auch deswegen leichter gelernt. Deshalb sollte man mehr Stunden für Sprachen zur Verfügung stellen, die nur oder hauptsächlich in der Schule gehört und gelesen werden. Dieser Vorschlag hat auch der ehemalige Walliser Staatsrat Oskar Freysinger während einer Konferenz in 2015 gemacht, aber ich habe noch nicht gemerkt, dass mit dieser Idee Konkretes getan wurde.

IT: Dank für das Gespräch!

Steckbrief: Gé Stoks

Privates

- › Geboren 1950 in Venlo, Niederlande.
- › Abitur am Canisiuscollege in Nimwegen/Nijmegen (1969), MA in English Language and Literature Universität Nimwegen (1975)
- › Sprachen: Niederländisch, Deutsch, Englisch, Italienisch, Französisch
- › Haussprache Deutsch in erster und zweiter Ehe.

Berufliches

- › Gymnasiallehrer und Mitarbeiter der SLO, des niederländischen Instituts für Lehrplänenentwicklung; Längere Aufenthalte in Deutschland und den USA
- › Vorsitzender der *Vereniging van Leraren in Levende Talen* in den Niederlanden
- › Von 2001 bis 2015, Fachdidaktiker für Fremdsprachen an SUPSI-DFA, der Tessiner PH in Locarno
- › Mitglied der Redaktion von *Babylonia* und Mitinhaber von *IDEA Sagl* in Bellinzona
- › Seit 2015 in Teilpension.



PERSÖNLICHE ERFAHRUNGEN MIT DEN ÜBERSETZUNGEN DES ROMANS *DER GOALIE BIN IG*

Si possono tradurre in altre lingue dei romanzi redatti in svizzero tedesco? I lettori di Pedro Lenz - gli stessi che non esitano a prendere in mano un romanzo tradotto dal giapponese o norvegese - reagiscono con incredulità e stupore a tale domanda. Lo svizzero tedesco sarebbe quindi l'unica lingua non traducibile al mondo? L'autore ci risponde con un sorriso raccontando delle sue esperienze con traduttori e di momenti particolari vissuti a serate di lettura pubblica.

● Pedro Lenz | Olten



Pedro Lenz ist in 1965 in Langenthal geboren. Er lebt in Olten, arbeitet als Dichter, Schriftsteller, Bühnenautor und Journalist. Er hat den

Schweizer Kleinkunstpreis 2015 vom Bundesamt für Kultur und den Berner Filmpreis 2014 für „Der Goalie bin ig“ gewonnen.

Bin ich im Alltag unterwegs, sehe ich manchmal den Leuten beim Lesen zu. Dabei stelle ich fest, dass es sich bei der Mehrheit der gelesenen Bücher um Übersetzungen handelt. Meine Mitmenschen in der Bahn, im Café, im Wartsaal, in der Bibliothek lesen deutsche Übersetzungen schwedischer, nordamerikanischer, brasilianischer, französischer, russischer, italienischer, japanischer, britischer oder spanischer Bücher. Vermutlich hat sich noch keiner dieser Leserinnen und Leser jemals die Frage gestellt, ob sich etwa die japanische oder die russische Sprache überhaupt ins Deutsche übersetzen lässt. Die Menschen nehmen die Bücher zur Hand und lesen sie einfach, ohne sich mit Fragen zur Übersetzbarkeit der Sprache aufzuhalten. Erzähle ich aber jemandem, dass mein Roman *Der Goalie bin ig* unter anderem ins Französische und ins Italienische übersetzt worden ist, begegne ich immer ähnlichen Reaktionen. In den meisten Fällen werde ich mit ungläubigen oder gar tadelnden Nachfragen konfrontiert: «Was? Der Roman ist übersetzt? Aber der ist doch auf Schweizerdeutsch geschrieben! Das

kann man gar nicht übersetzen! Wie will man Schweizerdeutsch übersetzen können? Alle diese Feinheiten, alle diese Zwischentöne unserer Mundart, dieser reiche Wortschatz, das lässt sich gar nicht übersetzen!»

Die allermeisten meiner deutschsprachigen Landsleute, die sich zu diesen Übersetzungen äussern, setzen als Selbstverständlichkeit voraus, dass es sich bei der schweizerdeutschen Umgangssprache um die weltweit einzige nicht übersetzbare Sprache handelt. Sie sind nur schwer von ihrer Überzeugung abzubringen, unsere Mundarten seien Teil des hierzulande immer gerne hochgehaltenen Begriffs «Sonderfall Schweiz». Interessant ist dabei, dass diese beinahe religiöse Überhöhung unserer Umgangssprache auch von kulturell gebildeten, weitgereisten und weltoffenen Landsleuten praktiziert wird. Gleichzeitig begegne ich auch dem gegenteiligen Phänomen, dass also die Deutschschweizer Umgangssprache nicht überhöht, sondern banalisiert wird. («Wie willst du mit einer Sprache, die nicht einmal einen Futur kennt, Literatur machen?»). Auch diese Leute sind,

wenngleich wegen grundsätzlicheren Vorurteilen, davon überzeugt, Mundart sei unübersetzbar.

In der Romandie oder im Tessin sind die Reaktionen freilich anders. Dort nehmen die Leute an Lesungen direkt auf den übersetzten Text Bezug, ohne sich mit der Frage der Übersetzbarkeit schweizerdeutscher Mundarten aufzuhalten. Die Diskussionen drehen sich dann eher um die Frage, mit welchen Mitteln die Mündlichkeit des Originals in der jeweiligen Zielsprache nachgebildet wurde. Sowohl im Tessin als auch in der Romandie geht es bei Lesungen oftmals auch um Detailfragen. Während beispielsweise in der italienischen Übersetzung das «Kafi Fertig» im Original belassen und mit einer Fussnote erklärt wurde, hat sich das französische Übersetzerpaar Daniel Rothenbühler und Nathalie Kehrlı dafür entschieden, ein «Café Pomme» daraus zu machen. Da kann es schon vorkommen, dass Zuhörerinnen und Zuhörer an Lesungen darüber diskutieren, wie weit die Freiheit der Übersetzer gehen soll und darüber, ob es sinnvoller ist, Orts- und Eigennamen anzupassen oder sie im Original zu belassen. Ich persönlich überlasse solche Entscheidungen immer den Übersetzern. Wichtig ist mit bloss, dass die jeweilige Zielsprache einen natürlichen Sprachfluss aufweist.

Allerdings ist es nicht in jeder Sprache gleich einfach, die Mündlichkeit zum Klingen zu bringen. Mir ist besonders bei Lesungen in der französischsprachigen Schweiz aufgefallen, dass Vortragende sich bemühen, einem literarischen Text beim Vorlesen eine gewisse, nicht angebrachte Feierlichkeit zu geben. Oft kam es mir vor, als wollte der jeweilige Schauspieler, der mit der Lektüre der französischen Übersetzung betraut wurde, den Inhalt des Buches mittels Pathos überhöhen. Während die Übersetzer sich erfolgreich darum bemüht haben, den mündlichen, natürlich klingenden Sprachfluss nachzubilden, scheint es den Vorlesern eher darum zu gehen, die Kunst hervorzuheben. Dadurch entsteht für mich als Zuhörer der Eindruck, da redete nicht mehr meine Erzählfigur aus dem Kneipenmilieu, sondern ein Bil-

dungsbürger, der das Publikum davon überzeugen will, dass es sich beim Text wirklich um Literatur handelt und nicht etwa um Biertischgeplauder.

Vermutlich bildete von allen Sprachen, in die der Roman bisher übersetzt wurde (Italienisch, Hochdeutsch, schottisches Englisch, Litauisch, Französisch, Ungarisch), das Französische die grösste Herausforderung. Das hat wohl damit zu tun, dass das Französische eine sehr klar normierte Sprache ist. Offenbar gibt es wenig literarische Vorbilder, in denen von dieser Norm abgewichen wird. Mein Bemühen, sprachliche Unreinheiten wie Anglizismen, frei erfundene Sprichwörter, eigenartige Metaphern oder Mischformen möglichst selbstverständlich zu verwenden, scheint dem französischsprachigen Literaturverständnis zu widersprechen. So erkläre ich mir zumindest die Entschuldigungen eines Vorlesers an einer Lesung in der Bibliothek von Morges. Der Mann, der offenbar regelmässig für die dortige Stadtbibliothek öffentliche Literaturlesungen macht, unterbrach die Lektüre des Romans an manchen Stellen, um dem Publikum zu versichern, was er eben vorgelesen habe, stehe tatsächlich in genau diesem Wortlaut im Roman.

Bei der italienischen Übersetzung diskutierte ich mit der Übersetzerin Simona Sala anfangs noch darüber, ob es sinnvoll wäre, den Roman in einen Tessiner Dialekt zu übertragen. Wir sahen aber davon ab, weil die Übersetzerin befand, die im Roman beschriebenen Figuren würden im Tessin kaum noch Dialekt gebrauchen. Wenn sie davon ausgehe, dass die Geschichte in einem urbanen Milieu gegen Ende des 20. Jahrhunderts angesiedelt sei, wäre es unglaubwürdig, die Romanfiguren in Mundart sprechen zu lassen. Meine diesbezüglichen Erfahrungen decken sich mit diesem Befund. Folglich leuchtete mir die Sprachwahl vollkommen ein. Ein amüsantes Übersetzungsproblem das mir vom ersten Entwurf der italienischen Übersetzung in Erinnerung geblieben ist, betrifft die Schweizerdeutsche Redensart «a d Kasse cho». Wenn wir in der Deutschschweiz davon reden, jemand sei an die Kasse gekommen, meinen wir, dass er im wört-

Die allermeisten meiner deutschsprachigen Landsleute, die sich zu diesen Übersetzungen äussern, setzen als Selbstverständlichkeit voraus, dass es sich bei der schweizerdeutschen Umgangssprache um die weltweit einzige nicht übersetzbare Sprache handelt.

«Wie willst du mit
einer Sprache, die nicht
einmal einen Futur kennt,
Literatur machen?»

lichen oder übertragenen Sinn für etwas bezahlen musste. Die Übersetzerin, der diese Redensart fremd war, interpretierte sie im ersten Augenblick gerade umgekehrt. Sie ging von der möglicherweise logischeren Idee aus, dass jemand, der an die Kasse kommt, zu Geld kommt. Das Missverständnis war schnell gelöst. Aber es blieb mir als konkretes Beispiel für kulturelle Differenzen in bester Erinnerung.

Anders als in der französischen oder italienischen Fassung sah es bezüglich der Sprachwahl bei der englischen Fassung aus. Dort ist das in der Übersetzung verwendete Englisch kein Standard, sondern eine Annäherung an die Umgangssprache in der Stadt Glasgow. Diese Sprachwahl war deshalb sinnvoll, weil die gleichen Figuren, lebten sie in Glasgow, tatsächlich diese Variante des Englischen verwenden würden. Ausserdem anbot sich eine Übersetzung von einer Mundart in eine andere, weil in der schottischen Literatur der Einsatz umgangssprachlicher Elemente nicht aussergewöhnlich ist. Dass der schottische Übersetzer Donal McLaughlin mit seiner Sprachwahl den Ton tatsächlich getroffen hat, bestätigte die ungewöhnliche Reaktion eines Zuhörers an einer Buchpräsentation in Glasgow. Der Mann fragte mich nach der Lesung, wie ich als Schweizer darauf gekommen sei, ausgerechnet eine Geschichte über Leute aus ihrer Stadt zu schreiben. Das sei ein Missverständnis, versuchte ich zu erklären. Ich hätte mich für die Romanfiguren in meiner Heimatstadt in der Schweiz inspiriert. Das glaube er nicht, insistierte der Mann, er kenne die Figuren, die ich im Roman beschrieben hätte, das seien lauter Typen aus Glasgow. Ein schöneres Kompliment hätte er der Übersetzung nicht machen können.

Im Fall der hochdeutschen Übersetzung bat ich den Übersetzer Raphael Urweider darum, eine möglichst neutrale Sprache zu wählen, also nur dosiert Helvetismen oder andere Regionalismen zu verwenden. Wir verzichteten bewusst darauf, beispielsweise eine wienerische oder berlinerische Übersetzung anzustreben, weil die Motivation für eine deutsch-deutsche Übersetzung die war, dass zuerst eine Version vorliegt, die allen Deutschsprachigen Leserinnen und Lesern zugänglich ist. Urweider beschäftigte sich deswegen eingehender mit dem Klang als mit der Sprachwahl. Er liess mich die übersetz-

ten Kapitel jeweils im Original und auf Hochdeutsch vorlesen. Während ich las, machte er Anpassungen der Übersetzung, um die Sprachmelodie möglichst originalgetreu wiederzugeben. Das hilft mir nun bei Lesungen in Deutschland oder Österreich den Roman so vorzulesen, wie ich es vom Original gewohnt bin.

Während mir die vier erwähnten Sprachen einigermaßen vertraut sind, verstehe ich kein Wort Litauisch oder Ungarisch. Dort beschränkte sich mein Beitrag an die Übersetzungen auf Gespräche mit den Übersetzern Markus Roduner und Rimantas Kmita (Litauisch) und Lajos Adamik (Ungarisch) über die Haltung der Erzählfigur und das beschriebene Umfeld. Bei den Buchpräsentationen in diesen beiden Ländern versuchte ich mich beim Zuhören nur auf den jeweiligen Sprachklang zu konzentrieren, um zu verstehen, wo sich dieser Klang vom Original entfernt oder nicht entfernt.

Abschliessend bleibt festzuhalten, dass die Zusammenarbeit mit den Übersetzern bei mir stark davon abhängt, wie die Übersetzer arbeiten wollen und wie gut ich die Zielsprache kenne. Ist mir eine Sprache einigermaßen zugänglich, lese ich die Übersetzungen vor der Drucklegung gerne durch, um Fragen stellen zu können. Ist mir eine Zielsprache vollkommen fremd, stehe ich für Fragen zur Verfügung, falls dies von den Übersetzern gewünscht wird. Da jedoch jede Übersetzung meiner Meinung nach auch eine Neuschöpfung sein soll, hüte ich mich davor, mich unaufgefordert in den Übersetzungsprozess einzumischen.



DIE GERMANOFOLIES UND IHRE DREI Ks: KLASSENZIMMER – KONZERT – KONTAKT

Deutsch
erleben

Le bienfait de l'utilisation de chansons en cours de langues n'est depuis longtemps plus à démontrer. En outre, avec la multiplication des ressources en ligne, il est devenu extrêmement simple de trouver le support musical adéquat et, bien souvent, même déjà didactisé. Toutefois, pour que l'intérêt et l'impact soient plus grands encore, rien ne vaut une véritable rencontre entre élèves et artistes. C'est le pari que s'est lancé depuis 10 ans déjà l'association vaudoise *Germanofolies*.

In der Fremdsprachendidaktik ist die Verwendung von Liedern ein „alter Hut“. Bereits in den siebziger und achtziger Jahren hörte man nach der kommunikativen Wende im Unterricht die Songs berühmter englischer bzw. amerikanischer Rockgruppen, die Chansons französischer Weltstars oder die kritischen Töne deutscher Liedermacher – als Vertreter und Botschafter der jeweiligen Zielsprachenkultur. Aber nicht nur die „hohe Kultur“, auch die mnemotechnischen Qualitäten von Liedern werden bereits seit mehreren Jahrzehnten im (Anfänger-)Unterricht konsequent genutzt. So ist *Hallo Susi* sicher der am weitesten verbreitete deutschsprachige Ohrwurm in der Westschweiz, den vermutlich alle 13-30jährigen noch heute tadellos beherrschen, Spuren des Lehrwerks *Tamburin* im kollektiven (und individuellen) Gedächtnis. Die modernen Medien erlauben uns darüber hinaus den spontanen und schnellen Zugriff auf eine Unzahl an authentischen Dokumenten – auch auf Lieder, Videoclips von Liedern und Liedtexte. Sie bieten Einblick in eine „reale“ deutschsprachige Welt, die man jederzeit ins Klas-

senzimmer holen kann. Der Einsatz von Liedern im heutigen DaF-Unterricht wird zusätzlich dadurch erleichtert, dass Lehrer weltweit online auf fertig didaktisiertes Lied-Material zurückgreifen können (z.B. *step into german* des Goethe-Instituts) oder Lieder eigens für den DaF-Unterricht konzipiert werden (z.B. das *Bandtagebuch von Einshochssechs* der Deutschen Welle). In diesen Rahmen werden auch regelmässig Konzertreisen organisiert, bei denen es zu echten Begegnungen zwischen Künstlern und Deutsch-Lernern kommt.

Aber es gibt auch lokale Initiativen, die in diese Richtung gehen: Die *Germanofolies*¹ (www.germanofolies.ch), ein seit zehn Jahren am Genfer See aktiver Verein zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur an Westschweizer Schulen², strebt konsequent diese echten Begegnungen zwischen Künstlern und Schülern an. Die „Deutschverrückten“, wie sie sich nennen, haben sich den drei Ks einer gezielten Eventkultur verschrieben: Klassenzimmer – Konzert – Kontakt. Die Überzeugung ist dabei, dass die virtuelle deutschsprachige Welt nur ein Ersatz für

Claudia Bartholemy | ●
HEP-VD / UNIL

Claudia Bartholemy ist Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule in Lausanne (HEP) und Dozentin für DaF an der Universität Lausanne. Sie ist aktives Mitglied der *Germanofolies* und in diesem Rahmen Mitautorin der pädagogischen Dossiers. Ihre weiteren Arbeitsschwerpunkte sind *CLIL* und *Früher Fremdsprachenunterricht*. Sie arbeitet regelmässig für das Goethe-Institut und ist für das Projekt *Basiskurs Deutsch* im Fachbeirat der Deutschen Welle.



Regelmässig werden Künstler zu Tourneen eingeladen und spielen vor Tausenden von Schülern. Die Events können im Klassenzimmer durch den Einsatz der von DaF-Didaktikern konzipierten pädagogischen Dossiers intensiv vor- und nachbereitet werden.

die reale sein kann und das Potenzial einer echten Begegnung nicht zu toppen ist. Viele Schüler haben auch nicht die Mittel oder die Motivation, Aufenthalte in deutschsprachigen Regionen zu organisieren. Deshalb wollen die Mitglieder der *Germanofolies* – Deutschlehrer, DaF-Didaktiker, Schuldirektoren, Austauschverantwortliche des Kantons Waadt, Personen des öffentlichen Lebens und sonstige Unverbesserliche – auch und besonders diesen Schülern ein „möglichst unvergessliches Erlebnis“ in Verbindung mit DaF bieten.

Regelmässig (ein- bis zweimal im Jahr) werden Künstler zu Tourneen eingeladen und spielen vor Tausenden von Schülern. Die Events können im Klassenzimmer durch den Einsatz der von DaF-Didaktikern konzipierten pädagogischen Dossiers intensiv vor- und nachbereitet werden. Die Schüler können nach dem Konzert den Künstlern begegnen, Workshops in den Schulen gehören ebenfalls zum Angebot. Dieser hautnahe Kontakt mit meist jungen Leuten, die Deutsch als Muttersprache sprechen und die die gleichen

Hoffnungen und Träume zum Ausdruck bringen wie die Jugendlichen oder Kinder, die ihnen zuhören, ist allein schon etwas Besonderes. Hinzu kommt, dass unsere Schülerinnen mit den Künstlern einfach singen und tanzen und im direkten Kontakt mit ihnen erfahren können, dass es auch für diese nicht immer einfach ist, sich auf Französisch an ihr Publikum zu wenden. All das sind Momente, in denen „der Funke zünden“ und das Lernen einer Fremdsprache zumindest für ein paar mehr Schüler motivierend sein kann. Und die im Gedächtnis bleiben.

„Schläft ein Lied in allen Dingen“ – schon Eichendorff und mit ihm die Romantiker glaubten, dass die Welt, getroffen durch ein „Zauberwort“, zu singen anfinge. Und die aktuelle Pädagogik scheut sich nicht, von „Resonanzen“ (Rosa & Endres, 2016) zu sprechen, die auch in einem Klassenzimmer zum Schwingen gebracht werden können. In der Fremdsprachendidaktik werden authentische Dokumente zu solchen potenziellen Resonanzkörpern, weil sie einen direkten Kontakt zwischen der Zielsprachkultur und den Lernern, vermittelt durch die Lehrperson, zumindest möglich machen. Lieder nehmen hierbei eine besondere Stellung ein, denn sie sprechen neben der Fremdsprache ebenfalls die als universell geltende Sprache der Musik. Und wenn dann noch die Begegnung dazu kommt, ist alles vereint, was Schüler potenziell zum Lernen brauchen: ein angstfreier Raum, in dem echter Austausch möglich ist, in dem Fehler gemacht werden dürfen und alle einander zuhören und ernst nehmen. Ist das wirklich so verrückt?

1 www.germanofolies.ch Alle Unterlagen können hier heruntergeladen werden, unter dem Namen des jeweiligen Events finden Sie Lieder, Videos und Fotos von den Künstlern und die pädagogischen Dossiers.

3 Vgl.: Encart didactique *DaF einmal ganz ANDERS: Lieder und Konzerte im Rahmen der Germanofolies für den Unterricht in der Westschweiz*, in *Babylonia* (Edizione speciale Settembre 2104, Didaktischer Beitrag 76). Online unter: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/vario/Encart_didactique_76.pdf

Bild: Tonbandgerät Lausanne
(©Juliane Krappe 2014)



Literatur

Büttner, S., Kopp, G., & Alberti, J. (1998). *Tamburin 1. Deutsch für Kinder*. Ismaning: Hueber.

Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Beltz Verlag Weinheim und Basel.



DIE L2-KOMPETENZEN DER STUDIERENDEN DER PH WALLIS VOR UND NACH DEM OBLIGATORISCHEN AUSTAUSCHJAHR

Deutsch
erleben

Qu'en est-il des compétences linguistiques des futurs enseignants francophones en allemand L2 et germanophones en français L2? Le projet «Bilinguisme et professionnalité dans des institutions bilingues de formation des enseignants (sur l'exemple de la HEP-VS)» répond à cette question en présentant des résultats plutôt modestes, voir même désillusionnés, lorsqu'il montre que même dans un canton bilingue, les candidats des deux groupes linguistiques n'atteignent pas forcément le niveau recommandé par la CDIP ou les objectifs formulés par le projet *Passepartout* pour les degrés du primaire. L'évaluation des compétences langagières communicatives des étudiants à la HEP-VS dans les deux langues, allemand et français, avant et après les deux semestres d'échange dans l'autre partie du canton, s'est portée sur le langage professionnel lié aux champs d'activités (potentiels) d'un enseignant (*target language use tasks*).

Das Projekt

Der Sprachperformanz-Test, der im Rahmen des Projekts „Bilingualismus und Berufspersonalität an zweisprachigen Lehrpersonenausbildungsstätten (am Beispiel der PH-VS)“ entwickelt wurde, sollte stärker als die in den auf der Tertiärstufe häufig eingeforderten Sprachdiplome die Evaluation von *berufsspezifischen* Sprachkenntnissen ins Zentrum stellen. Unabhängig von der Frage nach der Vergleichbarkeit der offiziell anerkannten Diplome sollte demnach ein Beitrag zur Frage geleistet werden, über welches Profil angehende Lehrpersonen nach einer Ausbildung an einer zweisprachigen Institution verfügen sollten.

Obwohl dieses Projekt bereits vor einiger Zeit abgeschlossen wurde, haben dessen Resultate und Auswirkungen nicht viel von ihrer Relevanz (und Brisanz) verloren – gerade angesichts der Akkreditierungsverfahren im Rahmen der HFKG-Bestrebungen, da die Umsetzung der damals vorgeschlagenen Massnahmen auf institutioneller Ebene (was auch die Zubringerschulen auf der Sek-II-Stufe miteinschliesst) in einer längerfristigen Perspektive zu sehen sind.

Ziel – die Messung des Kompetenzzuwachses nach den Praktika in der anderen Sprachregion

Was die sprachliche Ebene angeht, hatte dieser Test zum Ziel, über die *kommunikativen* Sprachkompetenzen der PHVS-Studierenden in den Partnersprachen Deutsch bzw. Französisch vor und nach dem Austauschjahr im anderssprachigen Kantonsteil Auskunft zu geben. Besonderes Interesse galt dabei der Frage nach dem Kompetenzzuwachs in relevanten Kommunikationsbereichen. Um die von den Studierenden erzielten Ergebnisse transparenter kommunizieren zu können, wurden die ermittelten Kompetenzen auf der europäischen Referenzskala (A1 bis C2) situiert, wie sie im GER bzw. im CECR beschrieben wird.

Was die berufsfeldbezogene bzw. institutionelle Ebene angeht, sollte dieser Test verstärkt berufsspezifische Sprachkompetenzen evaluieren, eine Idee, die später von der PH St. Gallen mit ihrem Projekt „Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe“ konkretisiert wurde. So

Alain Metry | PH Wallis ●

Alain Metry ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule VS und forscht u.a. über das schulische Fremdsprachenlernen, insbesondere vor dem Hintergrund der IK sowie der Frage „andere Sprachkultur = andere Unterrichtskultur?“.



«D'avoir une institution qui est bilingue, ça apporte beaucoup, déjà à l'ouverture d'esprit, d'avoir fait deux stages qui sont dans le Haut-Valais, c'est déjà une autre manière de faire, c'est une autre manière de penser.»

zielte der Sprachtest auf berufsspezifische Items aus dem und für den Schulalltag, wie zum Beispiel die Didaktisierung von Texten in der L2 für eine bestimmte Schulstufe, das Verfassen von Elternbriefen, Pro-/Contra-Argumentation bezüglich schulrelevanter Themen mit hohem Diskussionspotenzial wie Tattoos, soziale Netzwerke, Schuluniformen, Geldstrafen für Eltern, usw.

Testdesign

Pre-post-Untersuchung

Getestet wurde zu zwei Zeitpunkten, nämlich in der 1. Woche des ersten Austausch-Semesters (Februar 2009) und zwei Monate nach dem Ende des zweiten Austauschsemesters (Februar 2010).

Die Walliser Besonderheit: zwei Standorte

Die PH Wallis hat einen Standort im deutsch- und einen im französischsprachigen Teil des Kantons. Alle Studierenden besuchen mindestens zwei Austausch-Semester am PH-Standort des jeweils anderen Kantonsteils, d.h. in Brig oder in St-Maurice. In der Regel absolvieren sie auch zwei Praktika in der L2. Für die frankophonen Studierenden bedeutet dies unter anderem, dass sie nicht nur mit Standarddeutsch, sondern auch mit dem Oberwalliser Dialekt konfrontiert sind.

Bei den getesteten Kandidat/-innen handelte es sich um 61 französischsprachige und 27 deutschsprachige Studierende.

