



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

**AUTORENTEAM:** *Passwort Deutsch, Band 1 - 4, Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2001 - 2003.*



Im Klett-Verlag stehen jetzt alle vier Bände von "Passwort Deutsch" zur Verfügung; sie sollen den Stoff der Grundstufe abdecken und somit bis zum Niveau A 2

des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen" führen. Der Anschlussband 5, angekündigt für Juni 2004, wird auf das Zertifikat Deutsch vorbereiten; allerdings enthalten die Bände 3 und 4 auch schon grammatische Themen, die weit über A 2 hinausreichen (vgl. die Niveau-Angaben zur systematischen Grammatik in "Profile deutsch"). Wie alle neueren Lehrwerke werden Kurs- und Übungsbuch, hier in einer Ausgabe zusammengefasst, durch eine Reihe von Zusatzmaterialien bis hin zum Online-Angebot ergänzt.

### **Didaktische Kriterien des "Referenzrahmens"**

Im Vorwort und im Verlagsprospekt wird die Methode als eine "praxisbezogene Mischung (...) kommunikativer, interkultureller und handlungsorientierter Ansätze" beschrieben, mit deren Hilfe die vier sprachlichen Fertigkeiten "umfassend und ausgewogen" trainiert werden sollen, "mit besonderer Konzentration auf Wortschatz und Grammatik". Als spezielle Pluspunkte werden zudem die "gleichmässige, kleinschrittige Progression", ein "lernerzentriertes autonomes (...) Lernen" und die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung genannt. Vieles davon sind Merkmale, die spätestens im "Referenzrahmen" in gebündelter Form beschrieben

wurden und seither Orientierungslinien für moderne Fremdsprachenlehrwerke bilden. Es lohnt sich deshalb, genauer hinzuschauen, wie die postulierten Ansprüche praktisch umgesetzt werden.

### **Inhaltlicher Leitfaden: Texte zur Landeskunde**

Da sich "Passwort Deutsch" an erwachsene Lerner im In- wie im Ausland wendet, fällt der landeskundlichen Information - unter Einbezug der interkulturellen Thematik - ziemlich viel Gewicht zu. Schon ab Einheit 2 sind die Texte und Bilder auf Regionen oder Städte in den deutschsprachigen Ländern ausgerichtet, deren Bewohner mit ihren beruflichen und privaten Erlebnissen und zum Teil auch mit ihren sprachlichen Besonderheiten vorgestellt werden, z.B. mit österreichischen Ausdrücken in der Wien-Lektion. Dagegen gibt es für die Schweizer Landessprachen und Varietäten nur im Übungsbuch einen Text über das Rätoromanische, während das "Schwyzerdütsch" gerade einmal kurz als für Bundesdeutsche schwer verständlich erwähnt wird. Im Hinblick auf das erwachsene Lernerpublikum werden Fragen der Ausbildung und des Berufs, aus Wirtschaft und Technik in zunehmendem Masse mit spezifischem Vokabular behandelt, ein wenig auf Kosten kultureller Gebiete wie bildender Kunst, Musik oder Literatur. Dieser allgemeine landeskundliche Ansatz gibt den Autoren die Gelegenheit, viele verschiedene Themen einfließen zu lassen und die dazu im "Referenzrahmen" aufgeführten nötigen sprachlichen Mittel und typischen Textsorten zu präsentieren.

### **Zyklische Progression**

Eine derartige inhaltliche Vielfalt bedingt kürzere Teileinheiten, die wohl auch für das Etikett der "kleinschrittigen

Progression" verantwortlich sind. Dieses Konzept, das sicher dazu angetan ist, die Lerner nicht ermüden zu lassen, hat natürlich Konsequenzen für den didaktischen Durchgang. So sind die Lernphasen nach einem relativ festen Schema aufgebaut, in erprobter Weise jeweils ausgehend von einem Hör- oder Lesetext, der nach einer ersten Verständnissicherung meistens sehr schnell für die Auswertung des grammatischen Pensums benutzt wird. Das ist eigentlich schade, denn die Autoren haben oft mit viel Geschick Texte gewählt und aufbereitet, in denen sich die neuen Formen oder Strukturen in einem natürlichen Kontext erkennen lassen. Die kleinschrittige zyklische Progression hat aber auch didaktische Vorteile, z.B. bei der Einführung grammatischer Erscheinungen, wenn diese nicht mit dem ganzen Paradigma auf einmal, sondern in zumutbaren Dosierungen vorgestellt werden. Um dann trotzdem einen Überblick und eine Synthese zu gewährleisten, stehen in gestaffelter Form grammatische Tabellen zur Verfügung, zusammenfassend am Ende jeder Lektion und systematisch geordnet im grammatischen Anhang.

### **Priorität des Schreibens**

Bei der Assimilation neuen Stoffes wird in hohem Grade auf das Schreiben gesetzt; im Unterschied zur häufig vertretenen These vom Einfluss des Hörens auf das Sprechen, vor allem im Anfängerunterricht, werden hier hauptsächlich "Schreiben und Verstehen" aufeinander bezogen. Damit folgt man wohl der anderen These - die keineswegs im Gegensatz zur ersteren steht -, dass die Verlangsamung beim Schreibprozess einer gezielteren Sprachaufmerksamkeit ("focus on form") entgegenkommt. Es wäre sinnvoll, beide Vorgehensweisen gleichwertig zu berücksichtigen, zumal diese auf die Aneignung

verschiedener Wissensformen ausgerichtet sind; Stichwörter: “prozedural” oder “savoir faire” = ein Wissen für die spontane Anwendung, im Unterschied zu “deklarativ” oder “savoir” = ein Wissen, das auf Überlegung, Regelkenntnissen usw. basiert. Damit könnte man auch besser unterschiedlichen Veranlagungen und Lerngewohnheiten gerecht werden.