Testkonstrukt

Mithilfe der Tests sollte in erster Linie festgestellt werden, wie weit die Studierenden in der Lage sind, in verschiedenen Fertigkeitsebenen bestimmte Kommunikationsaufgaben zu lösen. Dabei lag der Fokus zum einen auf dem kommunikativen

erfolg, zum anderen auf der Qualität des sprachlichen Handelns. Für Deutsch als Fremdsprache wurde zweimal eine umfassende eigene Testserie eingesetzt und anschliessend analysiert.

Die Sprachtests bestanden aus einer schriftlichen Prüfung und einer *mündlichen* Einzelprüfung von 25minütiger Dauer, die vollumfänglich auf Video aufgenommen wurde. Im Falle des Deutschtests hatte die schriftliche Gruppenprüfung die beträchtliche Gesamtdauer von ca. 5½ Stunden und umfasste die vier Teile: Hörverstehen à 60-75 min; Leseverstehen à 100-120 min.; C-Test à 35-45 min. sowie Schreiben à 90-110 min.

Eine derart umfassende Sprachprüfung dürften wohl die wenigsten Studierenden in ihrem Leben absolviert haben...

Testergebnisse

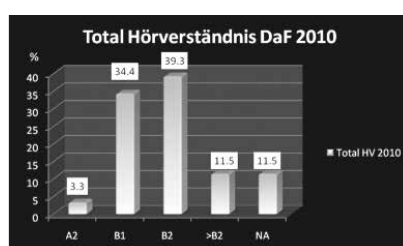
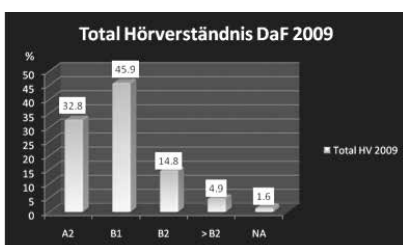
A) Deutsch als Fremdsprache (DaF)

In allen getesteten Kompetenzbereichen (Hör- und Leseverstehen, C-Test, Schreiben, Sprechen) ist eine signifikante Zunahme der Kompetenzen festzustellen, was allerdings angesichts der Dauer und der Intensität des Sprachkontakts (zumindest im Sinne einer rezeptiven Immersion, im gewissen Masse auch kulturellen Immersion) nicht weiter erstaunt. Der Kompetenzzuwachs in verschiedenen Fertigkeitsebenen soll anhand einiger ausgewählter Schemata veranschaulicht werden:

Entgegen der individuellen Einschätzungen der Dozierenden am Standort Brig, die häufig den Studierenden des 4. Semester eine höhere Sprachkompetenz attestieren, unterscheiden sich die Leistungen dieser „Späteinsteiger“ in allen Teiltests nicht signifikant von den Leistungen der Studierenden, die ihr Austauschjahr bereits im 2. Semester („Früheinsteiger“) in Angriff nehmen. In den Teilen Hörverstehen und Leseverstehen zeigt sich hingegen eine gewisse Tendenz zu besseren Leistungen der Viertsemestrigen beim Einstiegstest (2009).

Ganz allgemein ist eine besonders deutliche Zunahme in den Testteilen C-Test, Hörverstehen und Schreiben festzustellen. Insbesondere die Fortschritte bezüglich Grammatik bzw. Sprachstrukturen

Abb. 1: Hörverständnis für DaF: Kompetenzen der frankophonen PHVS-Studierenden (n=61) vor (2009) und nach dem Austauschjahr (2010) in Prozenten und nach Referenzniveaus des GER (von A2 bis >B2)



und Schreiben sind umso bemerkenswerter, wenn man bedenkt, dass die Studierenden zwar dem Unterricht an der PHVS in der L2 folgen können sollten, jedoch in dieser Sprache keine schriftlichen Leistungsnachweise zu erbringen haben. Von geringerem Ausmass ist die durchschnittliche Verbesserung im Leseverstehen sowie im Sprechen.

Bei der näheren Betrachtung der Resultate in Abb. 1 fallen insbesondere zwei Aspekte ins Auge: einerseits das erstaunlich schwache Einstiegsniveau (A2, ein Niveau, das laut HarmoS-Standards bei Abschluss der 6. PS-Klasse erreicht sein sollte!) bei fast einem Drittel der frankophonen Studierenden im HV bei Antritt des Austauschs (analoge Ergebnisse wurden übrigens auch von den frankophonen Studierenden in den nachfolgenden Jahren bis 2013/14 erreicht) und andererseits die Tatsache, dass selbst nach Absolvierung der zwei Austausch-Semester nur wenige Studierende über Hörverstehenskompetenzen im Bereich der funktional und formal anspruchsvollen C-Niveaus verfügen (>B2).

Was die Leistungen im Sprechen und Schreiben angeht, haben sich die Leistungen im Mittel vom Niveauband B1 (Feinniveau B1.1 oder B1.2) in den Bereich von B2.1 verschoben. Kompetenzen im Bereich A2/B1.1, die für eine erfolgreiche Erteilung von Deutschunterricht wohl kaum reichen dürften, werden anlässlich des Posttests (2010: t_2) in den Teilbereichen Sprechen und Schreiben kaum mehr ausgewiesen.

Bemerkenswert und inhaltlich bedeutsam ist die Verschiebung des Schweregewichts der Verteilung aus der Mitte von B1 (42,6%) in den Bereich B1.2/B2.1 der Referenzskala. Ein durchschnittlicher Kandidat käme nach diesen Berechnungen im Jahr 2009 noch unterhalb der Mitte des Bandes B1.2 zu liegen, im Jahr 2010 dagegen bereits in den unteren Bereich des Bandes B2.1. Kompetenzen in diesem Niveaubereich geben den Sprachverwendenden immerhin eine gewisse Selbstständigkeit und Sicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache.

Wie beim Schreiben fällt auch beim Sprechen auf (vgl. Abb. 3), dass beim Test

vor dem Aufenthalt etwa zwei Drittel der Kandidaten maximal im Niveauband B1.2 eingestuft sind, die meisten davon sogar darunter. Beim Posttest verändert sich dieses Bild stark, da nun gut vier Fünftel über dem Niveau B1.2 liegen. Die Abbildung rechts bestätigt das Bild einer allgemeinen Steigerung: Alle zu beiden Zeitpunkten geprüften Kandidaten – mit Ausnahme der (bilingualen) Kandidaten, die bereits beim Pretest sehr gute Ergebnisse erreichten – weisen eine Steigerung um mindestens ein Feinniveau der europäischen Skala auf.

Wiederum wird sichtbar, dass im Test-Teil Sprechen ein eher bescheidener Zuwachs festzustellen ist. Wichtig und erfreulich ist aber, dass sich die Zahl der frankophonen Studierenden im Niveauband B1.1 enorm verringert hat. Es lässt sich ein Fortschreiten aus der unteren Hälfte des Niveaubandes B1.2 im Jahre 2009 hin zur Grenze zwischen den Niveaubändern B1.2 und B2.1 im Jahre 2010 errechnen.

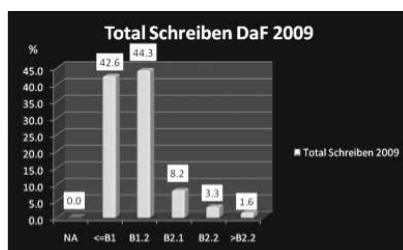


Abb. 2: Schreiben auf DaF: Kompetenzen der frankophonen PHVS-Studierenden (n=61) vor (2009) und nach dem Austauschjahr (2010) in Prozenten und nach Referenzniveaus des GER (von <=B1 bis >B2.2)

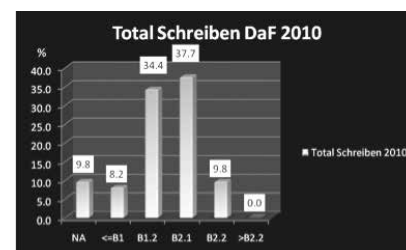
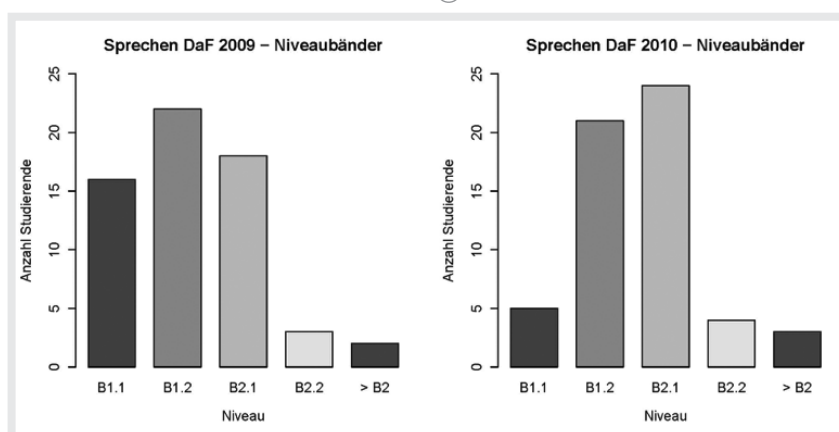


Abb. 3: Sprechen: Einstufung der PHVS-Studierenden in die Bänder der GER-Referenzniveaus (n2009=61; n2010=57).



B) Französisch als Fremdsprache (FLE)

Die deutschsprachigen Kandidaten weisen ein breites Spektrum auf, was die FLE-Kompetenzen betrifft: Sie reichen von A2 bis C1.

Im Bereich Hörverstehen (*compréhension orale*) entfielen die Leistungen beim Pretest zu praktisch gleichen Teilen auf die Niveaus B1, B2 und C1/C2. Ein Jahr später (beim TCF) hat sich diese Verteilung nur leicht verändert. Am bedeutsamsten dürfte sein, dass sich der Anteil der Studierenden auf dem für zukünftige Lehrpersonen eher problematischen Niveau B1 verringert hat.

Die Ergebnisse zum Leseverstehen (*compréhension écrite*) zeichnen mehr oder weniger das Bild einer Stagnation. Anders als im Teil Hörverstehen hat sich auch der Anteil der schwächsten Leistungen im Niveaubereich B1 nicht verringert.

Im Bereich Grammatik/Sprachstrukturen scheint insgesamt eine deutliche Steigerung stattgefunden zu haben. Während der Pretest aufgrund von Dialang auf mittlere Leistungen im Bereich B1 schliessen lässt,

weisen die Ergebnisse im Posttest (TCF) auf mittlere Leistungen im Bereich von B2 hin. Weiterhin bleibt aber ein Sockel im Niveaubereich B1 (~30%) erhalten.

Im Kompetenzbereich Schreiben (*production écrite*) fällt beim Pretest ein hoher Anteil von mittleren Leistungen im Bereich von B1.2 besonders auf (>50%). Beim Posttest erscheint dieser Anteil deutlich verringert; die mittlere Leistung bewegt sich nun im Niveauband B2.1.

Beim Sprechen (*production orale*) ergibt sich ein ähnliches Bild wie beim Schreiben, der Kompetenzzuwachs fällt aber höher aus: Beim Pretest wurden rund zwei Drittel der Kandidat/-innen maximal im Niveauband B1.2 eingestuft, die mittlere Leistung in der Mitte von B1. Beim Posttest dagegen liegen die mittleren Ergebnisse in der Mitte von Niveau B2.

Diskussion und Ausblick

Die beiden obligatorischen Austausch-Semester stellen hohe Anforderungen (nicht nur) an die Sprachkompetenzen der Studierenden der PH Wallis, denn gleichzeitig mit dem Aufbau und Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen muss sowohl ein Drittel der berufstheoretischen sowie -praktischen Ausbildung in der Partnersprache im anderen Kantonsteil absolviert werden.

Angesichts des Optimierungspotenzials im Hinblick auf den eher bescheidenen

Abb. 4: Grammatik & Wortschatz („Structures de la langue“) für FLE: Kompetenzen der deutschsprachigen PHVS-Studierenden (n=27) vor und nach dem Austauschjahr in Prozenten und nach Referenzniveau des GER (von A2 bis C2)

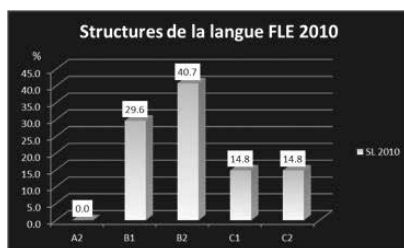
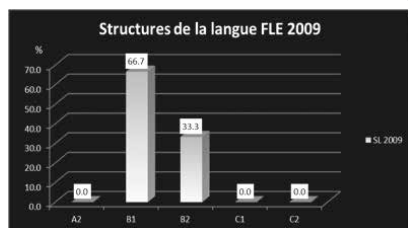


Abb. 5: Schreiben („Production écrite“) für FLE: Kompetenzen der deutschsprachigen PHVS-Studierenden (n= 27) vor und nach dem Austauschjahr in Prozenten und nach Referenzniveaus des GER (von A2 bis C2)

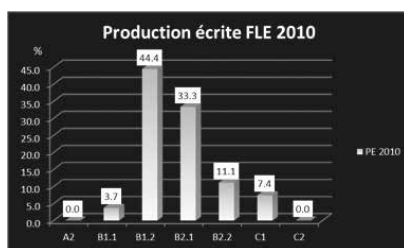
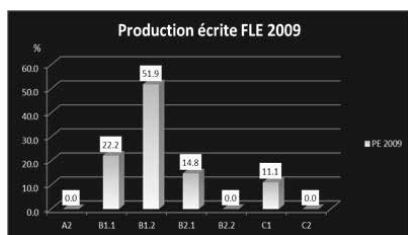
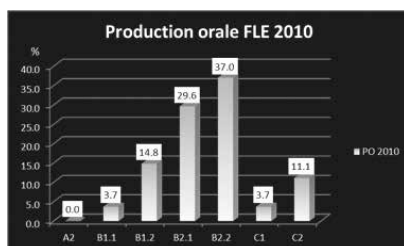
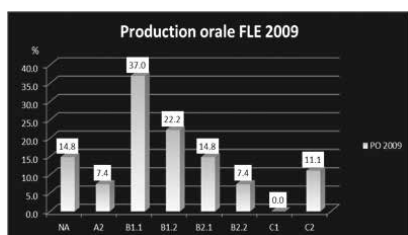


Abb. 6: Sprechen („Production orale“) für FLE: Kompetenzen der deutschsprachigen PHVS-Studierenden (n= 27) vor und nach dem Austauschjahr in Prozenten und nach Referenzniveaus des GER (von A2 bis C2)



Studentin der PH Wallis: „Wenn ich mal im Praktikum ein Wort auf Deutsch gebraucht habe, wurde das entweder überhört oder es wurde mir gesagt, sag' es auf Französisch. Man wird ins kalte Wasser geworfen, doch im Nachhinein bin ich sehr froh darüber.»

Zuwachs der Sprachkompetenzen nach zwei Austausch-Semestern sind in der Zwischenzeit einige Massnahmen ergriffen worden, wie beispielsweise ein obligatorischer Sprachtest für alle Studierenden bei Studienbeginn im 1. Semester sowie Vorbereitungs- und Einführungssitzungen für die L2-Praktika, die auch Eigenheiten in der jeweils anderen Unterrichtskultur thematisieren. Einige Massnahmen, wie studienbegleitende Sprachkurse im Hinblick auf eine *mise à niveau* sowie eine *certification cantonale*, wurden in der Zwischenzeit aus finanziellen und organisatorischen Gründen wieder fallengelassen. Was aber noch aussteht, ist die Umsetzung von Massnahmen zur Förderung von metasprachlichen Strategien, interkulturellen Kompetenzen sowie vergleichenden Didaktiken,

welche die Unterrichtskulturen der beiden Sprachregionen zu berücksichtigen versuchen (cfr. Kull & Metry, 2011).

Jenseits des kantonalen, bilingualen Kontexts scheinen die Resultate zudem zwei Aspekte nahezulegen:

1. Auf der Zubringerstufe, der Sek. II-Stufe, wird (immer noch?) zu wenig Gewicht auf den Erwerb von kommunikativen Sprachkompetenzen gelegt.
2. Berufsbildende Fachhochschulen (zu denen bekanntlich auch die PHs gehören), die im Sinne der Mobilität (Sprach-)Austauschmodelle anbieten bzw. einfordern, sollten zusätzliche Tools auch im Bereich der Sprache für die Begleitung der L2-Studierenden zur Verfügung stellen (können), um eine gewisse Nachhaltigkeit und Effizienz zu garantieren.

Literatur

Kull, A. & Metry, A. (2011). Bilingualismus und Professionalität an der Pädagogischen Hochschule Wallis (PHVS). In: V. Todisco, & M. Trezzini (Hrsg.), *Mythos Babel. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*. PH ZH: Pestalozzianum, S. 241-254.

Lenz, P. (2011). *Die Sprachkompetenzen der Walliser PH-Studierenden vor und nach dem Austauschjahr. Schlussbericht zur Untersuchungsperiode 2009-2011*. Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Juli 2011 (ergänzte und überarbeitete Fassung).

L'ALLEMAND À FRIBOURG, EN FRANÇAIS

Questo breve saggio tratta del contatto con il tedesco a Friburgo da parte di chi è cresciuto in questa città come francofono. Nonostante la prossimità geografica tra germanofoni e francofoni, l'autore costata che il tedesco è vitale per i germanofoni e i bilingui, mentre per i francofoni è e resta lingua avvertita come lontana.

● Philippe Humbert Fribourg



Philippe Humbert ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (Universität und

Pädagogische Hochschule Freiburg). Seine aktuellen Forschungsinteressen beziehen sich auf ideologische und methodologische Herausforderungen von Sprachenfragen in schweizerischen statistischen Erhebungen.

Fribourg est souvent cité comme exemple de ville et de canton bilingue français-allemand. Si aujourd'hui on tend à célébrer ce bilinguisme, cette situation sociolinguistique n'a pas toujours suscité l'enthousiasme de tous les habitants. Ce n'est qu'à partir des années 1970 que les germanophones ont pu commencer à utiliser l'allemand dans l'administration cantonale et c'est uniquement vers les années 1990 que les autorités cantonales et communales ont commencé à intégrer officiellement cette langue dans les rapports institutionnels (Altermatt, 2003). Au-delà du domaine strictement administratif, les germanophones sont aussi fréquemment amenés à s'exprimer en français lorsqu'ils vont faire leurs emplettes dans les boutiques en ville (Brohy, 2005). Malgré un usage clairement moins prégnant de l'allemand et du suisse-allemand dans ces situations, les francophones ont longtemps craint que les Alémaniques n'envahissent le canton à coups de «Dialekt». Dans ce bref essai basé sur mon parcours de vie, je propose une description de l'allemand tel que je l'ai découvert en ville de Fribourg, capi-

tale de ce canton éponyme aux atours rustiques, afin de questionner le statut de cette langue et de ses locuteurs dans cette cité bilingue.

Né dans les années 1980 en ville de Fribourg, l'odeur du fumier des domaines agricoles avoisinants n'a cessé de parfumer ma scolarité. À la campagne, tout le monde se connaît. En ville de Fribourg, c'est pareil; on y dénombre environ 36'000 habitants (80'000 avec l'agglomération) qui se saluent volontiers dans la rue en français, en suisse-allemand ou encore en portugais ou en italien. Dans ce contexte, j'ai eu l'occasion de développer un réseau hétéroclite de locuteurs qui, en plus d'avoir un pied dans l'une et/ou l'autre des deux langues officielles, s'expriment encore dans d'autres langues officieuses. Bien que je connaisse passablement d'Alémaniques depuis mon plus jeune âge, ce n'est que relativement tard que je me suis mis à utiliser activement le (suisse-)allemand et ce n'était pas avec des gens nés à Fribourg.

Du côté de ma grand-mère paternelle, il y a des Singinois. Cette partie de la famille est à l'origine de mes premiers contacts

avec la Suisse allemande... en français. Les Ackermann et autres Grossrieder auxquels je suis généalogiquement lié ne parlent pas seulement français, mais bel et bien ce dialecte que les germanistes trouvent si particulier: le *Senslerdeutsch* ou aussi *Seislertütsch* (le singinois)¹. Avec moi, ils ont toujours parlé français. Dans mon quartier, il y en avait plein, des Suisses allemands. La plupart savaient aussi le français, à tel point que je n'étais pas toujours capable de distinguer les Alémaniques des Romands. En fait, cela m'était bien égal de savoir s'ils étaient Romands ou Alémaniques. Jusqu'ici, le dialecte ressemblait à une musique tantôt amusante tantôt effrayante que j'étais incapable de déchiffrer. Les Alémaniques me répétaient qu'il fallait être né avec, que le dialecte ne s'apprenait pas autrement. À l'école, on m'apprit uniquement ce qu'on appelait le «bon allemand», le *Hochdeutsch*, en opposition à ce que tous les germanophones que je viens de citer utilisent le plus volontiers, ce fameux dialecte qui n'aurait aucune valeur parce qu'il ne s'écrirait pas. Au degré primaire, mes camarades et moi avons eu la chance d'accueillir des Alémaniques pour une semaine d'échange linguistique. Bien qu'il existât déjà des écoles germanophones en ville, c'est-à-dire à quelques centaines de mètres de notre classe, nos invités avaient fait le voyage depuis Zurich. À la fin de mon cursus obligatoire, je connaissais très bien la recette de la *Fruchtsalat* de Ueli et Vreni Holzer, les deux personnages fictifs de ma méthode d'allemand qui conversaient avec les Welsches de service dans un camping prototypique de la Suisse des années 1970.

Au gymnase, mes parents et moi évoquons la possibilité de tenter l'aventure des classes bilingues. L'enseignante d'allemand nous en dissuade, «*parce qu'une personne bilingue est une personne qui s'exprime parfaitement dans les deux langues*», ce qui n'était pas mon cas. Cela ne m'a pas empêché de continuer à avoir des contacts avec des germanophones, mais ces germanophones fribourgeois étaient quand même vachement plus francophones que je n'étais germanophone avec mes histoires de *Fruchtsalat*. Il serait bien trop aisé d'accuser l'instruction publique fribourgeoise ou encore de s'en prendre aux compétences linguistiques plus avancées de mes camarades alémaniques. Les francophones de Romandie ont un

peu cette tendance à mettre la faute à l'écart entre l'allemand standard appris à l'école et le dialecte vécu dans les rues d'outre-Sarine. Les francophones de Fribourg arguent en plus que ce serait de la faute au bilinguisme des germanophones si on ne peut pas suffisamment exercer l'allemand. Dans ces deux arguments, il faut reconnaître un fond de vérité, mais aussi une forme de confort bien pratique pour les francophones qui se prélassent dans leur orgueil.

Finalement, c'est à partir de mes études universitaires que je me suis mis à utiliser activement l'allemand. Entre Berne, Zurich et Bâle, il devint impératif de converser en allemand et d'essayer de piper un mot de dialecte. En somme, il a fallu que je m'éloigne de Fribourg pour pratiquer l'allemand. Aujourd'hui, quand j'utilise l'allemand à Fribourg, c'est rarement avec des germanophones né-e-s dans la région. Pourtant, les occasions ne manquent pas dans cette ville où presque tout Fribourgeois a déjà trinqué avec tout le monde, où tout francophone fréquente des germanophones du cru au bistrot ou dans des milieux associatifs (chorale, club de foot, fanfare, etc.).

Dans un contexte où le français domine largement dans l'ensemble des échanges aussi pour les germanophones, le «bon» allemand est reconnu dans les rapports officiels pour les germanophones et le suisse-allemand constitue un langage illégitime que les francophones sont priés d'ignorer, l'allemand en ville de Fribourg occupe encore une place minoritaire et minorisée. Il devient dès lors compliqué de parler de l'allemand en faisant complètement abstraction du français, de présenter les germanophones fribourgeois uniquement comme des germanophones, puisqu'ils sont régulièrement amenés à communiquer en français. En caricaturant un peu, les francophones entendent bien l'allemand et le suisse-allemand, mais c'est surtout en français qu'ils écoutent leurs concitoyens alémaniques ou bilingues. Malgré la proximité géographique des locuteurs des deux langues, l'allemand paraît encore bien éloigné des francophones de Fribourg. Pourtant, au contraire de la vache de race fribourgeoise, l'allemand n'a pas disparu du paysage. Il est encore bien vivant et se dissimule parfois derrière son bilinguisme; ce dont les francophones n'ont pas toujours conscience.

¹ Pour plus d'informations et de références sur les dialectes fribourgeois, consulter Schaller & Schiesser (2009); pour un aperçu sur la Suisse alémanique, voir les contributions de Schmidlin et de Landolt dans ce numéro de *Babylonia*.

Références

- Altermatt, B.** (2003). La politique du bilinguisme dans le canton de Fribourg/Freiburg (1945-2000): entre innovation et improvisation. Université de Fribourg. *Aux sources du temps présent*, 11. Fribourg.
- Brohy, C.** (2005). Perceptions du bilinguisme officiel et interactions bilingues à Biel/Bienne et Fribourg/Freiburg. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, no 43: 111-27.
- Landolt, C.** (2017). Schweitzerdeutsch, *Babylonia* 2/2017, 22-24.
- Schaller, P. & Schiesser, A.** (2009). *Freiburgerdeutsch*. Vol. 1. Sprachen und Kultur. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Schmidlin, R.** (2017). Ist Schweizerhochdeutsch auch Hochdeutsch? Im Prinzip ja..., *Babylonia* 2/2017, 10-15.



MEHRSPRACHIGKEIT IN GRAUBÜNDEN – BELASTUNG ODER STANDORTVORTEIL?

ERGEBNISSE EINER STUDIE ZUR DEUTSCHKOMPETENZ AN EIN- UND
ZWEISPRACHIGEN SCHULEN IM KANTON GRAUBÜNDEN

In un articolo della NZZ alcuni insegnanti ed economisti esprimono la loro preoccupazione per il plurilinguismo presente nelle scuole grigionesi, ritenendo che possa avere un influsso negativo sul tedesco L1. Una ricerca sulle competenze del tedesco in scuole mono- e bilingui sconfessa questo parere e propone in modo molto concreto di promuovere il potenziale linguistico di cui i ragazzi grigionesi dispongono.

● Christina Antonia vom Brocke | PH Graubünden



Dr. Christina vom Brocke ist Hochschuldozentin für Erst- und Zweitspracherwerb an der Pädagogischen Hochschule Graubünden. In

Forschungsprojekten beschäftigt sie sich mit Immersionsunterricht, Sprach- und Schreibdidaktik sowie interkultureller Kommunikation.

Graubünden ist der einzige Kanton der Schweiz mit drei Kantonssprachen: Deutsch, Italienisch und Romanisch. Je nach Region werden die Schülerinnen und Schüler in einer oder mehrerer dieser Sprachen unterrichtet (vgl. Abb. 1). Hinzu kommen Fremdsprachen, die dem Lehrplan nach zu erwerben sind. Darüber hinaus bringen manche Lernende sogar, bedingt durch ihren Migrationshintergrund, noch weitere Spracheinflüsse mit.

Mehrsprachigkeit als Belastung?

Ist diese Sprachenvielfalt eine zu hohe Belastung für Schülerinnen und Schüler? Oft wird diskutiert, dass sie überfordert seien und möglicherweise die Vielsprachigkeit zu Lasten der Leistung in einzelnen Sprachen gehe. So wird in einem jüngeren NZZ Artikel „Gezerrte um die Fremdsprachen“ eine Gruppe von Deutsch-Bündner Lehrern und Wirtschaftsleuten zitiert, die ausführen, „die Vielfalt sei in der Primarschule zu gross: Etliche Volksschüler fühlten sich mit dem gleichzeitigen Unterricht einer Landessprache und Englisch überfordert

– was sich negativ auf die muttersprachliche Kompetenz auswirke. Dies könnte später nachteilige Folgen im Berufsleben zeigen.“ (Jankovsky, 2016).

Studie zur Mehrsprachigkeit der PH Graubünden

In einer aktuellen Studie der Pädagogischen Hochschule Graubünden in Chur (vgl. vom Brocke, 2017) wurde die Mehrsprachigkeit in der dritten, sechsten und achten Klasse an Schulen im Oberengadin in Bezug auf die Deutschkompetenz der Schülerinnen und Schüler untersucht. Im Einzelnen wurden die Deutschkompetenzen an zweisprachigen Schulen mit jenen an einsprachigen Schulen in Deutsch und Romanisch verglichen. Ausserdem wurde ein Bild über den sprachlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler erhoben.

Als zweisprachige Schulen wurden Schulen in den Gemeinden Samedan, Pontresina, Celerina und Bever untersucht. Als einsprachige Schulen wurden eine Schule in Flims und zwei Schulen in Davos für Deutsch sowie die Schulen Sedrun, Trun, Rabius, Mustér, Sumvitg und Sent für

Romanisch betrachtet. Zur Kompetenzmessung wurden der C-Test (vgl. Baur, Goggin & Wrede-Jackes, 2013) und die Profilanalyse (vgl. Griesshaber, 2008) verwendet. Mithilfe dieser Daten sollte ein aktuelles Sprachenbild einer Region in Graubünden entworfen werden. Eine Aufnahme über den sprachlichen Hintergrund wurde auf Basis des *Home Languages Survey* (vgl. Broeder & Extra, 1999) durchgeführt.

Ebenbürtige Sprachkompetenzen Deutsch

Die Studienergebnisse widerlegen die Befürchtung, dass sich Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden pauschal negativ auf die Sprachentwicklung in Deutsch auswirke (vgl. Abb. 2). Im Durchschnitt über alle Schülerinnen und Schüler hinweg kann festgestellt werden, dass Kinder an zweisprachigen Schulen ihren Altersgenossen an deutschsprachigen Schulen in ihrer Deutschkompetenz nicht nachstehen. Die Daten der Profilanalyse zeigen sogar eine im Durchschnitt leicht höhere Sprachkompetenz Deutsch der Schülerinnen und Schüler zweisprachiger Primarschulen. Anzumerken ist auch (was aus Abb. 2 nicht ersichtlich ist), dass die Schülerinnen und Schüler der romanischsprachigen Schulen ihre Sprachkompetenz in Deutsch (als Fremdsprache) über die Klassen 3, 6 und 8 relativ gesehen ihren sprachlichen Rückstand ausbessern.

Bedeutung der sprachlichen Verwurzelung

Werden die Daten eingehender hinsichtlich des sprachlichen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler analysiert, zeigt sich noch ein interessantes Ergebnis. Die Wirkung der Mehrsprachigkeit auf die Deutschsprachigkeit hängt offensichtlich davon ab, welchem sprachlichen Einfluss die Kinder im außerschulischen Bereich ausgesetzt sind. Abb. 3 zeigt diesbezüglich die Ergebnisse des C-Tests, differenziert nach Schultypen und unterschiedlicher sprachlicher familiärer Hintergründe.

Die Daten zeigen, dass es vor allem romanischsprachige, deutschsprachige und zweisprachige Kinder sowie Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund („andere Kombination“) an der zweisprachigen Schule noch bessere Deutschkompetenzen erzielen als gleichaltrige Kinder an deutschsprachigen Schulen. Hier scheint das mehrsprachige Umfeld inspirierend

Abb. 1: Darstellung der Schulsprachen in Graubünden (vgl. Gregori et al., 2011)

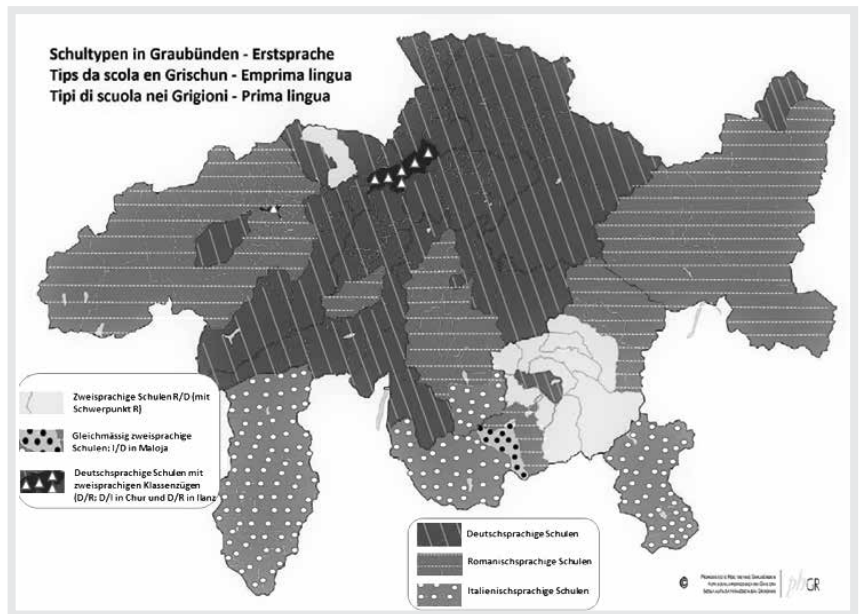


Abb. 2: Sprachkompetenz Deutsch an ein- und zweisprachigen Primarschulen der 3. Klasse

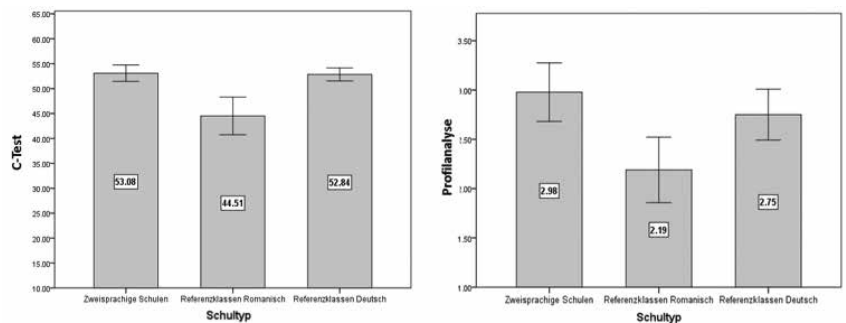
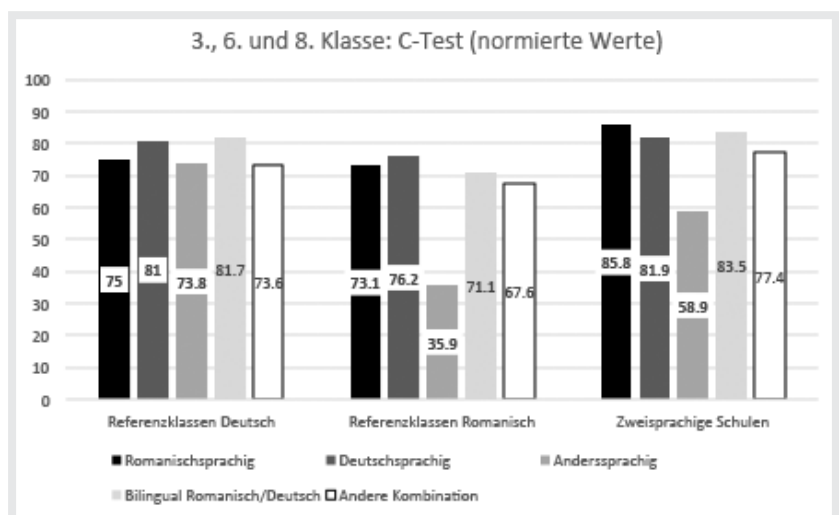


Abb. 3: Vergleiche der Deutschkompetenz nach Schultyp jahresübergreifend



Die Studienergebnisse widerlegen die Befürchtung, dass sich Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden pauschal negativ auf die Sprachentwicklung in Deutsch auswirke.

zu wirken, ein Gefühl für Sprachen zu fördern und ggf. auch Kinder (und Eltern) mit sprachlicher Neigung anzuziehen.

Für „anderssprachige“ Kinder, die nur wenig oder keinen ausser-schulischen Kontakt mit Deutsch haben, ergeben sich aber andere Ergebnisse. Insbesondere über die Zeit zeigen die Daten ein deutliches „Abrutschen“ in der Sprachkompetenz Deutsch – relativ zu den Kindern an einsprachigen Schulen. Ursächlich kann in der Tat ein Überforderungseffekt sein, wenn die Schülerinnen und Schüler im ausser-schulischen Bereich nur begrenzten Zugang zum Deutschen haben. Insbesondere vor dem Hintergrund der überdurchschnittlich positiven Sprachentwicklung anderer Schüler an der zweisprachigen Schule sollten Massnahmen ergriffen werden, um die Anschlussfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten, die im Elternhaus wenig bis kein Deutsch sprechen.

Zwar wurden die Kompetenzen in der Erstsprache der Kinder nicht genauer untersucht, doch wird in der Sprachforschung in diesem Zusammenhang auch hervorgehoben, dass zumindest die Verwurzelung in einer (Erst-)Sprache eine wichtige Voraussetzung für Kinder ist, um auch erfolgreich mehrere weitere Sprachen zu lernen (vgl. Cummins, 2000; Cathomas & Carigiet, 2008; Nodari & de Rosa, 2006). Die positiven Effekte einer mehrsprachigen Ausbildung sind also in Abhängigkeit von dem sprachlichen Profil zu sehen, mit welchem die Schülerinnen und Schüler von zu Hause aus ausgestattet sind.

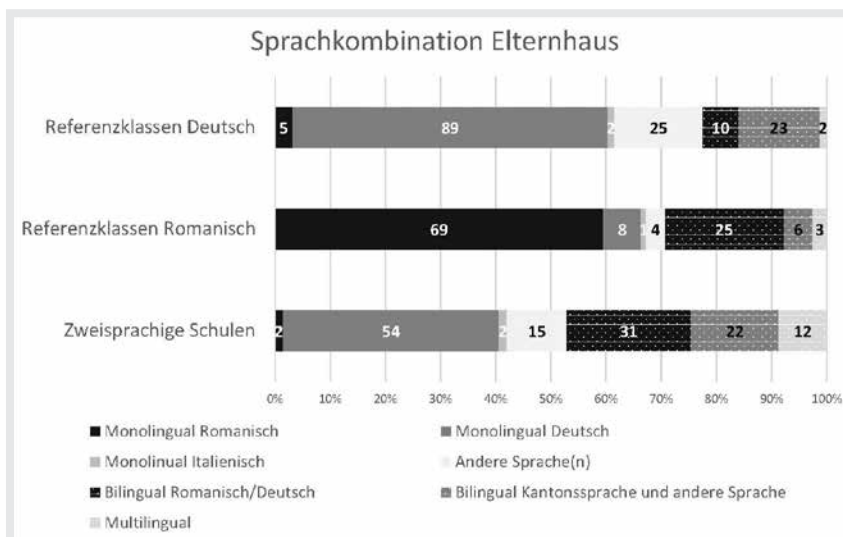
Sprachenverteilung an verschiedenen Schultypen

Wenn der sprachliche Hintergrund der Schülerinnen und Schüler von so grosser Bedeutung ist, ist es interessant, diesen weiter zu untersuchen. Diesbezüglich zeigt die Studie, dass die Familiensprachen der Kinder im Oberengadin durchaus nicht homogen sind. Mehrsprachigkeit wird je nach Familie mit unterschiedlichen Sprachen gelebt. Die verschiedenen Schultypen scheinen dabei individuell bestimmte Sprachprofile von Kindern verschiedener Herkunft anzuziehen. Abb. 4 gibt einen Überblick.

Die Auswertung zeigt, dass vor allem Kinder an zweisprachigen Schulen auch in ihrem familiären Umfeld Mehrsprachigkeit erleben. Von den angewendeten Sprachen her gesehen, scheinen sie im Kanton verwurzelt zu sein, da diese Sprachen hauptsächlich Deutsch, Romanisch und Italienisch sind oder eine Kombination anderer Sprachen mit den Kantons-sprachen aufweisen. Insgesamt wachsen fast 50% der Kinder bilingual, weitere von ihnen sogar mehrsprachig auf. Der Anteil der Kinder, deren Eltern keine der beiden Schulsprachen sprechen, ist mit 15 (also ca. 10%) relativ gering.

In den romanischsprachigen Schulen fällt auf, dass die Mehrheit der Kinder einsprachig Romanisch aufwächst. Deutsch sprechen etwa 22% bilingual zu Hause, aber nur ca. 6% Prozent der Kinder spricht zu Hause ausschliesslich Deutsch. Etwa 3% Prozent sprechen zu Hause eine nicht-kantonale Sprache. Deutsch ist demnach für fast zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler an den romanischsprachigen Schulen eine Fremdsprache. In den deutschsprachigen Schulen ist das Bild etwas anders: Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sind von zu Hause aus einsprachig deutschsprachig und ca. 6% der Schülerinnen und Schüler wachsen zweisprachig deutsch-romanisch auf. Insgesamt verfügt etwa ein Fünftel (22%) der Schülerschaft über ein zweisprachiges Umfeld, was zwar im internationalen Vergleich durchaus hoch, gegenüber der Schülerschaft an den zweisprachigen Schulen aber eher gering ist. Ein weiteres Fünftel (16%) wächst ausschliesslich mit einer anderen nicht-kantonalen Sprache auf. Diese 16% stellen eine vergleichsweise höhere Quote dar als an den zweisprachigen Schulen.

Abb. 4: Sprachlicher Hintergrund der Schülerinnen und Schüler nach Schultyp



Als Kanton mit drei Kantonssprachen ist Mehrsprachigkeit ein oft mit Graubünden in Verbindung gebrachtes Thema. Die aktuellen Studienergebnisse zeigen zudem, dass Mehrsprachigkeit in Graubünden auch über die Kantonssprachen hinausgeht, und sie zeigen auch, wie aktiv diese Mehrsprachigkeit im Alltag gelebt wird. So ergab sich an der zweisprachigen Schule in Samedan in der achten Klasse zum Zeitpunkt der Datenerhebung folgendes Bild: Von 25 Schülerinnen und Schülern gaben acht an, zu Hause drei Sprachen zu sprechen und vier gaben an, sogar mit den Freunden drei oder mehr Sprachen zu sprechen. Als Sprachen, die die Familienmitglieder mit anderen verwendeten, wurde insgesamt 22 Mal angegeben, weitere Sprachen nebst Deutsch zu verwenden und 13 Schülerinnen und Schüler gaben an, dass ihre Familienmitglieder drei oder mehr Sprachen mit anderen sprächen. Es gibt wohl wenige Regionen in Europa, in denen Mehrsprachigkeit so allgegenwärtig und so facettenreich ist.

Sprachpluralismus als Standortvorteil

Dieser Sprachpluralismus im privaten Umfeld der Schülerinnen und Schüler Graubündens stellt aus Sicht der Sprachwissenschaft ein grosses Potenzial dar. Wenn gewährleistet wird, dass eine Verwurzelung zumindest in einer Sprache besteht, kann die Mehrsprachigkeit insgesamt sehr positive Effekte freisetzen (vgl. Cummins, 2000; Cathomas & Carigiet, 2008; Nodari & de Rosa, 2006). Zu denken ist z.B. daran, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene Sprachen mit in den Unterricht hineinbringen und diese ihren Mitschülerinnen und Mitschülern z.B. über Lieder und Spiele näherbringen. Dies entspräche auch etwa dem Unterrichtsansatz ELBE, der die Sprachbegegnung in den Mittelpunkt rückt (vgl. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektion, 2008). Krumm und Reich (2013) schlagen sogar mit ihrem Curriculum der Mehrsprachigkeit ein umfassendes Konzept vor, mit welchem Mehrsprachigkeitsdidaktik direkt in den Unterricht transferiert werden kann. Mehrsprachigkeit sollte nicht als Gefährdung, sondern als Chance verstanden werden. Gerade mit Blick auf eine zunehmend internationale und vernetz-

te Welt können Kinder so hervorragend auf berufliches und privates Handeln im Dialog mit verschiedenen Kulturen und Sprachen vorbereitet werden. Nicht „nachteilige Folgen im Berufsleben“, wie im eingangs erwähnten Zitat befürchtet, sondern geradezu sehr positive Folgen für das Berufsleben dürften sich den hier dargestellten Ergebnissen nach einstellen. Voraussetzung ist es aber, dass eine gezielte sprachliche Förderung derjenigen erfolgt, die im häuslichen Umfeld wohlmöglich eine eher geringe sprachliche Verwurzelung erfahren (vgl. Nodari & de Rosa, 2006). Für alle anderen Kinder scheint Mehrsprachigkeit ein inspirierendes Umfeld zu bieten, das selbst in der Muttersprache zu höherer Sprachkompetenz führen kann, als dies in einem mono-lingualen Umfeld der Fall wäre. Besonders positiv ist aber sicher auch die sprachliche Sensitivität und Agilität, die heute im globalen Dialog so wichtig gebraucht wird.

Literatur

- Baur, R.S., Goggín, M. & Wrede-Jackes, J. (2013). Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf (Stand 28.02.2017).
- Broeder, P. & Extra, G. (1999). Language, Ethnicity & Education. *Case Studies of Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages*, 1-21.
- Cathomas, R. & Carigiet, W. (2008). *Topchance Mehrsprachigkeit: Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule*. Bern: Schulverlag Plus.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gregori G.P., Gross M., Todisco V. & Trezzini M. (2011). Schule und Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden. *Bündner Monatsblatt - Zeitschrift für Bündner Geschichte, Landeskunde und Baukultur*, 1/2011, 3-34.
- Griesshaber, W. (2008). Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachen-

förderung. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Filibach, S. 31-48.

Jankovsky, P. (2016). Streit punkto Sprachunterricht in Graubünden. Gezerre um die Fremdsprachen. *NZZ*, 11.05.2016, <https://www.nzz.ch/schweiz/streit-punkto-sprachunterricht-in-graubuenden-gezerre-um-die-fremdsprachen-ld.82026>, (30.03.2017).

Krumm, H.J. & Reich, H.H. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

Nodari, C. & de Rosa, R. (2006). *Mehrsprachige Kinder*. Bern: Haupt.

Nordwestschweizerische Erziehungsdirektion [Hrsg.] (2008). *ELBE – Ein Film über die Begegnung mit Sprachen*. Bern: Schulverlag Plus.

vom Brocke, C. (2017). *Erhebung der Deutschkompetenzen an den zweisprachigen Schulen in Bever, Celerina, Pontresina und Samedan*. Unveröffentlichte Studie. Die Studie kann auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden.

ICH HASSE DEUTSCH!

GEDANKEN ÜBER EINE UMSTRITTENE HALTUNG ZUM DEUTSCHUNTERRICHT

IN DER DEUTSCHSCHWEIZ

Odio il tedesco (standard)! È un'affermazione che rispecchia un atteggiamento di insofferenza nei confronti della "lingua di Goethe" nella Svizzera tedesca. Nell'opinione pubblica il dibattito è spesso caratterizzato da una grande emozionalità, ma anche gli insegnanti hanno spesso un atteggiamento autolesionistico basato su pregiudizi che influenzano la loro *credibilità*.

Nella formazione degli insegnanti c'è grande attenzione alla preparazione tecnica-metodologica ma poco spazio per gli aspetti *umanistici*. Abbiamo tantissimi *tecnici delle lingue* addestrati a usare materiale didattico e pochi *maestri* in grado di trasmettere il proprio sapere linguistico-culturale.

Rafforzare la *cultura generale* degli insegnanti di tedesco nella Svizzera tedesca può renderli più consapevoli di quello che dovrebbero trasmettere.

● Raffaele De Rosa Schaffhausen



Raffaele De Rosa, linguista e docente, è autore di alcune pubblicazioni di linguistica interculturale. Ha collaborato con alcune Alte Scuole

Pedagogiche della Svizzera tedesca dove si è occupato di plurilinguismo. Attualmente insegna l'italiano e tiene periodicamente corsi di aggiornamento su diversi temi di linguistica in istituzioni che si occupano della formazione degli adulti.

Ich hasse Deutsch! Mit Deutsch ist das *Hochdeutsche* gemeint. Es handelt sich um eine Aussage, die ich mehrmals in der Deutschschweiz gehört habe. Als italienischsprachiger Linguist mit germanistischen Interessen habe ich die Debatte über eine solche umstrittene Einstellung gegenüber einer europäischen Prestigesprache immer mit grossem (aber auch grundsätzlich neutralem) Interesse verfolgt. Das Thema Diglossie bzw. Bilingualismus Hochdeutsch/Schweizerdeutsch in der Deutschschweiz wird seit Längerem aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet (s. z.B. Siebenhaar & Wyler, 1997; Häcki Buhofer & Burger, 1998; Schmdlin, 2003; Christen, 2005; Hägi & Scharloth, 2005), und die öffentliche Meinung dazu ist häufig sehr emotional gefärbt.

Ich hasse Deutsch! bleibt aber eine Aussage mit verheerenden Auswirkungen! Denn die negative Einstellung gegenüber „der Sprache Goethes“ ist nicht nur unter Laien bzw. Nichtsprachprofis verbreitet, sondern auch unter zahlreichen Personen anerkannt, die (auf) Hochdeutsch unterrichten (wollen) und sich gleichzeitig als

„Opfer“ der deutschen Sprache fühlen, weil sie sich mit dieser Sprache grammatikalisch, lexikalisch oder sogar kulturell „unwohl“ fühlen. Es handelt sich um einen ideologischen Kurzschluss mit einer selbstverursachten Abschottung, die die Zugehörigkeit zu einem sehr grossen Sprach- und Kulturraum verleugnet. Persönlich habe ich eine solche Negativität gegenüber den unterrichteten Sprachen bei italienisch- bzw. französischsprachigen Lehrpersonen kaum gehört. Warum ist eine solche Negativität gegenüber der deutschen Sprache problematisch? Weil sie die *Glaubwürdigkeit* des Unterrichts gefährdet.

Nach meinen Erfahrungen an einigen pädagogischen Institutionen in der Deutschschweiz ist Hochdeutsch schon unter den Studierenden am Ende einer deutschsprachigen schulischen Laufbahn nicht beliebt, d. h. diese Negativität ist bei zahlreichen zukünftigen Lehrpersonen stark verbreitet. Der grösste Teil ihres pädagogischen Deutschstudiums beinhaltet überwiegend praktische methodisch-didaktische Ansätze zum Deutschunterricht auf verschiedenen Stufen zu unter-

richten. Oft aber fehlt eine echte *Identifikation* mit dieser Sprache. Hochdeutsch wird z.T. als eine *Fremdsprache* auch bei zahlreichen ausgebildeten Lehrpersonen empfunden, und diese psychologische Unsicherheit wird den Lernenden (unbewusst) weitervermittelt.

Der Widerspruch dieser Situation liegt in der Tatsache, dass das Lernen der deutschen Sprache bei fremdsprachigen Personen gefördert und gefordert wird, viele Deutschlehrpersonen auf allen Stufen (vom Kindergarten bis zu den Deutsch als Zweitsprache-Kursen in der Erwachsenenbildung) sich von der von ihnen unterrichteten Sprache jedoch überfordert fühlen.

Die Forschung ist sich einig, dass die Haltung der Lehrpersonen einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern von Lernprozessen hat, und das gilt natürlich auch für den Sprachunterricht (Krumm, 2010). Ich persönlich erwarte also, dass die Sprachlehrpersonen *glaubwürdig* sind und keine negativen Gefühle gegenüber den von ihnen unterrichteten Sprachen empfinden. Wenn sie Hochdeutsch schon im Voraus nicht ausstehen können, dann wird es sehr schwierig sein, dass sie ihre Einstellung im Laufe der Zeit ändern werden.

Welche Faktoren sind für eine glaubwürdige Sprachvermittlung wichtig? Die Fachliteratur hat in diesem Sinne immer wieder zahlreiche pädagogische und didaktische Empfehlungen und Modelle mit konkreten Hinweisen aus der Praxis vorgeschlagen. Die *Affektivität* und die *kulturelle Identifizierung* in der unterrichteten Sprache bleiben aber ein häufig unterschätzter Faktor in der Sprachdidaktik. Sprachlehrpersonen sollen schliesslich „nur“ grammatikalische Regeln und Wortschatz nach dem Programm des Lehrmittels erklären und sie mit strengen „buchhalterischen“ Kriterien prüfen.

Im Faktor *Affektivität* liegt aber der Unterschied zwischen den *Sprachtechnikern*, die überwiegend über formelle methodisch-didaktische Kenntnisse der unterrichteten Sprache verfügen, und den *Sprachvermittlern*, die hingegen die unterrichtete Sprache in zahlreichen linguistisch-kulturellen Nuancen kennen und sie in ihren Lektionen punktuell einsetzen können.

Zurzeit werden vor allem *Sprachtechniker* ausgebildet, die wenige kulturelle und nur z.T. affektive Beziehungen zu den unterrichteten Sprachen aufweisen. An den pädagogischen Institutionen gibt es praktisch keinen freien Raum für „un-nütze“ humanistische Fächer wie Literatur- oder Sprachgeschichte. Denn in den Augen vieler Fachpersonen brauchen Kindergarten- oder Deutsch als Zweitsprache-Lehrpersonen ein solches nicht didaktisierbares Allgemeinwissen nicht. Dazu ist *Theorie* ein unbeliebtes Wort an gewissen Institutionen, und das Adjektiv *akademisch* wird misstrauisch betrachtet. Leider werden somit zahlreiche Erkenntnisse aus den Universitäten an anderen Institutionen bzw. Fachhochschulen nicht (mehr) vermittelt.

Wie könnte man das Bild des Hochdeutschen bei den Deutschschweizer Lehrpersonen verbessern? In meinen Augen gibt es zwei Möglichkeiten:

1. Durch die Verstärkung der *Sprachbewusstheit* bzw. des Sprachwissens (s. Knapp, 2010) in verschiedenen Bereichen der deutschen Sprache (z.B. Syntax, Lexikon, Phonologie usw.), in denen die Ähnlichkeiten und die Unterschiede zwischen dem Hochdeutschen und den schweizerdeutschen Varietäten berücksichtigt werden;
2. Durch die vermehrte Behandlung von *kulturkundlichen* bzw. literarischen, geschichtlichen und/oder geographischen Themen über den gesamten deutschsprachigen Sprachraum (s. Ruge, 2010; Bettermann, 2010), mit dem Ziel, das Allgemeinwissen der Lehrpersonen über die unterrichtete Sprache zu verbessern.

Ich würde es begrüßen, dass die *Allgemeinbildung* der Lehrpersonen bzw. der Studierenden an den pädagogischen Institutionen und Fachhochschulen stärker gefördert wird. Die Einführung von vermeintlichen „akademischen“ Fächern wie z.B. Literatur- und/oder Sprachgeschichte könnte tatsächlich helfen, den kulturellen Blickwinkel der Sprachlehrpersonen zu erweitern, und dies unabhängig vom didaktischen und spezialisierten Nutzen des Gelernten. Gestützt auf ein breit gefächertes Wissen über die unterrichtete Sprache hat eine Lehrper-

Ich hasse Deutsch!
Mit Deutsch ist das
Hochdeutsche gemeint.
Es handelt sich um eine
Aussage, die ich mehrmals
in der Deutschschweiz
gehört habe.

Warum ist eine solche Negativität gegenüber der deutschen Sprache problematisch? Weil sie die Glaubwürdigkeit des Unterrichts gefährdet.

son verschiedene Möglichkeiten, sie auch glaubwürdig und ohne negative Gefühle zu vermitteln.

Für die Förderung dieser Allgemeinbildung sollte man die Gestaltung des Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsangebots in den pädagogischen Institutionen etwas weniger utilitaristisch ausrichten und auch humanistische Inhalte miteinbeziehen. In diesem Bereich halte ich seit einigen Jahren gezielte Seminare/Vorträge, in denen verschiedene linguistische Aspekte der deutschen Sprache aus der Perspektive einer nichtdeutschsprachigen Person vorgestellt werden. Die Reaktion der Kursteilnehmenden ist bis jetzt immer positiv gewesen, denn sie haben z.T. unerwartete Blickpunkte an der von ihnen unterrichteten Sprache entdeckt, die sie nicht kannten.

Heute existieren zahlreiche interessante Publikationen, die viele linguistische Informationen über die deutsche Sprache aus verschiedenen Perspektiven enthalten. Die Vermittlung dieser Informationen während oder nach der Ausbildung von deutschsprachigen Lehrpersonen könnte das Bild der deutschen Sprache unter einem neuen (besseren) Licht erscheinen lassen, denn das Wissen über die verschiedenen Facetten einer Sprache ergänzt in meinen Augen problemlos den rein praktisch-didaktischen Ansatz des Sprachunterrichts.

Diese humanistische Auffassung betrifft natürlich nicht nur die deutsche Sprache, sondern alle Sprachen, die in der Schule gelehrt werden.

Bibliographie

Bettermann, R. (2010). „Landeskunde, die“. In: H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke, S. 180-181.

Christen, H. (2005). Die Deutschschweizer Diglossie und die Sprachendiskussion. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hg), *Sprachendiskurs in der Schweiz: vom Vorzeigefall zum Problemfall*. Bern, S. 85-96.

Häcki Buhofer, A. & Burger, H. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Hägi, S. & Scharloth, J. (2005). Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. *Linguistik online*. Band 24, Nr. 3.

Knapp, A. (2010). „Sprachbewusstheit, die / Sprachbewusstsein, das“. In: H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke, S. 297.

Krumm, H.-J. (2010). „Lehrer, der / Lehrerin, die“. In: H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke, S. 185.

Ruge, D. (2010). „Kulturkunde, die“. In: H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke, S. 176.

Schmidlin, R. (2003). Zum Orthographieerwerb bei Deutschschweizer Kindern. In: A. Häcki Buhofer (Hrsg.), *Spracherwerb und Lebensalter. Festschrift für Harald Burger zum 60. Geburtstag*, Tübingen: A. Francke Verlag, S. 209-224.

Siebenhaar, B. & Wyler, A. (1997). *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Zürich: Pro Helvetia.

Werlen, I. (2004). Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. *Bulletin VALS-ASLA* (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 79, 1-30.

HITLISTE: DaF- / DaZ- LEKTÜREN

Babylonia présente, en collaboration avec une librairie spécialisée, une sélection des textes littéraires les plus lus en classe. La liste est commentée par des enseignants et complétée par la présentation de trouvailles – des livres encore peu connus qui sont conseillés par des enseignants qui les ont testés en classe. Après l'italien L2 dans le numéro 3/2016, nous continuons cette rubrique avec une sélection d'ouvrages pour l'allemand L2.

	Autore	Titolo	Casa editrice
1	Morton Rhue	“Die Welle”	Ravensburger
2	Martin Suter	“Lila, Lila”	Diogenes
3	Friedrich Dürrenmatt	“Der Besuch der alten Dame”	Diogenes
4	Sabine Werner	“Wolfgang Amadeus Mozart”	Cideb
5	Sabine Werner	“Albert Einstein”	Cideb
6	Peter Stamm	“Agnes”	BTB
7	Thomas Brussig	“Am kürzeren Ende der Sonnenallee”	Fischer
8	Max Frisch	“Biedermann und die Brandstifter”	Suhrkamp
9	Wolfgang Herrndorf	“Tschick”	Rowohlt
10	Inge Scholl	“Die weisse Rose”	sia Fischer sia Easy Reader-Klett
11	Brüder Grimm	“Kinder- und Hausmärchen”	Reclam
12	Caroline Link	“Jenseits der Stille”	Aufbau
13	Franz Hohler	“Die Steinflut”	BTB
14	Janne Teller	“Krieg. Stell dir vor, er wäre hier”	Hanser

Commento alla lista

di *Gustav Wölckner & Melanie Kerner, Liceo cantonale di Locarno*

“Nun sag, wie hast du's mit dem Lesen?” – eine der Gretchenfragen, die jeder Lehrkraft vor allem von Kolleginnen und Kollegen immer wieder gestellt werden. Die spontane Antwort lautet wohl: “So viel wie möglich!” Aber was denn? Der Tessiner *piano degli studi liceali* lässt den Unterrichtenden fast alle erdenklichen Freiheiten, und nach einem Literaturkanon sucht man – zum Glück! – vergeblich. Wonach aber soll man sich richten? Hier eine Reihe von Entscheidungskriterien und spontanen Fragen:

> Thema des Buchs / der Ganzschrift (aktuell? altersgemäss? relevant? – Finden meine Schülerinnen und Schüler

leicht einen Zugang?)

> sprachliche Anforderungen (nicht zu einfach – und nicht zu schwierig?)

> Textlänge (angemessen; d.h. nicht zu lang – aber auch nicht zu kurz?)

> Textform/Layout (Romane: Einteilung in Kapitel bzw. kurze Einheiten, vielleicht sogar mit Überschriften? Angenehmes Layout?)

> Lehrerinteressen (Wenn mich als Lehrkraft das Buch nicht anspricht, kann ich kaum Interesse bei anderen wecken)

> Lesegewohnheiten (Sind die SchülerInnen meiner Lerngruppe/Klasse lesegeohnt? Lesen sie gern? Lesen sie auch individuell, also ausserhalb der Schule?)

> Klassenlektüre oder individuelle Lektüre

LIBRERIA IL
 SEGNALIBRO
Via Piotta 5 - 6900 LUGANO - CH
Tel. + 41.91.922.22.25 fax + 41.91.922.22.27
www.segnalibro.ch - info@segnalibro.ch

Con il gentile sostegno della libreria
Segnalibro, Lugano

> Konkrete schulische Situation (Welche Fächerkombination hat die Lerngruppe? Ist die – thematische – Zusammenarbeit mit anderen (Sprach-) fächern möglich/erwünscht? Gibt es Synergien? Existieren fächerübergreifende Projekte/Projektstage?)

> Verfilmungen (Existieren Verfilmungen zum Buch? – Oder ist das Buch gar ein Buch zum Film?)

Aktualität, Altersgemässheit, und Relevanz sind keine absoluten Werte. Schon gar nicht sind sie am Datum der Erstveröffentlichung festzumachen. Das Hörspiel *Herr Biedermann und die Brandstifter* ist nach wie vor aktuell und seine Thematik zweifellos altersgemäss, auch wenn die Urfassung (*Burleske*) bereits in

Max Frischs *Tagebuch 1946-49* steht. Das Gleiche gilt für Dürrenmatts *Der Besuch der alten Dame* – die Liste liesse sich wohl fast beliebig fortsetzen.

Das Lesen von **Ganzschriften** – Romane, Erzählungen, Theaterstücke – erfolgt am besten thematisch eingebettet. Vor allem in fortgeschrittenen Klassen sollte die Klassenlektüre – d.h. das Buch, das von allen Schülern gelesen und das in der Klasse (regelmässig, am Ende, in unterschiedlichsten Formen) besprochen wird – ergänzt werden durch andere Texte und Aktivitäten, die das Thema vertiefen bzw. weiterführen, also durch individuelle Lektüren (zum gleichen Thema), das Abfassen von Leserapporten bzw. -journalen, Vorträge, Posterproduktionen (in Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeiten) etc.

Originalfassung vs. vereinfachte Fassung

Der kompetente muttersprachliche Leser tut sich oft schwer mit *Easy Readern*: Für ihn ist die Vereinfachung eine Verstümmelung – in allen Bereichen. Im DaF-Bereich hingegen ist eine weniger elitäre Herangehensweise gefragt. Gute Easy Readers behandeln den Originaltext durchaus mit Respekt (z.B. *Die weisse Rose*, aber auch *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, zu dem es ebenfalls die vereinfachte Version gibt). Vor allem in den tieferen Klassen erfüllen die für den DaF-Unterricht konzipierten Bücher des *CIDEB-Verlags* (und die entsprechenden Reihen des Klett- bzw. des Hueber-Verlags) ihren Auftrag vorzüglich, nämlich die Lernenden – trotz ihrer noch begrenzten sprachlichen Möglichkeiten – angstfrei an das Lesen von Ganzschriften heranzuführen. Das gilt sowohl für Sachbücher, z.B. die Monografien *Wolfgang Amadeus Mozart*, *Albert Einstein*, als auch für literarische Texte, z.B. *Der Schimmelreiter* (nicht auf der Liste).

Jugendliteratur vs. Erwachsenenliteratur

Die Mehrheit der Protagonisten in den Büchern der Liste sind Jugendliche und junge Erwachsene; ihre Wünsche, Probleme und Hoffnungen decken sich oft mit denen der gymnasialen Lerner. Das schliesst Erwachsenen-Romane nicht aus, wenn auch der direkte persönliche Zugang weniger oder gar nicht gegeben

ist. Bücher wie Peter Stamm's *Agnes* wenden sich an ein erwachsenes Publikum, sind aber unverzichtbar für die Vorbereitung auf die Maturaprüfung, an der Jugendliteratur nicht zugelassen ist.

Buch und Film

Caroline Links *Jenseits der Stille* ist ein Klassiker der Kombination Buch & Film im DaF-Unterricht. Und in diesem Fall erübrigt sich auch die Frage, ob der Film 'nur' das Buch verfilmt/bebildert: Zuerst war nämlich der Film "Jenseits der Stille", dann erst veröffentlichte die Regisseurin ihr Buch. Zu sehr vielen Romanen – auch zur Jugendliteratur – gibt es heute (gute!) Verfilmungen; auf der Liste z.B. zu *Die Welle*, *Lila, Lila*, *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, *Tschick* und *Die Weisse Rose*. Die Arbeit mit dem Buch/Film-Duo ist für Schüler in der Regel sehr attraktiv; sie verlangt allerdings von der Lehrkraft einiges an Vorarbeit. Oft wird sie ihr von einschlägigen Webmaterialien aber auch abgenommen, z.B. von den Goethe-Instituten. Unbedingt vermeiden sollte man das klassische "So, liebe Schüler, und jetzt schauen wir uns noch den Film an." Damit macht man jeden Film kaputt – und provoziert die übliche "Das Buch war viel besser"-Reaktion. Der Film bietet – v.a. auch didaktisch! – viel mehr! (Nicht zufällig ermöglichen sieben der acht folgenden "Geheimtipps" die Arbeit mit der Verfilmung.)

Ein Wort noch zum Thema "Übersetzungen":

Die Eindringlichkeit von Jeanne Tellers (Anti-)Kriegs-Essay *Krieg. Stell dir vor*, er wäre hier macht dieses Buch, auch wegen seiner Kürze, zu einer sehr geeigneten Lektüre im Fremdsprachenunterricht. Zugleich soll hier auch der Einsatz von Übersetzungen propagiert werden: Nichts spricht dagegen, übersetzte Literatur im DaF-Unterricht einzusetzen und damit v.a. der nordischen Literatur (Krimis aus Schweden!) eine Bühne zu bieten.

"Ein Buch von der Sorte, das beglückte Leser an ihre Freunde und Bekannten so innig weiterempfehlen, als gelte es, ein Geheimnis zu bewahren." – Diese *Spiegel*-Kritik zu *Tschick* beantwortet vielleicht am besten die Frage, die wir noch gar nicht gestellt haben: "Warum lesen wir überhaupt?"

Groupies bleiben nicht zum Frühstück – Mark Stichler, 2010

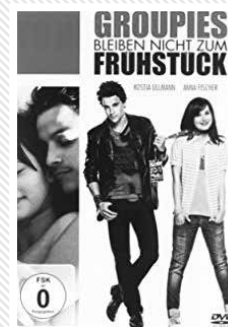
Info: EGMONT SchneiderBuch, 14.90 CHF, 192 Seiten **Niveau:** A2-B1

Inhalt

Endlich kommt die Protagonistin Lila zu ihrer Familie nach Berlin zurück. Ein Jahr in einem amerikanischen Provinzkaff in den USA, ohne Internet – da kann man schon Wichtiges verpassen. Zum Beispiel, dass eine Band namens "Berlin Mitte" inzwischen die angesagteste Band in Deutschland ist, und mit ihr vor allem Chriz, der charismatische Leadsänger. Als sich die beiden per Zufall über den Weg laufen, weiss Lila nicht, wen sie da vor sich hat – und das ist der Anfang einer sehr turbulenten und unterhaltsamen Liebesgeschichte. Eine Art "Notting Hill" in Berlin – aber jünger und schneller.

Warum für die Schule?

- > sehr unterhaltsame Komödie mit einem ausgezeichneten Timing (Regisseur: Marc Rothemund, fünf Jahre nach seinem Film "Sophie Scholl: Die letzten Tage")
- > Der Film bedient nicht einfach nur Klischees, sondern überzeugt auch mit einigen ernsteren Themen
- > überzeugende Schauspieler; auch die Musik stimmt und wird nie peinlich
- > Das Buch ist das "Buch zum Film" und deshalb sehr gut zur Parallelektüre während der Vision des Films geeignet (zur Vor- bzw. Nacharbeit)
- > Auch für Schüler geeignet, die mit Literatur nicht a priori viel anfangen können



Pampa Blues – Rolf Lappert, 2013

Info: Reihe Hanser, dtv, 12.90 CHF, 272 Seiten **Niveau:** B1-B2

Inhalt

Irgendwo im Nirgendwo: Der 17-jährige Ben lebt mit seinem Grossvater in Wingroden, einem kleinen, todlangweiligen Kaff in Norddeutschland, in das sich kaum je ein Fremder verirrt. Bens Vater ist bereits einige Jahre tot; seine Mutter zieht mit einer mittelmässigen Jazzband durch Europa und ist praktisch nie zu Hause.

Ben kümmert sich rührend aber mit zunehmender Schwierigkeit um seinen dementen Grossvater. Sein eigentlicher Traum ist es, aus dieser Einöde auszubrechen und mit einem alten VW-Bus, den er geduldig wieder instand setzt, nach Afrika zu fahren. Aber da ist noch sein väterlicher Freund Maslow. Der kommt auf die Idee, in Wingroden ein UFO landen zu lassen. Und plötzlich geraten die Dinge in Bewegung...

Warum für die Schule?

- > Bildungsroman
- > aussergewöhnliches Personal
- > sehr gute und differenzierte Figurenzeichnung
- > ungewöhnlicher Zugang (zugegebenermassen zu Beginn etwas gewöhnungsbedürftig), langsame Entwicklung
- > angenehmes, grosses Schriftbild; gute Kapiteleinteilung
- > Verfilmung 2015 erschienen



Das Leben der Anderen – Florian Henckel von Donnersmarck, 2007

Info: Suhrkamp Taschenbuch, 12.90 CHF, 216 Seiten **Niveau:** B2

Inhalt

DDR, Ostberlin, 1984: Georg Dreyman, erfolgreicher Dramatiker, und Christa-Maria Sieland, Schauspielerin am Berliner Theater, geraten ins Visier des Staatssicherheitsdiensts (Stasi), als Kulturminister Hempf ein Auge auf die attraktive Schauspielerin wirft. Er setzte Oberstleutnant Grubitz auf das Paar an. Mit Hilfe des linientreuen Stasi-Hauptmanns Gerd Wiesler dringt die Stasi ins Intimleben der beiden Künstler ein: Jeder Schritt wird überwacht, jedes Wort mitgehört. Aber das Eindringen in das fremde Leben der Anderen verändert auch den Eindringling Gerd Wiesler – und nichts mehr bleibt, wie es war...

Warum für die Schule?

- > Ein wichtiges Thema der deutschen Geschichte wird behandelt
- > Kennenlernen der Machtmechanismen in der ehemaligen DDR – und ganz allgemeinen in nicht-demokratischen Staaten
- > Beim Buch handelt es sich um das Drehbuch des Films; es liest sich allerdings wie ein Theaterstück (mit Regieanweisungen etc.)
- > Das Buch eignet sich sehr gut zur Parallelektüre während der Vision des Films (zur Vor- bzw. Nacharbeit)
- > auch zur Motivation von literarisch weniger interessierten höheren Klassen geeignet



Melvin, mein Hund und die russischen Gurken – Marlene Röder, 2013

Info: Ravensburger Taschenbuch (zur Zeit nur als e-book erhältlich!), 5,99 EURO, 127 Seiten

Niveau: A2-B1

Inhalt

Trauriges, Lustiges, Nachdenkliches, Tröstliches – aber nie Banales passiert in den achtzehn, zwischen vier und neun Seiten langen Kurzgeschichten von Marlene Röder. Die Protagonisten wechseln ständig, aber alle Geschichten hängen zusammen, und die meisten Personen tauchen in mehreren Erzählungen auf, mal als Protagonisten, mal als Nebenfiguren. Genuine Kurzgeschichten in der Jugendliteratur – eine Seltenheit!

Warum für die Schule?

- › endlich einmal literarisch anspruchsvolle Kurzgeschichten für Jugendliche!
- › grosse Themenvielfalt
- › keine allzu schwierige Sprache
- › sehr geeignet für die beispielhafte Arbeit mit literarischen Texten – auch schon in tieferen Klassen
- › aufgepasst: Die offenen Schlüsse sind nicht jedermanns Sache – aber eine willkommene Herausforderung



Gleis 4 – Franz Hohler, 2014

Info: BTB, 14,90 CHF, 224 Seiten

Niveau: B1-B2

Inhalt

Zürich, Bahnhof Oerlikon, Gleis 4: Isabelle, ca. 45 Jahre alt, Abteilungsleiterin in einem Zürcher Altersheim, freut sich auf ihre Ferien in Stromboli. Ein älterer Mann hilft ihr mit ihrem Koffer auf der Treppe. Plötzlich bricht er tot zusammen. So beginnt Hohlers Roman, der uns in die Abgründe einer gar nicht sehr weit entfernten Vergangenheit der Schweizer Geschichte führt...

Warum für die Schule?

- › für einmal ein anderes (aber sehr aktuelles) Thema: Verdingkinder
- › ein spannend geschriebener Krimi mit ungewöhnlichen Protagonistinnen
- › zugängliche Sprache; angenehme Einteilung in Kapitel
- › viele Möglichkeiten für die thematische Nacharbeit, z.B. mit dem Film "Der Verdingbub" von Markus Imboden



Maria, ihm schmeckt's nicht. Geschichten von meiner italienischen Sippe – Jan Weiler, 2003

Info: Ullstein Verlag, 14,90 CHF, 288 Seiten

Niveau: B1-B2

Inhalt

Jan und Sara möchten heiraten. Sara ist die Tochter einer Deutschen und eines Italieners (Antonio), der in den Sechzigerjahren als Gastarbeiter nach Deutschland kam. Diese deutsch-italienische Heirat führt zu verschiedenen Hindernissen und stellt den deutschen Bräutigam wegen der italienischen Sippschaft mehrfach auf die Probe...

Warum für die Schule?

- › Eine Komödie mit einem mal anderen Thema: Klischees und Zugehörigkeitsgefühl
- › Behandelt nebenbei auch ein wichtiges Thema aus der Geschichte: Gastarbeiter
- › nicht zu schwierige Sprache
- › sehr geeignet für die Arbeit mit Italianismen und Redewendungen
- › es besteht die Möglichkeit, auch mit der Verfilmung zu arbeiten.



Ich und Kaminski – Daniel Kehlmann, 2004

Info: Suhrkamp Taschenbuch, 12.90 CHF, 174 Seiten **Niveau:** B1-B2

Inhalt

Mit kleineren Gelegenheitsarbeiten schlägt sich Sebastian Zöllner nach seinem Kunstgeschichtsstudium durch, aber er möchte mehr. Nun hat er die Idee für seinen Durchbruch: Er möchte die Biographie des Malers Kaminski schreiben. Der Künstler lebt inzwischen zurückgezogen in den Alpen und ist ein wenig in Vergessenheit geraten. Zöllner macht sich auf den Weg, um exklusive Informationen zu erhalten. Doch er hat nicht damit gerechnet, dass Kaminski bewacht wird. Als ihm aber es gelingt, den Maler auf eine Reise mitzunehmen, erkennt er, dass er dem Alten nicht gewachsen ist... Witziges Verwirrspiel um Lebenslügen und Wahrheit, um Manipulation, um Moral und Kunst.

Warum für die Schule?

- > Der Roman behandelt auch Themen wie Lebenslügen, Wahrheit und Manipulation, Sucht nach Ruhm
- > zugängliche Sprache
- > sehr geeignet für Klassen mit Interesse für Kunst/Kunstgeschichte
- > Es besteht die Möglichkeit, auch mit der Verfilmung zu arbeiten.



Scherbenpark – Kurzfassung „in Einfacher Sprache“ – Alina Bronsky, 2014

Info: Spass am Lesen Verlag, 19.90 CHF, 120 Seiten **Niveau:** A2(-B1)

Inhalt

Sascha ist 17 und heisst eigentlich Alexandra. Vor sieben Jahren ist sie von Russland nach Deutschland gezogen. Sie lebt in einer rauen Hochhaus-Siedlung. Früher wollte sie berühmt werden. Jetzt hat sie zwei andere Träume: Sie will ein Buch über ihre Mutter schreiben. Und sie will ihren Stiefvater Vadim töten. – Aber so einfach ist das nicht...

Warum für die Schule?

- > ein Kultbuch – *in einfacher Sprache*
- > zentral sind die Dialoge, und die werden auch in dieser Einfach(st)-Fassung beibehalten
- > Eigentlich ist die Buchreihe „In Einfacher Sprache“ nicht primär für DaF-Lerner gedacht; für sie gibt es Bücher in *leichter Sprache (Easy Readers)*.
- > Die Bücher *In Einfacher Sprache* hingegen sind besonders für Leseschwache gedacht, also für Menschen, die aus verschiedensten Gründen – Sprachschwierigkeiten, Legasthenie, soziale Ursachen etc. – Probleme mit ‚normalen‘ Büchern und damit ‚normaler‘ Sprache haben. Trotzdem scheint uns das Buch *Scherbenpark* aus dem *Spass am Lesen Verlag* ein interessanter Versuch zu sein. – Ausprobieren!
- > Zu „Scherbenpark“ gibt es auch den Film
- > Auch zu anderen Bestsellern gibt es Bücher aus dem *Spass am Lesen Verlag*, z.B. zu *Tschick*



Info

IDT 2017 — LE XVI^E CONGRÈS INTERNATIONAL DES PROFESSEURS D'ALLEMAND 31 JUILLET - 4 AOÛT 2017, FRIBOURG

iDT
**FRIBOURG
FREIBURG
2017**

Liens

Site du congrès

> www.idt-2017.ch

Programme

> <http://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm>

Activités culturelles

> <https://www.idt-2017.ch/index.php/rahmenprogramm/kulturprogramm>

Tous les quatre ans, le Congrès international des professeurs d'allemand (IDT) convie les enseignant-e-s du monde entier à partager leur expérience et à s'informer sur les derniers développements dans ce domaine. Du 31 juillet au 4 août 2017, le programme sera particulièrement riche (<http://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm>).

Le premier jour du congrès sera consacré aux questions de **politique linguistique** et de **positionnement stratégique de la discipline**. Des groupes d'expert-e-s auront élaboré des documents récapitulatifs sur cinq thèmes principaux qui seront présentés au public pour être débattus et complétés, de sorte qu'une **résolution** puisse être esquissée et présentée à la fin du congrès. D'autre part, trois tables rondes dédiées aux **politiques linguistiques et éducatives** se pencheront sur le rôle de l'Association internationale des professeurs d'allemand (IDV), sur l'allemand comme langue étrangère/seconde (DaF/DaZ) et sur le DaZ dans un contexte de migration. Celles et ceux qui ne s'intéressent pas particulièrement à ces questions seront certainement inspirés par le **programme parallèle**, comme par exemple l'exposition de l'Institut Goethe sur le génie inventif de l'Allemagne, ou le salon spécialisé qui accueillera plus de 24 maisons d'édition et associations internationales. Le mardi 1^{er} août auront lieu diverses excursions. Ce sera l'occasion de découvrir l'une ou l'autre destination en Suisse, même pour celles et ceux qui connaissent bien notre pays. Les expositions à Fribourg seront elles aussi ouvertes toute la journée et la *Deutsche Welle* offrira un concert en début de soirée.

La partie dite classique du congrès se déroulera de mercredi à vendredi, proposant des exposés, des réunions de sections et des tables rondes spécialisées. Quatre créneaux horaires sont prévus entre mercredi après-midi et vendredi matin pour les **exposés pléniers**. Ce sont toutefois les **travaux des 36 sections** qui forment le cœur du congrès. Quelque 800 enseignant-e-s d'allemand et personnes menant des recherches orientées vers la pratique de l'allemand comme langue étrangère présenteront leurs projets et expériences. Ainsi, les participant-e-s peuvent se composer un programme intensif dédié à un seul sujet ou un programme varié traitant de plusieurs sujets différents.

Jeudi après-midi, **six tables rondes spécialisées** se dérouleront en parallèle, offrant la possibilité de s'interroger sur les questions essentielles de la discipline et de suivre des débats pour tous les goûts. Le congrès se clôturera vendredi après-midi avec la présentation d'une **résolution** en matière de politique linguistique. Elle sera publiée dans le numéro 3-2017 de *Babylonia*.

La semaine sera accompagnée d'un programme culturel (<https://www.idt-2017.ch/index.php/rahmenprogramm/kulturprogramm>): projections de films, lectures, musique et animations. Jeudi et vendredi, les associations d'enseignant-e-s d'allemand du monde entier présenteront leurs pays. Avec actuellement 1650 participant-e-s inscrit-e-s qui proviennent de plus de 105 pays, ce congrès passionnant offrira de nombreuses possibilités de nouer des contacts avec des collègues du monde entier.

Deux activités culturelles à ne pas manquer

KLEINKUNST: NICHTSNUTZ (CH)

von Ueli Bichsel und Silvana Gargiulo
Montag 31.07.2017, 19.30-21.00 Aula Magna, Miséricorde 01 – Öffentlich

Nichtsnutz ist ein Clownstück und man lacht über die Missgeschicke dieser beiden. Doch wie kaum ein zweites Duo führen uns Bichsel und Gargiulo unmerklich und unerlässlich auch immer dorthin, wo uns das Lachen im Halse stecken bleibt und wir plötzlich nicht diese bedauernswerten Clownfiguren auslachen, sondern uns selbst und unser Hadern als Menschen. Darin liegt die grosse Kunst dieser beiden Darsteller, welche es verstehen, mit Leichtigkeit auf dem Grat zwischen Tragik und Komik zu balancieren.

SPRACHKABARETT: BERN IST ÜBERALL! (CH)

mit Guy Krneta, Ariane von Graffenried, Laurence Boissier und Adi Blum
Donnerstag 3.08.2017, 17.30-18.30 Aula Magna, Miséricorde 01 – Öffentlich

Die in Bern gegründete Autorengruppe vereint die originellsten SchriftstellerInnen aus allen Ecken der Schweiz. Sie befassen sich mit dem berühmten Röstigraben zwischen der Deutschschweiz und der Romandie und bleiben ihrem Manifest „ÜBERALL ist unsere Sprache, die uns nicht gehört“ auf jeder Linie treu. Ihre Kunst, das Spoken-Word, inspiriert sich aus dem Soul, Jazz und Blues und konzentriert sich auf die Dynamik und den Klang der Wörter, auf die Geste und Mimik der Künstler. Eine Zelebration der Literatur mit einem Hauch von Satire und Poesie.

La ville de Fribourg, au bord de la Sarine, sa cathédrale Saint-Nicolas et le pont sur la Poya, trait-d'union linguistique et culturel.





EIN AUSZUG AUS *IM APRIL*, VON CHRISTINA VIRAGH



Christina Viragh, Schriftstellerin und Übersetzerin, geboren 1953 in Budapest, ab 1960 in der Schweiz (Luzern), lebt und arbeitet seit über zwanzig Jahren in Rom.

Ihr neuester Roman wird im Frühjahr 2018 im Dörlemann Verlag erscheinen.

Im April zeichnet auf vier Zeitebenen und über sechs Jahrhunderte hinweg die Geschichte ein desselben Ortes, der "Matte", und seiner sich ablösenden Bewohner nach. Sie alle spüren das grundlegende Geheimnis des Ortes und gehen damit auf je eigene Art um. Heinz, eigentlich Aurel, zum Beispiel flieht von dort zu seiner Freundin Renat, Frau und Kind, Hedwig, zurücklassend.

Nacht. Heinz und Renat sitzen in der „Holzstube“, einem der letzten Altstadt-wirtshäuser, das außerdem bis zwei Uhr geöffnet ist. Heinz bestellt, gegen seine Gewohnheit, ein drittes Bier. Renat, auf der Fensterbank, schiebt den Vorhang beiseite, schaut auf die Gasse hinaus, sagt, es schneie. Was, schon? sagt Heinz. Es geht ihm auf die Nerven, dass Renat hinaus-schaut. Als nächstes wird der Aurel da im Schneegestöber auftauchen. (...) Auf seine Art schon schön, sagt Renat, die immer noch in den Schneefall hinausschaut. Da kommt jemand die Gasse herunter. Ist schon Fastnacht? fragt Renat. Wieso? fragt Heinz mit einer üblen Vorahnung. Der sieht so komisch aus. Die Gestalt kommt näher. Ah nein, sagt Renat, der hält sich bloß die Jacke über den Kopf, wegen dem Schnee, das hat so komisch ausgesehen. Zum Glück kommt das dritte Bier. Prost, sagt Heinz, um Renat von der Gasse abzulenken. Die Wirtshaustür geht auf, der mit der Jacke tritt ein, schüttelt sie, Schneeflocken fliegen umher. Ach, Shit, der Krähenbühl.
(...)

Darf man sich dazusetzen? fragt Krähenbühl. Achherrje. Bitte, bitte, sagt Heinz

angestrengt lächelnd. Hat den Krähenbühl, Vertreter der Gegenpartei in Sachen illegaler Grundstückverkauf am See, schon lange im Verdacht, jene anonymen Drohbriefe, „Herr Aurel Zumwald, dir schieße ich eine Kugel durch den Kopf“, geschrieben zu haben. Was trinkt ihr, fragt Krähenbühl, Bier? Nein, das will er nicht, das ist etwas für den Sommer, bei diesem Schnee braucht es ein Holderio, Hagenbuttertee mit Zwetschgenschmups. Habe zwar heute schon zwei gehabt, nach dem Mittagessen in der „Matte“, deinem Ex-Quartierlokal, sagt Krähenbühl zu Heinz. Was? Wieso isst der dort, was hat der dort zu suchen? Hatte in der Gegend zu tun, sagt Krähenbühl. Aha, sagt Heinz. Die haben sich enorm verbessert, sagt Krähenbühl, jetzt führt es ja ein Inder, macht aber auch gute Schnitzel-Pommes frites. Das haben Sie gegessen, Schnitzel-Pommes frites? fragt Renat. Nein, ein Lammcurry, sagt Krähenbühl. Renat bekommt gleich Hunger, sie bestellen eine Portion Bündnerfleisch, greifen gemeinsam mit den Händen in die Platte. Ich teile, denkt Heinz, mit meinem Mörder das Mahl. Schade, dass du nicht mehr dort wohnst, Heinz, sagt Krähenbühl, das ist

ein interessanter Ort. Hm, sagt Heinz. Wieso? fragt Renat. Nimm das wieder mit, Janka, sagt Krähenbühl zur Servier-tochter und zeigt auf das Holderio, kannst es mir nachher bringen, will im Moment lieber einen Halben Roten.

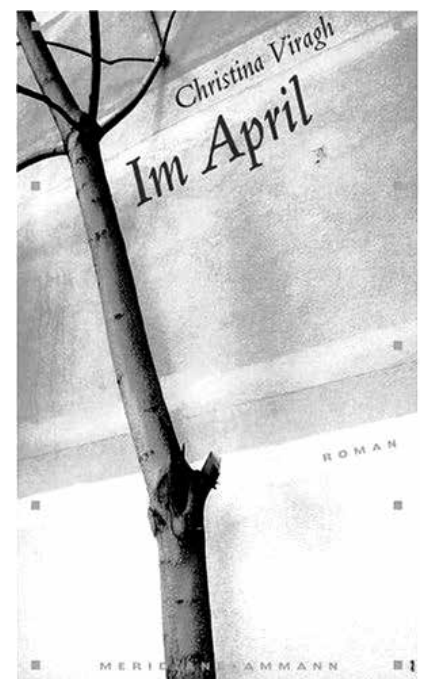
(...)

Krähenbühl nimmt einen Schluck Rioja und wiederholt: ein interessanter Ort. Halt die Klappe, denkt Heinz. Erzählen Sie doch endlich, sagt Renat lachend. Ich habe, sagt Krähenbühl, herausgefunden, dass das Mattegrundstück in vorchristlicher Zeit eine Art Kultstätte war. Stellt sich heraus, dass Krähenbühl ein Hobbyhistoriker ist, hätte überhaupt lieber Geschichte studiert, wäre da nicht schon die Praxis des Vaters gewesen. Es war, sagt Krähenbühl, die Kultstätte für die Geister der Luft und die Geister der Erde, die sich die Waage hielten, und wenn man mit jemandem etwas abzurechnen hatte, tat man es möglichst dort, weil man sich nicht schuldig machte, weil der Genius loci alles ausglich. Genius loci, denkt Heinz, brauchst nicht aufzuschneiden, Renat kann auch Latein. Hui, sagt Renat lachend zu Heinz, Abrechnung, zum Glück wohnst du nicht mehr dort. Hedwig, denkt Heinz, die muss weg da. Prost, sagt Krähenbühl und stößt mit Renat an, ich bin der Anton, ein blöder Name, aber der Vater hieß halt so. Renat, sagt Renat.

Alles, was Sie schon immer über die Matte wissen wollten, aber sich nie getrauten zu fragen, denkt Heinz jetzt gegen eins, erste Stunde des 18. November, wütend. Renat hingegen findet es hochinteressant. Klar, dass sich der Krähenbühl so spreizt. Will vielleicht sogar einmal über diese Kultstätten, in der Umgebung der Stadt gab es mehrere, etwas schreiben, wenn er bloß mehr Zeit hätte. Ja, ja, ja, denkt Heinz. Immerhin habe er, Krähenbühl, dank „unserem Streitfall“, er zwinkert Heinz zu, weitere interessante Aspekte aufgedeckt, er habe nämlich die Akten illegaler Grundstückaneignungen studiert und sei da auf den Ur-Weyder, noch mit y, gestoßen, der um 1850 herum vom Mattegrundstück, das einer allerdings ausgestorbenen oder veschollenen Familie Kestal gehört hatte, Besitz ergriffen habe. Auf Goldgräberart, sagt Krähenbühl, indem er einen Stock in den Boden steckte, my claim, gewissermaßen. Der schaut wahrscheinlich DVDs von alten Hollywoodstreifen, denkt Heinz. Und dann

hat niemand zu protestieren gewagt, sagt Krähenbühl, weil dieser Goldgräber-Weyder sich als Geomant ausgab und allerlei Hokuspokus machte und behauptete, wer seinen Claim-Stecken da herausziehe, sei verflucht. Und das haben die Behörden geschluckt? fragt Heinz gereizt. Man hat natürlich schon eine Abordnung hingeschickt, sagt Krähenbühl, aber dann ist tatsächlich kurz darauf einer der Herren spurlos verschwunden, da bekamen sie Schiss, obwohl der wahrscheinlich mit seiner Geliebten durchgebrannt war, was, Heinz? Heinz schaut so wütend drein, dass Krähenbühl sein Glas hebt und sagt: Hab's nicht so gemeint, Prost, Heinz. Heinz hebt widerwillig sein Glas, auch er und Renat sind zu Rioja übergegangen. Und warum musste der Goldgräber gerade dieses Grundstück haben? fragt Renat. Och, sagt Krähenbühl, der wusste wahrscheinlich von der Kultstätte, solche alten Spinner kannten sich aus, wusste wahrscheinlich, dass man da ungestraft illegales Zeug macht, quod erat demonstrandum. Arschloch, denkt Heinz. Dann hat er alles genaustens ausgemessen und Wege angelegt, sagt Krähenbühl, die ausgerichtet waren auf den Sonnenstand bei den Sonnenwenden und den Tagundnachtgleichen, und zuerst hat er sich eine Hütte hingebaut und dann, ein paar Jahre später, am Rand des Grundstücks, die schöne große Villa, die ja heute noch steht, fragt mich nicht, woher er das Geld hatte. Naja, sagt Heinz, so, ich glaube, wir sollten nach Hause. Schade, sagt Krähenbühl, ich wollte gerade die Pointe loslassen, den Mord. Heinz fühlt ein Stechen in der Herzgegend, psychisch bedingt, klar. Mord, toll, sagt Renat, habe ich gleich gedacht, dass man den Goldgräber am Ende umgebracht hat. Den hat niemand umgebracht, sagt Krähenbühl lachend, der ist mit siebenundneunzig gestorben, im Kreise seiner Lieben. Also, dann lass schon die Pointe los, dann können wir gehen, sagt Heinz. Muss nicht sein, sagt Krähenbühl auf einmal düster. Komm, Anton, erzähl, ich bin ganz Ohr, sagt Renat lachend. Krähenbühl sagt nichts. Renat schaut irritiert auf Heinz. Heinz blickt verstockt vor sich hin. Renat hebt ihr Glas: Prost, Anton, auf deine Leistung als Historiker. Krähenbühl hellt sich auf: Prost, auf die guten Zuhörerinnen. Sie nehmen einen Schluck. Also, sagt Renat, der Mord?

Christina Viragh: Im April. Roman. Ammann Verlag, Zürich 2006.



„VERSO IL SUD“ — IL DIARIO DI VIAGGIO COME PROGETTO COLLABORATIVO SULLE PIATTAFORME *WIKI*

Eine virtuelle Reise, die mitunter real umgesetzt wird? Ein Wiki macht's möglich: Der vorliegende Erfahrungsbericht stellt ein Projekt vor, das die Schülerinnen und Schüler virtuell von Basel über das Tessin bis in den Süden Italiens führt, wobei sie dank der kritischen Analyse von Online-Zeitungsberichten, Blogbeiträgen und lokalen Informationen authentische Materialien bearbeiten und so ein Bild der dortigen Kultur jenseits des Tourismus und der Stereotypen erhalten. Dabei folgen die Lernenden ihren persönlichen Interessen, verfeinern durch Peer-Feedback ihre Kompetenzen in Sprache und Selbstkritik, bereiten sich auf eine Prüfung vor, in denen sie ihr *savoir faire* auf die Probe stellen und schaffen die Voraussetzung für eine Klassenreise, in der sie selbst kompetent und differenziert ihr Wissen vermitteln.

Filomena Montemarano FHNW Basel



Filomena Montemarano ist Dozentin für Fachdidaktik Italienisch Sek. I und Sek. II an der Pädagogischen Hochschule FHNW, Basel. Sie

unterrichtet Italienisch und Französisch auf Gymnasialstufe und ist Ressortleiterin für die Maturprüfungen Italienisch in Basel-Stadt. Ihr Augenmerk richtet sich auf die Anwendungsmöglichkeiten neuer Medien im Fremdsprachenunterricht, insbesondere zu Literaturthemen und der Interkulturalität.

www.fmontemarano.wordpress.com

Introduzione

Il progetto didattico descritto in questo articolo è costruito principalmente sul lavoro collaborativo tra apprendenti usufruendo dei vantaggi delle piattaforme elettroniche quali *wikispaces* e openedu.it o anche dei programmi implementati del *blended learning* negli istituti scolastici, come ad esempio *moodle*, *educanet* e *Olat*. Questi siti dall'uso quasi sempre gratuito richiedono pochissime conoscenze tecnologiche e permettono alle allieve e agli allievi non solo di integrare articoli e foto, ma anche di aggiungere filmati e documenti alle produzioni individuali e di metterli a disposizione della classe intera. La realizzazione di un tale ipertesto denso e stratificato favorisce sia le varie competenze interdisciplinari come anche la responsabilizzazione del discente nell'appropriarsi un ruolo più attivo nel suo processo di apprendimento.

Inoltre, la prospettiva del lavoro collettivo implica una maggiore visibilità dei propri contributi e richiede una maggiore riflessione e negoziazione da parte degli apprendenti sui supporti usati e sulla scelta e la qualità dei documenti

da pubblicare, a maggior ragione se la piattaforma è stata creata in vista di uno scambio linguistico o culturale con una classe di un'altra regione linguistica. Le piattaforme digitali diventano così un vero luogo di scambio dove i singoli discenti cercano le informazioni mancanti („gap informativo“) navigando da una pagina all'altra tramite collegamenti ipertestuali creati da loro stessi e dai loro compagni. Il *wiki* si presta particolarmente al lavoro di progetto collaborativo, molto più di quanto lo possano offrire il *weblog* personale o il *forum* per le discussioni (*chat*), perchè permette in ogni momento di riportare tutti i contenuti alle versioni precedenti e dà agli insegnanti la possibilità di rimediare a modifiche errate fatte dagli apprendenti nel corso della loro (ri)scrittura. Le piattaforme registrano cronologicamente ogni nuovo contributo specificandone l'autore, cosicché sia lo studente che l'insegnante possono interferire in qualsiasi momento e creare, cancellare, aggiungere e modificare tutte le informazioni negli articoli e in questo modo migliorarne la qualità.

Un fattore non trascurabile, inoltre, è la grande autonomia con la quale gli apprendenti possono scrivere, leggere, correggere, consultare, discutere, consigliare, farsi aiutare o prestare aiuto, prendere decisioni, entrare in contatto diretto con parlanti dell'altra cultura e riportarne esperienze o interviste, sempre con l'opzione di potere (o dovere) collaborare con l'insegnante e i compagni, a seconda del programma previsto dal progetto. A nostro avviso, il lavoro innestato sul *wiki* offre tutte le possibilità richieste dalla didattica differenziata in classi eterogenee con diversi livelli linguistici e lascia ampio spazio ai metodi incentrati sull'approccio interculturale nell'insegnamento delle lingue straniere.

Un wiki che prepara al viaggio (virtuale)

Chi accompagna regolarmente le classi in gita o in viaggio di studi, sa per esperienza quanto sia importante coinvolgere le alunne e gli alunni nel processo di scelta e di organizzazione. In questo modo, essi diventeranno protagonisti-attori obbligati ad abbandonare la „zona comfort“ passiva per entrare in contatto con la cultura ancora poco conosciuta del paese straniero. Il *wiki* riesce a combinare l'approccio orientato al progetto con la pedagogia dell'interculturalità, creando numerose occasioni che si riscontrebbero realmente durante un viaggio o uno scambio culturale, senza però dover varcare fisicamente nessuna frontiera (vedi a questo proposito gli studi di Caré & Débyser (1991) e Yaiche (1996) sulle „simulazioni globali“).

Le fasi del progetto

La prima fase: presentazione e avvio del progetto

Nella prima fase si presenteranno la destinazione finale e le diverse tappe che si vogliono visitare durante il tragitto. Nel caso ideale i gruppi si formeranno in base agli interessi comuni (cibo, architettura, moda, storia, geografia, feste, ecc.) o ai luoghi preferiti. Spetta all'insegnante creare sia la prima pagina di presentazione con il titolo e qualche immagine suggestiva, sia l'ambiente virtuale del *wiki* definendo così l'ampiezza del progetto. Si consiglia di pubblicare, a mo' di esempio, un primo articolo usando gli strumenti offerti dal *wiki*, cioè con **rinvii interni** (il link interno rinvia ad un'altra pagina o articolo del progetto) e **link esterni**

che portano ad articoli pubblicati da terzi nella rete.

Per il nostro progetto di viaggio virtuale siamo partiti dal Ticino per inoltrarci verso il sud della Penisola con tappe obbligatorie a Milano, a Roma, in Puglia e in Sicilia. Lo scopo del progetto, intitolato appunto „Verso il sud“, era quello di far scoprire agli apprendenti nel modo più autonomo le differenze e le somiglianze tra le diverse culture, dapprima tra quella svizzera e italiana, e di seguito anche tra la cultura dell'Italia settentrionale e quella meridionale. Il lavoro tematico è stato accompagnato da letture, filmati e articoli apparsi nei media durante la fase del progetto. Gli alunni sceglievano di volta in volta i temi della lista e i luoghi che più li interessavano e che volevano trattare nei loro articoli per il *wiki*. Nel nostro caso, i temi attuali che interessarono maggiormente la classe erano il berlusconismo e il fenomeno delle „veline“ nella tv italiana nonché il documentario sul corpo delle donne di Lorella Zardo, calciopoli e gli atti incivili di alcuni esponenti della Lega Nord¹.

Trattandosi di una classe di liceali, sia la scelta delle tappe sia la destinazione del viaggio realizzato alla fine del percorso sono state affidate in gran parte agli apprendenti stessi.

La seconda fase: organizzazione della piattaforma e piano di lavoro

Il piano di lavoro, consegnato già all'inizio del progetto, è stato preparato in modo meticoloso e fissa sia le date di consegna dei contributi come anche i lavori individuali o di gruppo da svolgere nelle singole lezioni.

Nel piano di lavoro, presentato come una specie di contratto chiaro, si indicano date e appuntamenti obbligatori per i singoli gruppi e per la classe intera (discussioni e scelte da fare in presenza dell'insegnante) come anche le fasi di scrittura (individuale o in tandem), di correzione (autonoma e individuale, in tandem con l'insegnante come coach oppure all'interno del gruppo) e di riscrittura (anche qui con possibili varianti di lavoro). Il tipo di progetto, il livello scolastico e linguistico delle classi ma soprattutto la dimestichezza con tali metodi didattici decideranno del grado di autonomia.

Per quanto riguarda l'organizzazione o la struttura del *wiki*, si possono progettare diverse varianti che vanno oltre la combinazione scritto-immagine: sulle piattaforme elettroniche è possibile in-

Il lavoro innestato sul *wiki* offre tutte le possibilità richieste dalla didattica differenziata in classi eterogenee con diversi livelli linguistici e lascia ampio spazio ai metodi incentrati sull'approccio interculturale nell'insegnamento delle lingue straniere.

¹ Come lettura d'introduzione abbiamo sottoposto agli alunni alcuni capitoli del libro di Schönau (2011).

Lo scopo del progetto intitolato „Verso il sud“ era quello di far scoprire agli apprendenti nel modo più autonomo le differenze e le somiglianze tra le diverse culture, dapprima tra quella svizzera e italiana, e di seguito anche tra la cultura dell’Italia settentrionale e quella meridionale.

cludere documenti quali disegni, fumetti, fotoromanzi, suoni, filmati, articoli di giornale, interviste, nonché link con rinvii a clip, film o siti internet e altri tipi di applicazioni.

La terza fase: ricerca delle risorse, scrittura e correzione degli articoli

Come appena accennato, è utile pubblicare già da subito un articolo che faccia da esempio: la lunghezza e lo stile dell’articolo, la sua messa in pagina, l’uso di materiali visivi o audio, i rinvii esterni e interni al wiki, ecc. fungeranno da modello per il livello di difficoltà che si vuole esigere per i contributi, ricordando ovviamente agli apprendenti le regole etiche sul plagio affinché non vengano tentati dal copiare da siti specializzati con un lessico troppo complesso. I contributi vanno scritti in funzione di un pubblico ben preciso, cioè dei loro compagni di classe che ne saranno i lettori e fruitori in quanto devono estrapolarne le informazioni utili per il proprio lavoro.

Soprattutto nella fase iniziale è utile indirizzare e guidare la **ricerca di informazioni** e di immagini su siti destinati agli utenti del luogo stesso e non limitarsi ai siti turistici per stranieri. Secondo il metodo didattico della *simulazione globale*, tutto ciò che fa parte della cultura locale (virtuale e reale) può essere utilizzato come spunto di ricerca: giornali online, forum di discussione, clip pubblicitari, trasmissioni radiofoniche locali e in generale tutto ciò che la gente del posto vede, legge o ascolta, sia nel mondo reale che quello virtuale nella rete.

Ecco alcune proposte di temi che gli allievi hanno scelto di analizzare e confrontare con la propria cultura. In ordine di preferenza erano i temi seguenti:

- > cibo e tradizioni culinarie, prodotti agricoli tipici della regione
- > rapporti tra uomini e donne e i loro ruoli nella società
- > design “made in Italy”
- > sistema politico e elettorale
- > dimensione dei rapporti familiari e i diversi ruoli in essa
- > divertimento e sport
- > rapporto Nord/Sud
- > religione
- > città e cultura
- > mass media (giornali, radio, tv, cinema, internet)
- > rapporto città/campagna
- > dialetti

- > criminalità
- > scuola, abitazione, trasporti

Se da un lato bisogna tener conto degli interessi del gruppo e dei singoli allievi, va detto anche che la scelta di informazioni adatte ha riscontri diretti sull’ampiezza e la qualità dei contributi e sottostà alle esigenze dettate dai piani di studi in vigore nelle scuole. La guida dell’insegnante durante la **redazione degli articoli** rimane decisiva anche se la nuova concezione dell’insegnamento sta trasformando il ruolo dell’insegnante da tradizionale divulgatore del sapere a organizzatore che incoraggia all’apprendimento autonomo e sostiene individualmente gli allievi con esercizi adattati alle loro esigenze.

La fase della **correzione** e della **riscrittura** è molto gratificante e stimolante per l’insegnante in quanto può adattarne forma e durata al livello di conoscenze dei singoli apprendenti. Il lavoro di (auto) riflessione, vero cardine della valutazione formativa, viene reso ancora più facile dal fatto che nei *wiki* si possono riattualizzare tutti i contenuti precedenti eliminando così la versione precedente. Questo permette all’insegnante di seguire meglio il processo di apprendimento, vero fulcro di tutti gli approcci orientati al progetto. Il lavoro di correzione e feedback può svolgersi attraverso il classico rapporto insegnante – discente, per cui l’insegnante corregge il testo nelle singole fasi con le relative correzioni e osservazioni. Una valida alternativa è la correzione e il feedback tra pari, particolarmente gratificante per l’autore perché sa che il suo testo è letto con serietà da almeno un suo compagno. Inoltre, questa forma responsabilizza sia l’autore che il compagno che corregge il testo non per ultimo in vista della valutazione del prodotto finale. Dal punto di vista del docente un feedback tra pari lo sgrava dal lavoro di correzione delle singole fasi di stesura del testo, ma richiede d’altronde una preparazione in classe a come dare feedback in modo leale e produttivo.

La quarta fase: valutazione formativa e sommativa

Il progetto con la piattaforma *wiki* si presta particolarmente alla valutazione formativa. I lavori individuali e di gruppo possono essere accompagnati durante tutto il percorso, sia con o senza l’appoggio dell’insegnante. È importante però

chiedere un breve resoconto di ogni seduta di gruppo e far annotare i compiti individuali e le decisioni prese in comune accordo. In base a questo „diario di bordo“, che verrà valutato alla fine, e i vari contributi del singolo allievo, sarà facile tirare conclusioni sullo sviluppo delle sue competenze linguistiche e cognitive. In ogni modo conviene definire sin dall'inizio del progetto una griglia con dei criteri di valutazione che serviranno da orientamento sia per i discenti che per l'insegnante. Oltre alla valutazione delle competenze linguistiche e al „diario di bordo“ si includeranno, pertanto, criteri che tengono conto del processo di apprendimento degli/delle allievi/e, dei loro atteggiamenti e strategie, del loro livello di autonomia e della autoriflessione. Per quanto riguarda la valutazione sommativa alla fine del percorso, si possono prevedere presentazioni orali (usando ad esempio i materiali già pubblicati sul *wiki*)

o esami scritti su alcuni contenuti messi a disposizione della classe intera. Per motivi di coerenza con l'approccio orientato al progetto, non si chiederanno soltanto riassunti dei singoli articoli, bensì un ragionamento più ampio sul proprio rapporto con l'altro. Non si tratta dunque di accumulare saperi sulla cultura (non più) straniera, ma di prendere coscienza ed appropriarsi valori e strutture in vigore nelle due culture e confrontarsi con essi. Le attività che richiedono dall'apprendente di immedesimarsi e di prendere il ruolo del viaggiatore-attore si concentreranno sul „saper fare“ più che sul controllo del „sapere“ stesso. Il metodo didattico della simulazione globale prevede di far partecipare gli allievi in modo attivo alla cultura dell'altro per sormontare idee predefinite e non cadere nella trappola di banali confronti che portano a stereotipi. Qui di seguito alcune proposte di attività incentrate sull'agire, sul saper fare:

I ricordi di un viaggiatore

Sei tornata/o dal tuo viaggio in diverse località italiane. In quale dei luoghi visitati ti sentiresti più a tuo agio? Esprimi la tua opinione di „viaggiatore esperto“ e fai 2 esempi di confronto con la tua cultura che ti hanno spinto/a a fare questa decisione.

La sagra

Sull'esempio delle sagre festeggiate un po' dappertutto in Italia, inventa una sagra con rito tradizionale e festeggiamenti e anche una leggenda intorno a un prodotto alimentare.

Esempio 1: la sagra delle noci a Scisciano alle pendici del Vesuvio che si festeggia in ottobre. La leggenda vuole che il dio greco Dioniso abbia trasformato la sua amante morta in noce per non separarsene mai.

Esempio 2: a Roma, per commemorare la vittoria nella battaglia di Lepanto contro gli Ottomani, si fa sgorgare per un'ora vino bianco al posto dell'acqua dalla Fontana dei Mori.

La pubblicità

Scegli un prodotto tipico del luogo (variante: spot televisivo, affissi pubblicitari, creazione di un logo per l'imballaggio, ecc.) e crea una pubblicità che registrerai con il tuo telefonino.

La ricetta

Presenta la ricetta di un menù tipico del posto e allega una foto. Inoltre prepara un volantino di pubblicità per uno dei prodotti che servono come ingrediente per la ricetta scelta.

Onda verde

Ascolta i notiziari stradali per le grandi città come Roma e Milano e poi prepara un annuncio radiofonico.

La nostra musica

Prendi il ruolo del dj sulla radio locale e prepara un contributo radiofonico in cui parli della musica tradizionale locale e annunci un brano/gruppo di successo.

La Fiera del Gusto

Scegli un prodotto alimentare tipico della zona e prepara il progetto di uno stand per la Fiera del Gusto che si terrà in Svizzera. Verrà richiesto un volantino, un programma promozionale, ev. un filmato o una presentazione power-point che spieghi al pubblico svizzero i pregi del proprio prodotto. Una giuria deciderà quali stand verranno ammessi alla fiera.

La donna nei media

Attraverso il blog „Il corpo delle donne“ e l'omonimo documentario di Lorella Zanardo ti informi sul ruolo della donna nei media e lo confronterai con quello del tuo paese.

Il design „made in Italy“

Dopo esserti informato in cosa consiste il design propriamente „made in Italy“, rimodelli un oggetto quotidiano in stile italiano e ne spieghi l'uso e il design.

Corrispondenze culturali tra due paesi

Cerca il corrispettivo emblematico architettonico, artistico, musicale, letterario, ecc. tra l'Italia e il tuo paese: ad es. Colosseo/Augusta Raurica; San Francesco/Bruder Klaus; Garibaldi/Guglielmo Tell; Dante/Gæthe; Jovanotti/Stress; torre Pirelli/torre Lonza a Basilea; ecc.

Il turista

Scrivi una breve nota per un'applicazione come *tripadvisor* in cui informi gli utenti sui luoghi d'interesse e dai dei consigli su cosa visitare e cosa intraprendere sul posto.

La rallye guidata e la rallye libera

Per la rallye guidata: Svolgi i compiti o le attività nei posti previsti dal programma (oppure dalle applicazioni ludiche sullo smartphone come „action-bound“ o „Geocaching“ che offrono esercizi già pronti per tantissime città del mondo). Per la rallye libera: Risolvi i compiti indicati nel programma.

Bibliografia

Balboni, P. & Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2013). *L'interculturel en classe*. Grenoble: PUG.

Caré, J.-M., & Debysse, F. (1991). *Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français*. Paris: Hachette.

Puren, C. (2007). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, 3/02. Paris: APLV.

Schönau, B. (2011). *Circus Italia: Aus dem Inneren der Unterhaltungsdemokratie*. Berlin: Berlin Verlag.

Severgnini, B. (2005). *La testa degli italiani*. Milano: Rizzoli.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales. Mode d'emploi*. Paris: Hachette.

Conclusione

I vantaggi del *wiki* sono multipli: i contributi pubblicati in rete sono più visibili che i quaderni scritti a mano e richiedono una maggiore cura dell'ortografia e dello stile da parte degli allievi in quanto i compagni vedranno i risultati e ne avranno bisogno per collegarli ai propri contributi. Anche l'uso degli strumenti stessi messi a disposizione dal *wiki* è molto semplice e permette a tutti i partecipanti di lavorare sia in collaborazione che in autonomia. Chi scrive un contributo viene automaticamente documentato e registrato nella cronologia. L'insegnante che amministra il sito detiene il controllo su tutti i contenuti, può cancellare contributi che non corrispondono all'obiettivo del progetto e alla fine dell'anno scolastico... può eliminare l'intero progetto dalla rete con un semplice tasto, magari archiviandolo prima per suo uso personale. Nel nostro caso, la classe ha scelto di passare una settimana a Milano usando dapprima il *wiki* come strumento di documentazione e dopo come canale in comune per i preparativi al soggiorno. Sia la scelta della destinazione come anche delle visite nei luoghi d'interesse

sono state di responsabilità degli allievi. Il progetto può dunque essere realizzato interamente o solo parzialmente, ma può benissimo rimanere allo stato virtuale di un lavoro comune all'interno delle mura scolastiche.

Il *wiki* risulta inoltre molto utile come strumento di comunicazione e di informazione per uno scambio linguistico tra due classi. Il confronto sugli stessi temi da parte di allievi di cultura diversa porta ad una maggiore consapevolezza ed apertura di spirito che difficilmente si ottiene seguendo i soliti percorsi turistici. Il diario del viaggio virtuale (o reale) permette la proiezione verso l'altro e obbliga l'apprendente a rivestire un ruolo più attivo che deve confrontare e analizzare, mettersi in questione e aprirsi a nuovi valori. Tramite il suo diario diventerà regista delle sue impressioni e sensazioni e potrà far prova non soltanto di responsabilità per il proprio processo di apprendimento ma anche di sensibilità per le questioni interculturali. Quale migliore occasione per mettere in pratica il saper fare, il saper essere e il saper imparare acquisiti durante le lezioni di lingua?

Tab. 1: Piano di lavoro per una classe di 4 gruppi

Date delle lezioni o di consegna	Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3	Gruppo 4
xx.yy.	Correzione individuale dei passi segnati in rosso negli articoli già pubblicati	Discussione in gruppo (temi, ricerca, letture, ecc.) e redazione o riscrittura di articoli da pubblicare	Correzione definitiva al computer di 1 a 2 contributi già pubblicati (tenendo conto del feed-back dell'insegnante)	Discussione del gruppo intero con l'insegnante sui temi scelti, le letture fatte, la qualità degli articoli, ecc.
xx.yy.	Redazione o riscrittura di un articolo	Ricerca individuale o in gruppo	Discussione del gruppo intero con l'insegnante	Correzione individuale su base del feed-back
xx.yy. xx.yy. xx.yy.	Variare di settimana in settimana i lavori di gruppo, gli incontri			
xx.yy. xx.yy.	Lungo il percorso prevedere 2 a 3 esami scritti o orali su alcuni aspetti/articoli del <i>wiki</i> non ancora terminato			
ecc.	ecc.			

Tab. 2: Le diverse forme di diario di viaggio realizzabili in un progetto scolastico²

1.	diario illustrato L'apprendente disegna e fa schizzi delle sue impressioni e dei suoi ricordi aggiungendo dei commenti nella lingua di traguardo
2.	diario letterario Una specie di diario personale in cui disegno e scrittura si completano e al quale si aggiungono estratti letterari studiati o discussi in classe o con i rispettivi partner (ad es. passi letterari sulla cultura italiana)

2 Cf. Chaves, Favier & Pélissier (2013).

3. diario della vita quotidiana

È costituito da foto, collage di elementi quotidiani raccolti sistematicamente durante il viaggio (biglietti di autobus o di spettacoli, pubblicità, ecc.). Queste tracce di vita quotidiana permetteranno all'apprendente di rendere il suo soggiorno „tangibile“ al suo ritorno

4. diario di un percorso culturale

È costituito da fatti storici, foto e informazioni su monumenti e luoghi di interesse culturale, visite a musei, ecc.

5. diario dei sensi

L'approccio per questo tipo di diario è definito dai 5 sensi. L'apprendente integra ai testi scritti elementi relativi all'udito (suoni, rumori, conversazioni degli abitanti, ecc.), all'odorato (profumi, essenze, spezie, odori gradevoli e sgradevoli, ecc.), alla vista (costruzioni architettoniche, tabelloni, segni stradali, oggetti che sorprendono, attirano e seducono, oggetti intravisti in appartamenti, ristoranti, ecc.), al gusto (cibi, sapori, ecc.), e al tatto (distanza con le persone incontrate, osservazioni sui contatti fisici, il modo di salutare, ecc.).

Altri progetti possibili per il lavoro con il wiki

Qui di seguito una lista di proposte di lavoro con le piattaforme wiki e le simulazioni globali, in parte sperimentate con proprie classi:

La lettura di un romanzo in classe

I romanzi più adatti per il progetto del diario di viaggio sono quelli in cui i protagonisti viaggiano e scoprono luoghi a loro sconosciuti del mondo italofono (citiamo a mo' di esempio *Il ladro di bambini* di Gianni Amelio).

Per il viaggio virtuale (o simulazione globale) non esistono limiti temporali, e così è pensabile un progetto wiki ambientato nel periodo della Resistenza, ad esempio, in cui si accompagnano Ettore, Bube, Pin e quanti altri nei luoghi descritti dagli autori dei romanzi (in questo caso Fenoglio, Cassola e Calvino).

La commedia

Il personaggio principale che si muove in maniera stereotipata o che fa esperienze di pregiudizi culturali e che quindi dà modo di mettere in questione i propri valori culturali è un luogo comune nelle commedie. Ricordiamo il cinepanettone dai titoli ripetitivi *“Vacanze di Natale a ...”*, in cui gruppi di italiani sono confrontati a luoghi stranieri e mostrano talvolta gli stereotipi più odiati dagli italiani stessi (a questo proposito vedi anche *Italians* (2010) di Veronesi).

Ottimi esempi sono anche i grandi successi recenti di Checco Zalone (*Che bella giornata* (2011) oppure *Quo vado?* (2016), oppure *Benvenuti al*

Sud (2010) e il sequel *Benvenuti al Nord* (2011) di Miniero che riprendono il vecchio divario di mentalità tra Nord e Sud già trattato dalle commedie con Totò. Altri lungometraggi sullo stesso tema usano toni più drammatici, come ad esempio *Così ridevano* (1998) oppure *Il ladro di bambini* (1992) di Gianni Amelio. In tutti questi casi si tratterà di sormontare i vecchi stereotipi che hanno vita lunga per vari motivi.

L'italianità e l'italicità

Sul modello del progetto “Dalla valigia di cartone”¹, iniziato l'anno scorso dal professore di sociologia Sandro Cattacin dell'università di Ginevra, gli allievi vanno alla ricerca di elementi di italianità e contaminazioni di italicità nella Svizzera tedesca o francese, raccolgono le foto e ne fanno un'analisi dettagliata. Il progetto wiki potrebbe portare sia sul “made in Italy” che sulle tracce linguistiche che si riscontrano ad ogni andare nel nostro paese.

La lingua italiana continua ad attrarre in modo imperturbato gli apprendenti del mondo intero e risulta essere una delle lingue più studiate².

¹ Vedi anche l'omonima pagina su Facebook e il sito www.differences.ch

² Vedi ad es.: *Tutti pazzi per l'italiano*, in: La Repubblica 31.10.2016; *Il mondo ha fame di italiano. In 250 milioni sono suoi fan*, in: Corriere della Sera, numero speciale „Il Bello dell'Italia“ 6.10.2016; *L'italiano è la quarta lingua più studiata nel mondo*, in: Corriere della Sera 16.6.2014.

Con il wiki si cercherà di rispondere alla domanda cosa appassiona milioni e milioni di persone quando pensano all'Italia e alla lingua italiana.

Il fumetto

la lettura e l'analisi della ricchissima tradizione del fumetto italiano funge da ottima introduzione per un progetto collaborativo sul wiki. Per preparare le classi al genere del fumetto e al suo linguaggio, esistono molti siti di riferimento utili (ad es. www.latecadidattica.it) e si trovano programmi gratuiti per produrre propri fotoromanzi o fumetti (ad es. www.comic-life.softonic.it).

Le storie d'amore

dopo aver analizzato il funzionamento del genere letterario (ad esempio sui modelli del fotoromanzo) far scrivere in parallelo e in modo collaborativo alcune storie d'amore secondo la classica e prevedibile sceneggiatura.

Lo scambio linguistico o culturale

Creare un prodotto in comune con gruppi di altre nazionalità può dare un nuovo significato e un valore aggiunto all'apprendimento delle lingue straniere. Le piattaforme partecipative su internet facilitano il contatto e lo scambio tra le classi che si vedranno riflessi reciprocamente nelle rappresentazioni degli altri. Come prodotto finale, oltre il wiki in comune, si possono prevedere un'esposizione interculturale, un „museo interculturale“ con oggetti e foto raccolti durante il viaggio oppure video con scene dei migliori momenti del viaggio.

ACCENT FÉDÉRAL – AUTOBIOGRAFISCHE ZEUGNISSE „KLEINER LEUTE“ ZUM FREMDSPRACHENERWERB

Cosa significava in passato lasciare la propria famiglia e regione per andare a imparare una lingua straniera in un'altra regione linguistica? Lo storico Fabian Brändle presenta alcune biografie redatte in diverse epoche che descrivono le avventure felici o burrascose di chi ha scoperto nuove culture – incontrando forse il grande amore o godendo della libertà acquisita.

● Fabian Brändle | Zürich

Fabian Brändle, geboren 1970 im Toggenburg, Historiker mit Spezialgebieten Geschichte der direkten Demokratie, Volks- und Massenkultur, Kindheits- und Jugendgeschichte, Sportgeschichte (v.a. Fussball und Eishockey), Lebensgeschichten "kleiner Leute", Irland, Elsass.

Viele Kinder „kleiner Leute“ mussten sich sprachlich weiterbilden, um im Leben voranzukommen. Die räumliche Mobilität namentlich der Unter- und Mittelschichten war beträchtlich. Handwerksgesellen beispielsweise wanderten auf der „Walz“ von Werkstatt zu Werkstatt und überquerten auf der Suche nach Arbeit und Brot sowie beruflicher Weiterbildung auch Landes- und sogar Sprachgrenzen. Tagelöhner und Wanderarbeiter bewegten sich saisonal ebenfalls über beträchtliche Distanzen und überwandern auch Sprachbarrieren, beispielsweise für das so genannte „Welschlandheuet“. Söldner traten massenhaft in fremde Dienste für die spanische oder die französische Krone. An einigen Beispielen soll der Fremdsprachenerwerb in früheren Zeiten exemplarisch dargestellt werden.

Ein Elsässer Kannengiesser

Ein schönes Beispiel aus dem frühen 17. Jahrhundert liefert der Elsässer Kannengiesser und frühe Verfasser einer Autobiographie, Augustin Güntzer (1596-1657?), der als Sohn einer wohlhabenden, weit verzweigten und politisch einfluss-

reichen calvinistischen Familie in der kleinen deutschen Reichsstadt Obernai/Oberehnheim nahe Strassburg aufwuchs. Das Elsass als politisch umstrittenes Grenzland zwischen Frankreich und Deutschem Reich bot sprachgewandten Handelsfamilien einige Möglichkeiten, um den grenzüberschreitenden Gütertransfer zu organisieren. Die Eltern Augustin Güntzers entschlossen sich jedenfalls im Jahre 1608 dazu, ihren auch künstlerisch talentierten, hoffnungsvollen Buben nach Lothringen, in die Kleinstadt Baccarat bei Lunéville, zu schicken, obwohl die Region katholisch war und dort in den Augen der strenggläubigen Calvinisten Ungemach drohte. Augustin Güntzer zog freudvoll fort, „darmit ich etwass die welchse Sprach erfahr.“ Der zuhause oft vom Vater hart an die Hand genommene und stets kontrollierte Güntzer genoss seinen Aufenthalt im fernen Lothringen sichtlich: „In dissem Landt wahr ich froelich, auch sehr frech und mudig. Lasse mich nicht gern undertrucken von den jungen Buben. Mit denselbigem dete ich balt ale Tag schlagen.“ Der Spass mit den wilden Gleichaltrigen war bisweilen so

riskant, dass Gützer zweimal beinahe im reissenden Bach ertrank. Im Frühjahr galt es unter den Buben als ausgemachte Mutprobe, in den noch eiskalten Fluss zu springen. Der Vater kam 1610 mit einer traurigen Nachricht nach Baccarat: Die Mutter, Agnes Groessin, war nach einer langandauernden Krankheit gestorben. Der Halbweise Gützer kehrte unmittelbar nach dem Begräbnis nochmals nach Lothringen zurück, ehe ihn der besorgte Vater erneut abholte und ihn in die anstrengende Feldarbeit einwies, „darmit ich der bessern Gesellschaft miessig bin.“ Für den Vater lebte der Sohn in der Fremde ein Lotterleben unter schlechtem Einfluss. Augustin Gützer wurde nun zu seinem Ärger in Haus und Hof stark eingespannt, bis er endlich 19 Jahre alt wurde und seine Gesellenwalz antrat, die ihn durch ganz Europa führte. Sein weiterer Lebenslauf war trotz früh erworbener Sprachkenntnisse durchaus tragisch: ein zunächst langsamer, dann schubhaft verlaufender sozialer Abstieg vom zünftischen Handwerker und Reichsstadtbürger hinab in die unstete Welt des „fahrenden Volks“, begleitet von mehreren, finanziell verlustreichen Emigrationen in den ohnehin schlimmen Zeiten des Dreissigjährigen Krieges (1618-1648).

Das Welschlandjahr

Das öffentliche Bildungssystem in der Schweiz war bis weit ins 19. Jahrhundert hinein finanziell und personell mangelhaft ausgestattet, um Kinder und Jugendliche auf temporäre Aufenthalte in fremdsprachigen Regionen vorzubereiten. Höhere Schulen zu besuchen war zudem in der Regel das Privileg für Kinder von reicheren Eltern. Somit mussten Eltern und Heranwachsende phantasievolle Strategien sowie eine gehörige Portion Eigeninitiative entwickeln, um sich entsprechende Kenntnisse anzueignen. Dazu gehörte auch die Bereitschaft, Zeit und Geld in Bildung zu investieren. Bekanntestes schweizerisches Beispiel dafür ist sicherlich das „Au-Pair“-Jahr für junge Frauen in der Westschweiz. Nach dem Abschluss der obligatorischen Schule vertieften weibliche Jugendliche ihre meist bloss rudimentären Französischkenntnisse, indem sie bei wohlhabenden Westschweizer Herrschaften „in Dienst“ traten und deren Kleinkinder betreuten sowie gewisse Aufgaben im Haushalt übernahmen. In der Regel besuchten sie nebenbei noch eine Sprachschule. Da die jungen Frauen aber oft untereinander verkehrten und dabei Schweizerdeutsch sprachen, war der Erfolg des Aufenthalts in vielen Fällen begrenzt. Für Knaben war die Hausarbeit wohl noch unter der Würde. Eltern, die Hoffnungen in die Berufskarrieren ihrer Söhne hegten, mussten folglich nach Alternativen suchen.

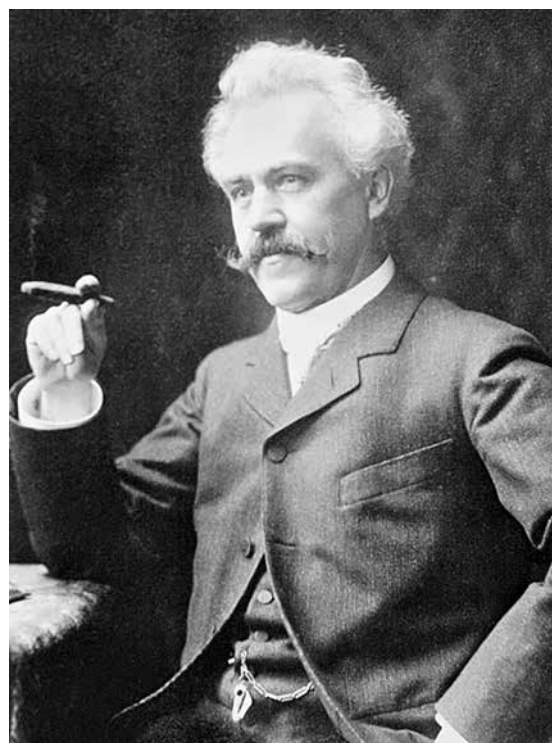
Ein Kaufmann aus dem Toggenburg

Eine Alternative hat der kleine, wenn auch nicht arme Toggenburger Textilfabrikant Alder aus Hemberg gefunden. Sein Sohn Otto Alder (1849-1933) machte eine bemerkenswerte Karriere und entwickelte sich zu einer innovativen Unternehmerpersönlichkeit in der Ostschweizer Textilindustrie. Er verfasste 1927 seine „Jugenderinnerungen“. Die Kindheit im Dorf Hemberg war von Arbeit wie Botengängen geprägt. Otto musste helfen, wenn andere Kinder draussen spielten. Alder war ein sehr guter Schüler und lernte gerne, „ja mit Begierde“. Die Familie übersiedelte in die Kantonshauptstadt St. Gallen, wo Alder zunächst an die Aktivbürgerschule ging, wo er von den Stadtkindern geplagt wurde. Er wechselte an die Merkantilabteilung der Kantonsschule. Für viele Abgänger der Merkantilabteilung war es Usus, nach der Schule in die Welt hinaus zu reisen. „Dieses Fähnlein von sieben Aufrechten bot somit ein schlagendes Bild dafür, wie schon in den siebziger Jahren die jungen St. Galler hinausstrebten in fremde Länder, wo sie überall Landsleute aus der Ostschweiz trafen, als Pioniere des schweizerischen Handels.“

Viele Kinder „kleiner Leute“ mussten sich sprachlich weiterbilden, um im Leben voranzukommen. Die räumliche Mobilität namentlich der Unter- und Mittelschichten war beträchtlich.

Otto Alder

© Toggenburger Museum Lichtensteig



Quellen

Alder, O. (1929). *Jugenderinnerungen eines St. gallischen Überseers aus den Jahren 1849-1873. Der Familie und Freunden erzählt.* Stuttgart: Deutsche Verlagsgesellschaft

Brändle, F. & Sieber, D. (Hrsg.) (2002). Augustin Güntzer. „Kleines Biechlin von meinem gantzen Leben“. *Die Autobiographie eines Elsässer Kannengiessers aus dem 17. Jahrhundert.* Köln: Böhlau

Gyr, U. (1989). *Lektion fürs Leben. Welschlandaufenthalte als traditionelle Bildungs-, Erziehungs- und Übergangsmuster.* Zürich: Chronos

Saegesser, K.W. (1994). *Vom Rande der Strasse aus.* Zürich und Brienz: Selbstverlag

Karl Werner Saegesser. Quelle: Zürcherische Postgeschichte, von Reinhard Stutz, 2011



1865 fand Alders Kantonsschulkarriere einen „jähren Abschluss“. Der Vater war krank und finanziell kaum noch in der Lage, den Sohn zu unterstützen. So trat Alder eine Lehrstelle im Büro des Onkels an, wo er sich aber unterfordert fühlte. Er fragte den Vater um Erlaubnis an, im Welschland Französisch zu lernen. „In Lausanne hatte ich das Glück, in eine ganz distinguierte Familie aufgenommen zu werden, die auf Montagibert, hoch über Lausanne, ein kleines Häuschen mit wundervoller Aussicht bewohnte. Der Hausherr war damals waadtländischer Kantonsgerichtspräsident, eine ganz feine Natur, und auch die Frau war mir sehr sympathisch, nicht weniger eine Tochter gesetzten Alters, die früher Erzieherin in Russland gewesen war und eine jener gebildeten Damen, wie sie der französischen Schweiz eigen und im Auslande so geschätzt sind. Sie war es denn auch, die mir wöchentlich zwei Sprachstunden gab.“ Otto Alder machte an der „Akademie“ rasch Fortschritte. Er durchlief eine rasante intellektuelle Entwicklung und fand Gefallen an der schönen Literatur. Am Abendtisch gab es dann sehr zur Freude Alders „gediegenen Konversationsstoff“. Alder fand es unverständlich, wenn Schüler untereinander „Schwizerdütsch“ sprachen, auch mit Blick auf die finanziellen Opfer, welche die Eltern erbracht hatten. Er selbst lehnte mit drei Freunden jedes deutsche Gespräch ab. „Trotz allen Bestrebens brachte ich es nie zu einer akzentfreien Aussprache des Französischen. In Lausanne nahm ich dann auch das Italienische und das Spanische wieder auf, während ich im Englischen weit genug war, um es wieder etwas ruhen lassen zu können. So war ich vollauf beschäftigt.“ Nach dem Sprachaufenthalt schloss Alder seine Lehre ab. Dort perfektionierte er im Selbststudium sein Englisch. Alder zog als Kaufmann in die Fremde, zunächst nach Singapur, damals Teil des Britischen Empire, ehe er in der Heimat Karriere machte.

Ein Postbeamter aus dem Oberaargau

Karl Werner Saegesser wurde 1908 geboren und wuchs in Aarwangen, im Oberaargau, auf. Mutter Ida wanderte in die USA aus, so dass Karl Werner bei den Grosseltern aufwuchs. Da er hervorragende schulische Leistungen ablieferte, trat er als geächteter „Ausserehelicher“ in die Sekundarschule über. Das war aussergewöhnlich für einen Knaben von so bescheidener Herkunft. Seine Klassenkameraden waren Kinder eher begüterter Eltern aus dem „Mittelstand“. Saegesser war v.a. in den Fremdsprachen Französisch und Italienisch stark. Ein Gymnasiumsbesuch kam aus finanziellen Gründen nicht in Frage. Da eine Tante als PTT-Telephonistin arbeitete, interessierte sich Saegesser für eine Lehre bei der Post. Um sich darauf vorzubereiten, besuchte er die einjährige „Ecole Supérieure de Commerce“ in Neuenburg. Den happigen Pensionspreis, das Schulgeld und weitere Ausgaben half der wohlthätige Sekundarschulverein Langenthal zu bezahlen. Saegesser wohnte bei der Familie Pfund in Colombier, die ihn gut behandelte und verpflegte. Prompt verliebte er sich in die bildhübsche Tochter des Hauses, Suzanne. Er freundete sich zudem mit einem Italienerjungen an und lernte neben Französisch auch gut Italienisch. Nach der Lehre wurde er als „Aspirant“ von der PTT in der gesamten Schweiz eingesetzt, so auch 1929 in Genf, wo er sein Zimmer in einer Pension an der „Rue Michel Roset“ mit einem Deutschschweizer Kollegen teilte. Die Pensionäre waren Kaufleute, Zuschneider, Fachkräfte aus der Uhrenindustrie. Saegesser schätzte den Kontakt mit Vertretern aus anderen Branchen. Sein Arbeitsplatz war zunächst die Hauptpost an der „Rue du Mont Blanc“, dann ein Büro in einem Arbeiterquartier. Sprachlich gesehen hatte er keinerlei Schwierigkeiten, nur manchmal wurde er seines hörbaren „accent fédéral“ wegen geneckt. Sein jahrzehntelanger Weg bei der PTT war von einem stetigen Aufstieg bis hin zum Kreispostdirektor Zürich geprägt.

MEHRSPRACHIG È BELLO!

l'Opinione

Che spavento, l'insegnante di matematica parla solo tedesco! Il mio primo incontro serio con il tedesco ha avuto luogo a Coira, alla Scuola magistrale, nel lontano 1968. Capire era importante e l'insegnamento immersivo aguzza l'ingegno. Dopo poco tempo riuscivo a seguire i ragionamenti del professore. Ho constatato l'efficienza del metodo immersivo anche insegnando storia in italiano agli studenti di lingua tedesca al liceo di Coira. Durante le prime lezioni gli studenti facevano il muso lungo, ma dopo pochi mesi erano in grado di partecipare alle discussioni e di presentare alla classe, con soddisfazione, tematiche anche complesse.

Perché nel nostro Paese l'insegnamento bilingue immersivo si diffonde al passo delle lumache? Oltre al Vallese, a Friburgo e alla città di Bienne, solo il cantone monolingue di Neuchâtel conosce dal 2011 corsi immersivi di tedesco nella scuola dell'obbligo e si è meritato così il Premio per il federalismo 2016 della Fondazione ch. I Grigioni, cantone trilingue, giocano a loro volta un ruolo attivo. I comuni da qualche anno possono gestire scuole o classi bilingui. Applicando il metodo immersivo, la metà delle materie viene insegnata in tedesco, l'altra in italiano o romancio. La scuola comunale di Coira dispone da oltre quindici anni di un'offerta simile, molto apprezzata, che si estende dalla scuola dell'infanzia fino alla maturità. Sì, mehrsprachig è bello ed advantageous! I ragazzi imparano, quasi senza accorgersene, a comunicare in due lingue nazionali. Oltre all'elevata competenza linguistica, chi cresce in questo modo sviluppa anche una maggiore sensibilità

per le differenze e le specificità culturali. Dispone così di un valore aggiunto a livello professionale e di un vantaggio individuale, che permette di comprendere meglio sia la propria identità che la pluralità della Svizzera e del mondo. Varrebbe dunque la pena valorizzare ovunque la ricchezza linguistico-culturale della Svizzera. Questo anche per rafforzare la coesione nazionale. Il mio sogno: Quelle città e quei comuni, in cui vi è un manifesto interesse da parte della popolazione a imparare e praticare una seconda lingua nazionale, d'intesa con il cantone gestiscono scuole bilingue facoltative. Penso a Zurigo, Basilea, Ginevra... Ma il sogno si avvera solo se questi interessi si manifestano localmente sotto forma di iniziative o atti parlamentari. Con il sostegno della Confederazione si potrebbe così accelerare finalmente il passo della lumaca - e godere in ogni regione di uno sviluppo rallegrante per tutti.

Silva Semadeni | Coira ●

Silva Semadeni, consigliera nazionale di origine poschiavina, vive a Coira.



Il cantone monolingue di Neuchâtel conosce dal 2011 corsi immersivi di tedesco nella scuola dell'obbligo e si è meritato così il Premio per il federalismo 2016 della Fondazione ch. I Grigioni, cantone trilingue, giocano a loro volta un ruolo attivo.



UN AUTRE REGARD

Après François Grosjean (Babylonia 3/2016) et Simone Pfenninger (Babylonia 1/2017), nous avons décidé de poser trois questions au Professeur Alexandre Duchêne de l'Université de Fribourg, qui prône une vision sociolinguistique critique des débats actuels sur l'enseignement des langues.

● Alexandre Duchêne
Institut de plurilinguisme, Fribourg



Une interview
d'Amelia Lambelet



Qu'est-ce que la «sociolinguistique critique»?

Alexandre Duchêne: La sociolinguistique critique cherche à comprendre comment le langage, compris comme un ensemble de pratiques et d'idées sur la langue, participe à la production de différences entre les individus et les groupes sociaux et comment ces différences sont mobilisées pour produire ou remettre en question des inégalités sociales. Elle est critique parce qu'elle met au centre de ses investigations les rapports de pouvoir et leurs conséquences dans la vie des locuteurs. En ce sens, la sociolinguistique critique s'appuie de manière délibérée sur une compréhension du social comme pivot de l'analyse langagière et revendique un ancrage théorique non seulement dans le champ de la linguistique mais aussi dans les sciences sociales. Elle prend généralement comme terrain d'analyse des espaces où la langue va être utilisée afin de sélectionner, inclure, exclure, catégoriser, indexer, ou encore stigmatiser des personnes et des groupes. Pour ce faire, elle revendique une approche avant tout ethnographique et discursive, qui met l'accent sur l'observation, l'analyse des situations, des interactions, des discours et des textes, en cherchant à comprendre ce que les gens font du langage, pourquoi et avec quels

intérêts ils l'utilisent et en fonction de quelles conceptions du monde.

Plusieurs termes utilisés dans le champ de la sociolinguistique critique ont des connotations marxistes (commodification, distribution du capital, etc.). Les 'sociolinguistes critiques' sont-ils marxistes par essence?

AD: Soyons clairs, il existe plusieurs sociolinguistiques critiques. Il est en ce sens problématique de considérer que la sociolinguistique critique est de fait marxienne (je préfère ce terme à celui de marxiste, ce dernier étant souvent rattaché à une lecture dogmatique de Marx). Certains vont s'appuyer sur d'autres cadres théoriques, voire rejeter en bloc les théories marxiennes, ou encore simplement les ignorer. Je ne peux donc ici que parler pour moi. J'estime en effet que Marx nous fournit une grille de lecture utile pour penser les inégalités sociales et, partant, pour réfléchir à la place qu'occupe le langage dans ces processus. Les thèses marxiennes sur l'économie politique sont éclairantes à différents égards. Il est pour moi utile de penser en termes d'aliénation, d'exploitation ou encore de la division du travail lorsque je m'intéresse à la manière dont on attribue – ou dénie – de la valeur aux langues et aux

locuteurs, ou lorsque j'étudie la distribution inégale des ressources langagières et leurs conséquences. Cependant, je pense qu'il y a une série de problèmes avec la théorie marxienne et qu'elle contient des thèses auxquelles je ne peux entièrement souscrire (comme l'idée d'une superstructure, par exemple, que je trouve bien trop déterministe). *In fine*, je ne crois pas que la question soit de savoir si mon travail est marxien ou pas. Je pense sincèrement qu'il y a des idées importantes que nous ne pouvons simplement rejeter d'un revers de la main, mais je ne crois pas non plus à une doctrine marxiste. Je ne crois pas non plus qu'une théorie marxienne à elle seule est suffisante. Dans mon travail, je convoque d'autres théories sociales qui permettent, de façon complémentaire, de cerner les changements sociaux qui me préoccupent.

«Question-utopie»: Si vous pouviez proposer un scénario complètement nouveau pour l'enseignement des langues étrangères à l'école, quel serait-il?

AD: La première réaction que j'ai face à cette question est celle de savoir pourquoi sommes-nous constamment à la recherche de nouveautés. Il me semble que cette quête du (re)nouveau demande à être questionnée, en particulier dans le champ éducatif, qui se caractérise par des réformes constantes. Ainsi nous devons être vigilants face aux ballets incessants de ceux qui invitent à l'innovation pédagogique. La question est surtout de savoir pourquoi et avec quels intérêt cherchons-nous à – ou nous demandent-on – d'innover dans le domaine de l'enseignement des langues. La question est donc diagnostique, mais elle est aussi politique et plus fondamentalement idéologique. Attention je ne suis pas en train de dire que nous devons renoncer à l'innovation (en particulier si cette dernière a pour but de contribuer à l'amélioration de quelque chose), mais j'ai souvent

Pourquoi sommes-nous constamment à la recherche de nouveautés pédagogiques? Il me semble que cette quête du (re)nouveau demande à être questionnée, en particulier dans le champ éducatif, qui se caractérise par des réformes constantes. Nous devons être vigilants face aux ballets incessants de ceux qui invitent à l'innovation pédagogique.

l'impression qu'à force de chercher des révolutions coperniciennes dans ce domaine, nous oublions le passé et ce que ce passé nous permettrait de comprendre sur les défis présents. Il s'agit de remettre de l'historicité dans notre réflexion. Par contre, si je pouvais formuler un souhait pour l'avenir des débats et des pratiques d'enseignement des langues, ce serait que ces dernières ne se réduisent pas à la didactique et à l'apprentissage, mais qu'elles embrassent pleinement le fait que ces pratiques d'enseignement sont fortement ancrées dans des processus plus larges, qu'elles sont le produit d'idées qui ne sont jamais neutres et qu'elles ont des effets qu'ils nous faut interroger de manière systématique. Qui gagne et qui perd à penser l'enseignement d'une certaine manière? Une telle question serait salutaire pour resituer non seulement les débats mais aussi les pratiques sur le terrain.

Alexandre Duchêne

Alexandre Duchêne est professeur de sociolinguistique à l'université de Fribourg et co-directeur de l'Institut de plurilinguisme de l'Université/HEP de Fribourg. Ses travaux portent sur le langage, l'économie politique et les inégalités sociales.

Un ouvrage récent

Alexandre Duchêne et Michelle Daveluy (2015).
Spéculations langagières. Anthropologie et Sociétés.





● Flavia Hobi Universität Freiburg



Flavia Hobi, 24 Jahre alt, ist in Vilters (SG) aufgewachsen. Nach der Matura an der Kantonsschule Sargans und einem darauffolgenden

Zwischenjahr studiert sie zurzeit an der Universität Fribourg Erziehungswissenschaften (Hauptfach) und Rätoromanisch (Nebenfach) auf Masterstufe.

1 <http://www.rtr.ch/novitads/grischun/channel/grischun-nua-en-tias-mussadras-da-scolina> (15-2-2017)

MUSSADRAS E MUSSADERS TSCHERTGADS – LA FURMAZIUN RUMANTSCH-TUDESTGA AVRA L'ORIZONT

„Grischun, nua èn tias mussadras da scolina?“ – ina lingia grossa che po far in pau tema. La raschun per la tematisaziun en las medias era il fatg ch'i na dat nagina persuna rumantscha che survegn il diplom da mussader resp. mussadra la stad 2017. Latiers n'hai era betg studentAs ch'han entschet l'atun passà cun il studi da mussader resp. mussadra. Raschuns pussaivlas pudessan esser pajas bassas e ch'i na dat strusch plazzas cumplainas. Gian-Peder Gregori, docent e manader dal post da stab per linguas a la Scola auta da pedagogia dal Grischun, menziuna era la fusiun da scolas che muntan main plazzas da lavur.

La Scola auta da pedagogia dal Grischun è l'unica scola auta che porscha in studi en trais linguas svizras. Sch'ins è da linguatg matern rumantsch fan ins automaticamain il studi biling „rumantsch-tudestg“. Il certificat qualifitgescha lura dad instruir en il territori rumantsch e tudestg, tge che munta era in camp pli vast per chat-tar piazza ed uschè era in tschert privile-

gi. Pia han las personas ch'han fatg quest studi per exempel la pussaivladad dad ir ad instruir en ina pitschna vischnanca en ina vallada rumantscha, ma era en ina citad gronda sco Turitg. Vitiers pon ins anc eleger in auter linguatg d'instrucziun sco talian, franzos u anglais.

Percurs da studi per personas d'instrucziun per scolina e scola primara

Sch'ins guarda las statisticas cun las cifras dal dumber da studentAs da la scola auta da pedagogia dals davos onns, pon ins constatar ch'il dumber general da las studentAs per scolina sco era per la scola primara è s'augmentà en moda pli u main constanta da ca. 240 studentAs l'onn 2008 a ca. 450 l'onn 2015.

Sch'ins analysescha las procentualas, classifitgadas tenor secturs da las trais linguas chantunalas dal Grischun, vesa quai ora suandantamain (Vgl. Tab. 1).

Suenter ina sminuziun tranter il 2009 e 2012 han ins l'onn 2013 puspè pudì constatar in ferm augment tar studentAs per mussader/mussadra. Tar las personas ch'han cumenzà il 2013 il studi han 18% elegì rumantsch. Tant pli dat la largia da l'onn 2014 en egl. 2015 eri puspè 14% e l'onn passà danovamain nagin ch'ha entschet cun rumantsch. Tenor Gregori èsi dentant grev da pledar da tendenzas u da far prognosas e las raschuns persuerter èn difficilas da definir.

En ils onns passads sa mussa il dumber da studentAs per scola primara da lingua rumantscha pli u main equilibrà. Da pudair far interpretaziuns pertutgant il futur para era qua grev, dentant èsi da giavischar ch'il dumber da studentAs restia era per il rumantsch constant.

Tab. 1

	tudestg		talian		rumantsch	
	scolina	primara	scolina	primara	scolina	primara
2008	52%	75%	32%	6%	16%*	19%*
2009	58%	78%	26%	5%	16%*	17%*
2010	47%	68%	42%	13%	11%*	19%*
2011	35%	71%	55%	13%	10%*	16%*
2012	56%	72%	35%	10%	9%**	18%**
2013	55%	76%	27%	11%	18%**	13%**
2014	63%	80%	37%	8%	0%**	12%**
2015	54%	73%	32%	13%	14%**	14%**

Render attent a l'impurtanza da la professiun

Plinavant da sperar è ch'i dat en il futur puspè dapli persunas che s'interesseschon per la clamada sco mussader resp. mus-sadra e che han tschaffen da tscherner la varianta da studi rumantsch-tudestga. Per las scolinas rumantschas u bilinguas fissi fatal, sch'ellas n'avessan betg pli persunas che instrueschan en rumantsch. Lura vegni probabel era pli tard grev da pudair mantegnair il rumantsch tar ils uffants. Perquai èsi da render attent a la valor ed impurtanza da questa clamada sco al fatg da pudair accompagnar ils uffants davent da l'entschatta da lur furmaziun scolastica. Questa lavur da gronda

impurtanza è franc e segir er insatge per persunas che n'avessan forsa gnanc tratg en consideraziun che questa professiun pudess esser in enritgiment per ellas.

Funtaunas

*Rapport annual Scola auta da pedagogia dal Grischun 2011 (p. 34/35)

**Rapport annual Scola auta da pedagogia dal Grischun 2015 (p. 52/53)

Da telechargiar sut: <http://www.phgr.ch/die-phgr/kommunikation/jahresberichte/>



PIÙ RISPETTO PER LE MINORANZE LINGUISTICHE DELLA CONFEDERAZIONE

Condividiamo la presa di posizione del Forum per l'italiano in Svizzera del 5 maggio 2017 che, nel dibattito sulle lingue rilanciato dalle decisioni del Gran Consiglio del Canton Turgovia e del Tribunale federale di Losanna, afferma l'importanza di promuovere ogni iniziativa volta a favorire il plurilinguismo svizzero.

Tra l'altro, il Forum, coordinato dal Dott. Diego Erba e presieduto dall'On. Manuele Bertoli,

- > ritiene che le decisioni adottate siano motivo di preoccupazione poiché di ostacolo alla comprensione fra le regioni linguistiche e di scarso rispetto per le minoranze linguistiche della Confederazione;
- > confida nel buon senso della popolazione grigionese che, una volta concluso l'iter procedurale relativo all'iniziativa cantonale, saprà riconfermare, con il chiaro sostegno all'italiano e al romancio, la propria identità multiculturale ed evitare inopportune forme di discriminazione fra gli allievi grigionesi;
- > si augura che anche i cittadini del Canton Turgovia, se chiamati a pronunciarsi su un probabile referendum, possano preferire con il loro voto le soluzioni previste dal Concordato Harmos;

> auspica che il coordinamento e l'armonizzazione dell'insegnamento nella scuola obbligatoria siano assunti con maggior convinzione e responsabilità da tutte le autorità cantonali;

La contrapposizione in atto tra la Svizzera francese e la Svizzera tedesca in materia d'insegnamento delle lingue ha come conseguenza di assicurare, sì, l'insegnamento della seconda lingua nazionale, ma anche di marginalizzare la presenza dell'italiano dalle scuole dell'obbligo delle altre regioni linguistiche. Se la volontà dell'autorità federale e delle competenti autorità cantonali è di tutelare la lingua francese nella Svizzera tedesca e il tedesco nella Svizzera francese, analoga tutela deve essere riconosciuta all'italiano e alla sua cultura.

In questo senso va ricordato il congiunto impegno del Forum e dell'Associazione svizzera dei professori d'italiano (ASPI-V-SI) contro il funesto declassamento dell'italiano ad opzione complementare come a suo tempo proposto dal rapporto Battaglia. A livello liceale, la lingua di Dante deve mantenere lo statuto di opzione specifica e disciplina fondamentale.



● Clau Dermont, Flurin Bundi & Annetta Zini

PRESSA RUMANTSCHA SURREGIONALA

La pressa rumantscha («il pled scrit») è da muntada centrala per la promoziun da la lingua rumantscha. Per la chapientscha vicendaivla entaifer la Rumantschia, per la qualitat schurnalistica e per cuntanscher in dumber minimal da lecturas e lecturs è ina gasetta **surregiunala** pli valorusa che organs regiunals.

Per ch'ina gasetta rumantscha chattia en il futur puspè daplì lecturas e lecturs dovri daplì consequenza tar la derasaziun surregiunala ed ina meglra purschida online. Ina gasetta rumantscha sto producir cuntengns per tut las Rumantschas e tut ils Rumantschs che vivan en las valladas rumantschas ed ordaifer il territori da tschep en il Grischun u en la Bassa. Ina gasetta rumantscha duai offerir ina purschida online attractiva e gratuita. Idealmain vegnan ils cuntengns sin la plattafurma en il web purschids en furma multimediuala: sper il text dovri era cuntengns dad audio e video attractivs. La Pro Svizra Rumantscha propona ch'ina

nova gasetta surregiunala rumantscha saja en mauns publics. Quai munta ch'isto vegnir fundà in nov organ che edescha ina gasetta rumantscha. Quel maina ina redacziun che producescha agens cuntengns. Ultra da quai retira el era cuntengns da l'ANR e da RTR. I dat ina **gasetta rumantscha gratuita** sin palpì ed en il web per in e scadin. La gasetta vegn distribuìda en tut las vischnancas rumantschas e bilinguas. En pli vegn ella distribuìda cun boxas en las staziuns en las citads pli grondas en la Bassa. La gasetta po dentant vinavant vegnir abunada. L'Agentura da novitads rumantscha porta vinavant ina rolla decisiva. Perquai èsi indispensabel da rinforzar las resursas finanzialas e structuralas da l'ANR per pudair garantir la **qualità** schurnalistica giavischabla. Il cussegl da fundaziun da l'ANR sto perquai definir cleramain ses basegns finanzials per far ina dumonda adequata al Chantun ed a la Confederaziun. Vinavant èsi impurtant che l'ANR rinforzia sia **collavuraziun cun RTR**: oravant tut per la preschientscha en il web e la furmaziun e scolaziun da persuasal. L'ANR duai era sclerir ensemen cun la Lia Rumantscha, sche il mandat dubel da ses president dal cussegl da fundaziun è d'avantatg.

Link: <http://www.rumantsch.ch/rm/lq.html>
E-Mail: psr@rumantsch.ch



Mintga di rumantsch

La Pro Svizra Rumantscha (PSR) davena il 2017 gia 25 onns e regala durant ses onn da giubileum abunaments da La Quotidiana a personas interessadas. Vuls era ti survegnir la gasetta rumantscha gratuitamain en furma stampada/online u mo online e quai per in mez onn? U enconuschas ti ina persuna che avess gugent mintga di ina gasetta en sia chascha da brevs? T'annunzia il pli spert pussaivel sin rumantsch.ch/lq

Il libro di Tiberio Snaidero intende dare un contributo critico in merito all'approfondimento della competenza interculturale nell'apprendimento dell'italiano come terza lingua (in Germania). È vero che da diversi anni si sta mettendo l'accento su tale competenza nell'apprendimento delle lingue, ma ancora non esistono molti testi incentrati sulla lingua di Dante. Pertanto, con questa sua dissertazione, Snaidero si propone in qualche modo di colmare tale lacuna.

Ad una prima panoramica sull'insegnamento dell'italiano in Germania segue la presentazione del piatto forte, cioè la competenza interculturale. "Seit den 1990er Jahren ist die Förderung des interkulturellen Lernens ein zentrales Thema der Fremdsprachendidaktik und -forschung. Seitdem ist es ein allseits angestrebtes Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dass die Lernenden nicht nur über Kompetenzen verfügen, die ihnen erlauben, Informationen über das Land bzw. die Länder zu erhalten, in dem/denen die Sprache, die sie lernen, gesprochen wird, sondern sie auch bereit sind, Dokumente und Werte der ‚fremden‘ Kultur (nicht nur sprachlich) dechiffrieren zu können und mit denen der eigenen Kultur bewusst zu vergleichen. Eine interkulturelle kommunikative Kompetenz zu entwickeln, bedeutet überdies, Begegnungen mit Menschen einer ‚fremden‘ Kultur respektvoll und ohne Vorurteile direkt oder als Sprach- und Kulturmittler_in bewältigen zu können" (p. 17).

Quale deve essere l'obiettivo principale dell'insegnamento dell'italiano secondo Snaidero e come farlo raggiungere ai discenti? "Der Italienischunterricht soll hauptsächlich die Fähigkeit der Schüler_innen entwickeln, die italienische sowie die deutsche Gesellschaft kritisch beurteilen zu können. Um dieses Ziel zu erfüllen, sollen Unterrichtsinhalte angeboten werden, die den zeitgenössischen kulturellen, sozialen sowie politischen Phänomenen beider Länder Rechnung

tragen" (p. 155). A tal fine, l'autore si basa sulla teoria dei cinque *savoirs* ideata da Michael Byrams: gli allievi devono diventare degli *intercultural speakers*. Inoltre, stende un accurato programma per l'acquisizione graduata della competenza interculturale in italiano che deve tenere conto, in particolare, di film e documentari (per esempio *La giusta distanza* di C. Mazzacurati ed *Il corpo delle donne* di L. Zanardo), di opere di saggistica come anche di opere letterarie (*Noi italiani neri* di P. Kouma, *Curry di pollo* di L. Wadia, *Vivere per addizione* di C. Abate, ecc.) e di tematiche legate alla cultura ed al costume italiano particolarmente note quali il berlusconismo.

Il limite del pur vasto programma steso da Snaidero lo confessa lui stesso nella parte finale del libro. Se inizialmente egli intendeva mettere alla prova dei fatti la sua pianificazione dell'apprendimento della competenza interculturale in licei berlinesi, la sua nuova attività presso un'università americana non gliel'ha più consentito. Ha comunque avuto modo di far analizzare il programma da lui pianificato a dei docenti universitari d'italiano attivi in Germania. Non sono mancati alcuni punti critici, oltre all'utilizzo della lingua tedesca in classe di italiano – a cui Snaidero tiene particolarmente per motivi didattici (p. 395) e che a volte dà però l'impressione di relativizzare l'apprendimento della – semplice – lingua italiana in quanto non pienamente collimante con l'obiettivo principale dell'insegnamento dell'italiano da lui indicato.

Un'osservazione critica che personalmente condivido è che qualche tema proposto dovrebbe essere calibrato meglio ed inoltre non manca qualche soggetto piuttosto 'superato' ('veraltet', si dice nel libro, a p. 392). Al *Caimano* si può benissimo preferire un altro film di Nanni Moretti che mette in luce altre sfaccettature del Bel Paese: *Caro Diario*.

Donato Sperduto, *Sursee*



Tiberio Snaidero (2017). *Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht. Eine Konzeption und Lernaufgaben für Italienisch als 3. Fremdsprache*, Franck & Timme, Berlin, 435 S., ISBN 978-3-7329-0331-3.



J sabel Robin (2015). «Ils aiment pas le français». *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PH Bern dans leurs récits de formation et de mobilité*. Bern: Peter Lang, 583 pages.

Cet ouvrage est consacré à un thème marginal auquel on n'a prêté qu'une attention minimale pendant longtemps: les représentations du français relatives aux expériences d'apprentissage scolaire et à la formation professionnelle de futurs enseignants du primaire. Dans le cadre d'une étude empirique – basée sur des rapports institutionnels, des récits d'expériences et des entretiens semi-directifs évalués à l'aide des analyses thématiques, conceptuelles et sémiotiques – l'auteure montre de façon détaillée les attitudes de 11 étudiants envers le français, matière obligatoire au primaire à la HEP Berne. En premier lieu, Robin constate que plusieurs futurs enseignants ressentent des angoisses et des insécurités dans l'apprentissage du français, qui est vécu comme matière imposée. Deuxièmement, une grande partie des étudiants n'atteint pas le niveau de langue requis, ce qui a pour conséquence que leurs compétences langagières deviennent un obstacle dans leur formation. Parfois, les expériences pratiques de l'enseignement peuvent provoquer le refus d'enseigner le français ; d'un autre côté, l'effet le plus observé dans le stage est celui de conforter les étudiants dans leur rôle d'enseignant. Les séjours de mobilité permettent même de réconcilier certains résistants au français avec la langue et de renégocier les rapports au français.

En résumé, pour nombre d'étudiants, les analyses des données montrent que le français est perçu comme une contrainte institutionnelle provoquant la peur, la souffrance et la résistance. Pour certains, l'auteure conclut même que « l'institution les renvoie alors à leur statut d'apprenants et non à celui de futurs professionnels » (p. 539).

Jan-Oliver Eberhardt, FHNW



Bernd Klewitz (2017). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Tübingen / Narr: Francke Attempto Verlag. ISBN: 978-3-8233-8007-9. 242 S.

Scaffolding im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtseinheiten Englisch f r authentisches Lernen begins by introducing the 30-step „Model of Effective Teaching“ and continues with a summary of the literature on scaffolding in general and in foreign language teaching. The subsequent fifteen units provide lesson plans for upper primary and secondary school teachers on topics ranging from endangered animals, Nessie, heroes, media consumption and activism, cultures and landmarks and hobbies, English traditions, Scotland and native peoples. The units increase in difficulty from lessons at an A1 level in the first few units to a B2 level in Units 13-15 and teacher notes and comments and links are in the printed version and learner materials are available as pdf on the Narr website (<http://narr-praxisbuecher.de/>).

One term that did not appear in this book was “graphic organizers” which would clue readers on to finding out more ways of structuring meaningful content in linguistically reduced ways. There were many references to discussing in the plenary, thus it would have been nice to have some guidelines for meaningful whole-class work and scaffolding whole-class instruction. The original sources of content were not always cited and there were some mistakes in the English language and at times awkward formulations. However, this book provided a good overview for student teachers or others looking to critically analyze their practice, the glossary at the end would be useful with student teachers and in general, there are many teaching ideas that are applicable to any content point beyond the ones provided specifically in this book.

Laura Loder B chel, PHZH

New publication

Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition



https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Key_Data_on_Teaching_Languages_at_School_in_Europe_-_2017_Edition

There are over 60 official languages in Europe. It is a continent of considerable linguistic diversity, and that breadth is only increasing with recent migration

flows. The 2017 Edition of *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* depicts the main education policies regarding teaching and learning of languages in 42 European education systems. Some of the questions answered in the report:

- > How long do students spend studying foreign languages?
- > What are the ten most commonly offered foreign languages?
- > Do foreign language teachers travel abroad for training?
- > How many immigrant students speak the language of schooling at home?

Some information about the regional/minority and classical languages in the

curriculum is also provided. The report also discusses the language support measures available for newly arrived migrant students.

A variety of sources are used in this report, including the Eurydice Network, Eurostat, and the OECD's PISA and TALIS international surveys. Eurydice data cover all countries of the European Union as well as Bosnia and Herzegovina, Switzerland, Iceland, Liechtenstein, Montenegro, the former Yugoslav Republic of Macedonia, Norway, Serbia and Turkey.



5. Sprachentagung EHB und ZEM CES

Nach längerer Pause organisieren wir mit dem EHB die Sprachentagung unter dem Titel «Ready to flip? L'approche active im Sprachenunterricht – ma certo!». Am Mittwoch, 13. September 2017 erwartet Sie an der Universität Bern (UniS) ein abwechslungsreiches Programm mit Kurzreferaten, vertiefenden Ateliers und Gelegenheiten für Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen aller Sprachfächer, Kantone, Sprachregionen und Schultypen der Sekundarstufe II (Gymnasium, Fachmittelschule, Handelsmittelschule, Berufsmaturitätsschule).

Anmeldungen auf WEBpalette: www.webpalette.ch > Sek II > ZEM CES > 29 Kongresse, Tagungen, Foren

L'image des langues: 20 ans après

10-11 novembre 2017
Institut de langue et civilisation françaises
Université de Neuchâtel
Faubourg de l'Hôpital 61-63
CH – 2000 Neuchâtel

«Les langues et leurs images», tel était le titre d'un colloque organisé il y a vingt ans par l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) et le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, à l'instigation de l'Association européenne des linguistes et des professeurs de langues. A l'occasion de son 125^e anniversaire, l'Institut de langue et civilisation françaises (ILCF) de l'Université de Neuchâtel s'associe à eux, ainsi qu'au LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes, afin de revenir sur cette problématique de l'image des langues à la lumière des changements intervenus au cours des deux décennies écoulées. Sous le titre «L'image des langues», ce colloque s'attaque à une problématique à la fois sociale et linguistique d'une ac-



tualité brûlante en ce début de 21^e siècle: chacun-e d'entre nous possède des représentations des langues, que ce soit la sienne ou celle des autres, celles qu'on croise dans son environnement, celles qu'on enseigne ou qu'on étudie, chacune se forge une image plus ou moins idéalisée de ce qu'elles sont ou devraient être. Et ces représentations influent plus ou moins directement sur nos comportements, nos manières de communiquer, de traiter nos interlocuteurs et interlocutrices, d'enseigner, d'apprendre, et plus généralement de valoriser (ou non) d'autres personnes, d'autres modes de communication, d'autres cultures... tout en étant elles-mêmes influencées par ces comportements. La question de l'image des langues concerne toutes les langues – des «patois» aux langues internationales et à celles de la migration –, leur statut, leur maîtrise, leur enseignement et leur apprentissage. Et au-delà des langues,

elle reflète – plus ou moins tacitement – la manière dont nous nous positionnons, en tant qu'individus ou en tant que groupes, face à d'autres individus, groupes, cultures ou nations.

Ce colloque sera l'occasion de faire le point sur cette thématique de l'image des langues, pour en saisir l'évolution et en évaluer les répercussions à la fois sociales et éducatives. Il interrogera notamment l'effet de la globalisation, des flux migratoires et des nouvelles technologies sur nos représentations des langues, de leur statut, de leurs usages, de leur maîtrise, de leur enseignement et de leur apprentissage. Avec, en arrière-fond, la question récurrente des liens entre ces représentations et les pratiques langagières qu'elles sous-tendent tout en étant configurées par elles.

Informations et inscriptions: <https://www.unine.ch/ilcf/colloque-image-langues>

Bausteine des Spracherwerbs – 6. «Berner-Tagung» zum DaF- DaZ-Unterricht

Monika Clalüna

In Juni 2016 fand an der UniS in Bern wieder eine Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer statt.

Das Thema **Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ. Wortschatz – Chunks – Grammatik** stiess auf ausserordentlich grosses Interesse – mehr als 200 Personen aus dem

Fach Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache nahmen an der Tagung teil. Sie kamen aus allen Sprachregionen der Schweiz und aus allen Bereichen und Institutionen des Fachs: von der Erwachsenenbildung über Regelschulen bis zu Universitäten und Fachhochschulen. Einige der Teilnehmenden kamen sogar aus dem europäischen Ausland.

Das Fachprogramm

Im Fachprogramm wurden einerseits Vorträge zu grundlegenden Fragen im Fach angeboten, andererseits Workshops zu verschiedenen methodisch/didaktischen Aspekten des Themas. In den Vorträgen der Fachreferenten aus dem deutschsprachigen Raum ging es zum Beispiel um die Fragen, wie man den Dativ erklärt (Elke Hentschel), warum das Wortschatzwissen eine Grundlage des Zweitsprachenerwerbs ist (Erwin Tschirner) und wie Chunks eine Schnittstelle zwischen Lexikon und Grammatik darstellen (Karin Aguado). Zudem standen den Teilnehmenden zwölf praxisorientierte Workshops zur Wahl, so beispielsweise Workshops zum „Lernen mit Chunks“, „dramapädagogische Verfahren zum Grammatiklernen“ oder „Wortschatzlernen mit Kurzfilmen“. Es gehört zu den Leitlinien der Tagung, sowohl theoretische wie praktische Themen zu verbinden. In den Präsentationen und Vorträgen von Fachexperten und –expertinnen werden darum immer neuere Forschungsergebnisse und gesellschaftspolitische Anforderungen an das Fach angesprochen, wobei die Entwicklungen in der Schweiz einen Schwerpunkt bilden. In den Workshops werden Best-Practice-Beispiele vorgestellt und



diskutiert, und es bietet sich auch die Gelegenheit, zu den in den Vorträgen diskutierten fachlichen Zielen, Inhalten und Herausforderungen im DaF-/DaZ-Unterricht eigene Erfahrungen auszutauschen. Zur Ergebnissicherung und auch um ein breiteres Publikum zu erreichen, werden jeweils auch die Akten der Tagungen herausgegeben, die sich inzwischen zu einem anerkannten Referenzmittel entwickelt haben.

Die „Berner Tagung“ als Ort der Begegnung

Die DaF/DaZ-Tagungen sind als Begegnungstagungen konzipiert. So achten die Organisatoren besonders darauf, dass es neben den unterschiedlichen Formaten für die fachliche Präsentation und Diskussion genügend Pausen und Freiräume für das gegenseitige Kennenlernen und Wiedersehen gibt. Für den fachlichen informellen Austausch ist eine Börse vorgesehen, in der unter fachkundiger Moderation Thesen diskutiert und Erfahrungen ausgetauscht werden. Beim Mittagessen und in den Kaffeepausen besteht dann die Gelegenheit, alte und neue Kolleginnen zu begrüssen oder die Referenten und Referentinnen persönlich kennen zu lernen. Auch die Stände der Fachverlage sind immer gut besucht.

Vor zehn Jahren, zum Zeitpunkt der ersten Tagung, waren die Weiterbildungsmöglichkeiten im Fach DaF/DaZ eher beschränkt. Das hat auch mit der Vielfalt und Komplexität des Fachs zu tun, denn es umfasst in der mehrsprachigen Schweiz einerseits die sprachliche Bildung von erwachsenen Migranten und Flüchtlingen wie auch den Unterricht Deutsch als Zweitsprache für Kinder im deutschen Sprachgebiet. In der Romandie und im Tessin gehört der Deutschunterricht in die Regelschulen wie auch die Erwachsenenbildung. Im Fach DaF/DaZ, das ja auch als „ein Kind der Praxis“ (Hans-Jürgen Krumm) bezeichnet wurde, arbeiteten – besonders in der Erwachsenenbildung – viele Lehrpersonen, die keine eigentliche methodisch/didaktische Ausbildung hatten, dafür aber über eine breite Praxis verfügten. Sie hatten ein grosses Bedürfnis nach einer fundierten Weiterbildung, die sich nicht nur auf die

Weitergabe von Erfahrungen beschränkte, sondern auch einen Einblick in die Grundlagen des Fachs bieten konnte.

In dieser Situation beschlossen 2006 die beiden DaF-/DaZ-Verbände AkDaF und Ledafids, gemeinsam eine gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen zu organisieren. Der grössere Verband AkDaF (Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz) engagiert sich für die fachliche Weiterbildung und die Schaffung von Kontakt und Austausch zwischen Fachpersonen aller Stufen; Ledafids (Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Hochschulen in der Schweiz) vertritt hingegen die Interessen von DaF-/DaZ-Dozierenden an Schweizer Hochschulen.

Inzwischen sind die „Berner Tagungen“ zu einem festen Bezugspunkt für die Diskussion in der Schweiz zum DaF-/DaZ-Unterricht geworden. Sie stellen ein Forum dar, das auf dem Hintergrund wachsender gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Herausforderungen an das Fach wichtiger ist denn je.

Die nächste Tagung findet am 15. und 16. Juni 2018 wieder in Bern statt. Thema werden die produktiven Fertigkeiten sein, es wird also ums Sprechen, Schreiben und Mitreden gehen. Alle Informationen: www.dafdztagung.ch



Invito a partecipare: Premio Oertli-ch

Il Premio Oertli-ch è un riconoscimento che viene assegnato ai migliori lavori di maturità dedicati al tema della traduzione letteraria. È stato istituito dalla Fondazione ch e dalla Fondazione Oertli. Al concorso possono partecipare i maturandi che redigono e consegnano un lavoro di maturità entro novembre 2018. Verrà premiato il miglior lavoro pervenuto per tutte e quattro le lingue nazionali. La dotazione del premio è di 1000 franchi.



FONDAZIONE
OERTLI
STIFTUNG

Termine di iscrizione: 30 novembre 2018
Informazioni, dossier di candidatura:
www.chstiftung.ch/ch-reihe, rubrica: „Per le scuole“

Contatto: Tanja Pete, Fondazione ch, Soletta
collana-ch@fondazionech.ch
032 346 18 39

Dynamik, Begegnung, Migration

35. Romanistentag des Deutschen Romanistenverbandes
8. - 12. Oktober 2017, Universität Zürich, in Zusammenarbeit mit dem Literargymnasium Rämibühl

Das Rahmenthema „Dynamik, Begegnung, Migration“ impliziert folgende Dimensionen:

1. In den romanistischen Teildisziplinen sollen Phänomene untersucht werden, die mit den Begriffen des Rahmenthemas erfasst werden beziehungsweise von ihnen abgeleitet werden können. Dabei kann es sich um Phänomene des Kultur- und Sprachkontakts, die davon herrührenden Verschiebungen kultureller Referenzhorizonte und Ordnungsmuster, die gegenseitige Beeinflussung von Sprachsystemen usw. handeln. Historisch gesehen gab es in den romanischen Kulturen immer wieder einschneidende Phasen der Begegnung, der Migration, aber auch

der Implantation und Kolonisation, aus denen jeweils spezifische Dynamiken generiert wurden, die analysiert und in ihren übergreifenden Gemeinsamkeiten untersucht werden sollen.

2. Auf der institutionellen Ebene lassen sich die Leitbegriffe ebenfalls nutzbringend anwenden. Dies gilt insbesondere für die im 19. Jahrhundert im deutschen Universitätssystem entstandene Romanische Philologie in ihrem Verhältnis zu den philologischen Nachbardisziplinen wie Klassische Philologie, Germanistik, Anglistik, Slavistik, Nordistik, aber auch im grenzüberschreitenden Vergleich mit den disziplinären Verhältnissen in Frankreich, Italien, Spanien usw. Die Schweiz ist als Territorium, in dem drei romanische Sprachen offiziell gesprochen werden und in dem zwischen den deutschsprachigen und romanischsprachigen Kulturen ein vielfältiger und höchst fruchtbarer Kontakt stattfindet, ein idealer Ort, an dem solche institutionellen Selbstbeschreibungen in Form eines Dialogs im

Zeichen von Dynamik, Begegnung und Migration erfolgen können.

Die Sektionsarbeit, die im Zentrum des Romanistentags stehen wird, gliedert sich in die Teilbereiche Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Kulturwissenschaft und Fachdidaktik. Der Vorstand bittet alle Romanistinnen und Romanisten, die an der Bildung einer Sektion interessiert sind, ihre Vorschläge mit einer zweiseitigen inhaltlichen Präsentation (inklusive Literaturangaben) unter Angabe des jeweiligen Teilbereichs bis zum 31. Mai 2016 an den ersten Vorsitzenden des DRV zu richten. Auch Sektionsvorschläge, die nicht dem Rahmenthema entsprechen, sind willkommen. Die Sektionsauswahl erfolgt nach strengen wissenschaftlichen Qualitätskriterien und in anonymisierter Form unter Hinzuziehung eines Programmbeirats. Die Entscheidung über die Auswahl erfolgt bis Ende Juli 2016.

Information:

<https://www.romanistik.de/aktuelles/1628>

JOURNEE D'ETUDE BILINGUE Textsorten im Sprachunterricht

HEP Fribourg, 8 septembre 2017

Contact: tscharnerb@eduf.fr

Cette journée d'étude dédiée à la notion de genre textuel se propose de

- > permettre à des didacticiens du français et de l'allemand de se rencontrer autour d'une notion centrale en didactique des langues.
- > découvrir, confronter et contraster des discours scientifiques autour de cette notion-phare.
- > co-construire des principaux fondamentaux pour l'enseignement des genres à l'école.

Afin de favoriser les échanges et les possibilités de compréhension, on fera en sorte que les conférences soient accompagnées d'un powerpoint dans les deux langues et on proposera des intermèdes pour synthétiser les propos des conférenciers dans l'autre langue.

Journée proposée par la HEP-
PH FR et soutenue par l'unité
de recherche «Didactique des
langues»



tonaccent.ch

Plateforme ludique consacrée à la perception des accents du français de Suisse romande, le jeu comporte deux niveaux de difficulté:

- > Tour de Suisse «amateur»: il s'agit d'identifier le canton d'origine du locuteur (7 choix possibles).
- > Tour de Suisse «expert»: il s'agit cette fois d'identifier la localité d'origine du locuteur. Plus le résultat est précis, plus le nombre de points gagnés est important.

Les utilisateurs disposent d'un forum où ils peuvent commenter des extraits entendus pendant le jeu, ou aborder des sujets tels que la popularité des différents accents, leur intelligibilité, etc.

Les résultats du projet de recherche sont accessibles au public par l'intermédiaire des médias sociaux. Il y a en tout plus de 150 extraits prononcés par autant de locuteurs différents. Une bonne façon de (re)découvrir la diversité des accents de nos cantons romands, tout en s'amusant!

Lien: tonaccent.ch – le résultat d'un projet AGORA porté par des linguistes de l'université de Zurich.

Compétences de base: exigences croissantes sur le lieu de travail

Une enquête nationale menée par la *Fédération suisse Lire et Ecrire* présente des résultats inquiétants: de plus en plus de personnes en emploi estiment que leurs connaissances en lecture et écriture sont insuffisantes pour leurs activités professionnelles. De plus, l'accès aux formations continues est rendu difficile par des horaires de travail irréguliers qui concernent une personne sondée sur deux active professionnellement.

La Fédération lance un appel aux employeurs pour permettre à ces personnes de perfectionner leurs compétences de base afin de garantir le maintien de l'emploi.

La nouvelle loi sur la formation continue est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2017 et permet aux cantons de renforcer considérablement l'offre de formation en compétences de base pour les adultes: dans cette optique, le rapport ci-dessous présente et analyse les besoins des adultes actifs.

Télécharger le rapport d'enquête:

<https://www.lire-et-ecrire.ch/projets/enquete-2015-2016-sur-les-participants-aux-cours-lire-et-ecrire>

Agenda

Le formazioni continue svizzere
nell'ambito dell'insegnamento/ap-
prendimento delle lingue

Per segnalare un evento, scrivere a
mathias.picenoni@unifr.ch

7-11 agosto '17

Integrata
Zweitsprachendidaktik
Italienisch

Chur
→ phgr.ch > Weiterbildung

1° settembre '17

ESP-Tagung

PH Bern
→ d-edk.ch/esp-tagung-2017

17-19 agosto '17

10. Weiterbildungskongress Adult
and Professional Education 2017

Luzern
→ phlu.ch/weiterbildung/wbk/

8 settembre '17

Textsorten im Sprachunterricht

PH Fribourg
→ tscharnerb@edufr.ch

19 agosto '17

Problemfeld Orthographie im
Englischunterricht

Brugg-Windisch
→ fnw.ch > Kurse

13 settembre '17

Ready to flip? L'approche active
im Sprachenunterricht – ma
certo!

UniS Bern
→ zemces.ch

IMPRESSUM

EDITORE

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 Comano

REDAZIONE

Mathias Picenoni | Institut für Mehrsprachigkeit
Murtengasse 24, 1700 Freiburg (coordinazione)
mathias.picenoni@unifr.ch

Jean-François de Pietro | IRDP, Neuchâtel
Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Brigitte Gerber | IUFE, Université de Genève
Brigitte.Gerber@unige.ch

Gianni Ghisla | Idea, Bellinzona
gianni.ghisla@idea-ti.ch

Manfred Gross | PH Graubünden
Manfred.Gross@phgr.ch

Amelia Lambelet | Institut de plurilinguisme, Fribourg
amelia.lambelet@unifr.ch

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch

Jeanne Pantet

jeanne.pantet@gmail.com

Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee
sperd-to@gmx.ch

Gé Stoks | Idea, Bellinzona
ge.stoks@idea-ti.ch

Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hep.ch

SEGRETARIA DI REDAZIONE

Jeanne Pantet | babylonia@idea-ti.ch

INDIRIZZO

Babylonia
Piazza Nasetto 3, CH-6500 Bellinzona
T: 0041 91 8401143 • babylonia@idea-ti.ch
www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- LEDAFIDS | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- APEPS | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

TIRATURA | ABBONAMENTO

Tiratura di questo numero 2/17: 1'050 copie.
Abbonamento annuale: fr. 50.- + porto. Studenti:
fr. 35.- / Costo del numero singolo: fr. 20.- + porto.
Ordinazioni: babylonia@idea-ti.ch.
L'abbonamento non disdetto entro un mese prima
della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distillerigrafiche.ch • filippo.gander@gmail.com

TIPOGRAFIA

Tipografia Torriani SA
via Pizzo di Claro 3, CH-6500 Bellinzona
tipo.torriani@bluewin.ch

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
disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1991.

ILLUSTRAZIONI

L'immagine di copertina proviene dal Museo svizzero
all'aperto Ballenberg, www.ballenberg.ch.
La vignetta a p.9 è di Philippe Humbert
(philippe.humbert@unifr.ch).

BABYLONIA PER SCOPI DIDATTICI

I numeri di Babylonia possono essere richiesti per
l'utilizzazione nell'insegnamento e nei convegni
scientifici al costo di fr. 12.- più spese di spedizione,
fino ad esaurimento

14 settembre '17

Etienne Barilier et le roman de l'adolescence

Cully
→ zemces.ch

18 ottobre '17

Interdisziplinären Unterricht planen und durchführen

PH Bern
→ phbern.ch > Weiterbildung

7 ottobre '17

Mind Mapping, cartes mentales et conceptuelles en classe de FLE

Genève
→ formafle.ch

25 ottobre '17

Fremdsprachen und individuelle Lernziele?

Olten
→ <http://www.fhnw.ch> > ph > iw

9-13 ottobre '17

Five plays in production in London - read, analysed, watched and discussed

London
→ zemces.ch

10 novembre '17

De l'oral à l'écrit

Brugg-Windisch
→ fhnw.ch > Kurse

AUTORI DI QUESTO NUMERO

Claudia Bartholemy | HEP Vaud
claudia.bartholemy@hepl.ch
Olivier Bolomey | HEP Vaud
olivier.bolomey@hepl.ch
Fabian Brändle
fabibraendle@gmail.com
Flurin Bundi | Uniun Pro Svizra Rumantscha
psr@rumantsch.ch
Matteo Casoni | OLSI
matteo.casoni@ti.ch
Sabine Christopher | OLSI
Sabine.Christopher@ti.ch
Monika Clalüna | AKDaF
monika_claluna@swissonline.ch
Barbara Dalla Libera
bdallalibera@gmail.com
Raffaele De Rosa
raffaele.derosa@bluewin.ch
Clau Dermont | Uni Bern
clau.dermont@ipw.unibe.ch
Alexandre Duchêne | Institut de plurilinguisme
Alexandre.duchene@unifr.ch
Jan-Oliver Eberhardt | FHNW
janoliver.eberhardt@fhnw.ch

Oscar Eckhardt | PHGR
Oscar.Eckhardt@phgr.ch
Blaise Extermann | UNIGE
Blaise.Extermann@unige.ch
Christian Fandrych | Universität Leipzig
fandrych@uni-leipzig.de
Ralph Fehlmann | Uni Zürich
ralph.fehlmann@hispeed.ch
Sabrina Gerhartl | Université de Lausanne
sabrina.gerhartl@unil.ch
Flavia Hobi
flavia.hobi@bluewin.ch
Philippe N. Humbert | Centre scientifique de
compétence sur le plurilinguisme
philippe.humbert@unifr.ch
Melanie Kerner | LILO
melanie.kerner@edu.ti.ch
Christoph Landolt | Schweizerisches Idiotikon
christoph.landolt@idiotikon.ch
Pedro Lenz www.pedrolenz.ch
Cordula Löffler | PH Weingarten
loeffler@ph-weingarten.de
Alain Metry | PH-VS
alain.metry@phvs.ch

Filomena Montemarano | FHNW
filomena.montemarano@fhnw.ch
Elena Maria Pandolfi | OLSI
elena-maria.pandolfi@ti.ch
Ruth Samin | HEP Vaud
ruth.samin@hepl.ch
Regula Schmidlin | Uni Freiburg
regula.schmidlin@unifr.ch
Michael Scholtischik | CPT
michael.scholtischik@gmail.com
Silva Semadeni <http://www.silvasemadeni.ch>
Elisabeth Stark | Uni Zürich
estark@rom.uzh.ch
Pierre-Alain Tschudi patuschudi@freesurf.ch
Simone Ueberwasser | Uni Zürich
simone@ueberwasser.eu
Christina Viragh
christina.viragh@gmail.com
Christina vom Brocke | PH Graubünden
Christina.vomBrocke@phgr.ch
Gustav Wölcckner | LiLo
gustavwoelckner@edu.ti.ch
Annetta Zini | Uniun Pro Svizra Rumantscha
psr@rumantsch.ch



BABYLONIA

3|2017

**Musique et chanson dans
l'enseignement des langues**

**Musik und Lied im
Fremdsprachenunterricht**

**Musica e canzoni nell'insegnamento
delle lingue**

**Music and Songs in Language
Teaching**

› **La musique, la chanson:
un divertissement
bienvenu ou un
véritable outil pour
les apprentissages
langagiers et culturels ?**

› **Quali legami tra musica,
memoria, emozione e
apprendimento?**

› **Welches Lied eignet
sich für den Unterricht
der Sprache und Kultur?**

› **Musique et/ou texte,
faut-il choisir?...**

La plupart des numéros de *Babylonia* portent – bien évidemment – sur les langues et la communication, sur le verbal. Les dimensions «physiques» du langage, l'intonation, la mélodie, la voix n'ont que rarement fait l'objet de contributions. Et il en va de même pour ce qui concerne les usages artistiques des langues, excepté la littérature bien sûr: quid de la musique des langues? Quid des liens entre peinture et apprentissage? Quels liens entre images, photos et verbalisation? ...

Diese Nummer skizziert einige Antworten auf diese Frage und leitet gleichsam eine neue Reihe zu Kunst und Spracherwerb ein. Gerade das Lied und dessen Analyse eignet sich ideal zum Unterricht – was längst anerkannt ist, auch wenn die Gründe dafür nicht immer so bekannt sind...

Grazie a esempi concreti e argomenti didattici, i contributi del numero porteranno elementi di risposte e piste per gli insegnanti. Aiuteranno ad integrare la musica e la canzone nelle attività di classe, in modo pertinente e coerente con gli attuali orientamenti didattici.

Quatre axes seront particulièrement mis en avant:

- › Le chant comme «simple» *pratique* en L2.
- › La chanson comme outil *didactique* pour appréhender certaines caractéristiques de la L2 (prosodie, phonologie, structures syntaxiques...).
- › La chanson comme *objet culturel* de connaissance et d'analyse.
- › La musique comme *support* d'un climat favorable à l'apprentissage.

Les contributions porteront sur les divers niveaux d'enseignement (primaire, secondaire I ou II, université et écoles professionnelles, etc.) et sur toutes les langues enseignées ou parlées en Suisse – y compris celles de la migration.

I prossimi numeri di *Babylonia*

1 /2018 Italiano in Svizzera

2/2018 Immersionsszenarios für das
Fremdsprachenunterricht

3/2018 Le "Gemeinsprachenkonzept", 20 ans
après



Einstieg zum Sprachkurs



Niveau-Band A1



Niveau-Band A2



Niveau-Band B1

Deutsch in der Schweiz

Ein Sprachkurs für Erwachsene

Viele Vorteile erwarten Sie:

- Ein übersichtliches und attraktives Layout
- Aktuelle und alltagsnahe Inhalte
- Vorbereitung auf das Einbürgerungsverfahren mit dem Band B1
- Auch als eBooks erhältlich
- NEU erschienen, passend zum Niveau-Band A1:
die Wortkarten «Wortschatz Deutsch A1»

www.deutsch-in-der-schweiz.ch