### **Platz der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten**

Aufbau und Abfolge der Übungen von reproduktiven zu produktiveren Anwendungen erscheinen in sich kohärent. Von ersteren hätte man jedoch gern mehr gesehen, um die Fertigkeiten des Wahrnehmens und (Wieder-)Erkennens stärker zu schulen und so dem Lerner eine Vielzahl an Beispielen zur Einsicht in die Funktion der neuen Struktur zu liefern, bevor er diese selbst benutzen soll. Für solche produktiven Übungen können Lehrer und Lerner dafür auf ein reiches Material (leider ohne Hörtraining) zurückgreifen, das die Binnendifferenzierung in heterogenen Kursen erleichtern kann - solange es um die Assimilation von Wortschatz und Grammatik geht. Wenn Schreiben aber mehr bedeutet als Grammatikregeln zu ergänzen und Übungen zu Wortschatz und Grammatik schriftlich zu erledigen, dann vermisst man Zwischenstufen mit zunehmend offeneren Schreib- und Sprechaufgaben. Der Sprung zu Diskussionen, Erlebnisberichten oder Projekten, zu denen ab Band 2 angeregt wird, ist daher ziemlich gross und könnte durch die Bereitstellung von sprachlichen Mustern und Modellen verringert werden, die realen oder vorstellbaren Anwendungssituationen möglichst nahe kommen. Dieser Mangel wird zum Teil durch das Lehrerhandbuch aufgefangen, das viele konkrete Tipps zur Erweiterung enthält, u.a. auch Vorlagen für inter-

aktive Übungen in Form von Wechselspielen sowie Vorschläge für verschiedene Sozialformen im Unterricht, nach denen man im Lehrbuch schon vergeblich gesucht hatte.

### **Wortschatzarbeit**

Von den zahlreichen Zusatzmaterialien sei besonders das Wörterheft genannt, dessen didaktisches Konzept das leidige Problem der zweisprachigen Wortlisten auf vernünftige Weise anzugehen versucht: neue Wörter werden wie üblich in der Reihenfolge ihres Auftretens aufgelistet, aber durch kurze Sätze ergänzt, die diese Wörter im Kontext zeigen und, wo möglich, thematisch gruppieren oder in eine logische Ordnung bringen, um so das Aufnehmen und Behalten zu unterstützen. In der freien rechten Spalte können die Lerner dann die muttersprachlichen Entsprechungen selbst notieren. Bei einem solcherart durchdachten methodischen Vorgehen erstaunt es dann, dass Lernstrategien zum Wortschatzerwerb nicht eigens thematisiert und besprochen werden. Auf einer fortgeschritteneren Stufe können Lerner die Wortschatzarbeit mit Hilfe eines Lernerwörterbuchs vertiefen, das seit Anfang dieses Jahres unter verschiedenen Titeln im Verlagsprogramm vorliegt.

### **Vorteile und Widersprüche**

Insgesamt empfiehlt sich “Passwort Deutsch” als ein solides Lehrwerk, das Kursleitern inhaltlich wenig Zusatzarbeit abverlangen dürfte. In der Präsentation der grammatischen Themen bis zu Band 4 (besonders, wenn diese, wie zu vermuten ist, in produktiven Aufgaben beherrscht werden sollen) reicht es klar über das anvisierte Niveau A 2 hinaus. Das ist nicht unbedingt negativ zu bewerten, geht nur mit der Angabe auf der Umschlagseite nicht ganz konform. Das Training der vier Fertigkeiten scheint etwas unter-

schiedlich gewichtet, während die Option für “handlungsorientiertes Lernen” erfüllt werden kann, wenn man den Vorschlägen des Lehrerhandbuchs für kommunikative Aufgaben folgt. Dazu gehört natürlich auch die viel zitierte Lernerautonomie, die Formen der Selbstevaluation einschliessen sollte. Dieser Aspekt ist im Lehrwerk in praktischer Weise realisiert, dank eines kompletten Lösungsschlüssels im Anhang des Kurs- und Übungsbuches. Lernerautonomie erschöpft sich jedoch nicht in Fehlerkorrektur, sondern bedarf auch Anregungen, um den eigenen Lernvorgang erfolgreich zu gestalten sowie Kriterien und Hilfsmittel, um sich seines Lernfortschritts bewusst werden zu können. Mit solchen Betrachtungen geht das Lehrwerk eher sparsam um. Zwar werden in den ersten vier Lektionen unter der Rubrik “Im Deutschkurs” die Redemittel eingeübt, die es den Lernenden erlauben sollen, im Kurs auf Deutsch über das Lernen zu sprechen (vgl. Lehrerhandbuch zu Band 1, Seite 6); aber dieser Punkt wird nicht weiter verfolgt. In ähnlicher Weise werden Lesestrategien fast nur konkret geübt (cf. oben unter “Priorität des Schreibens”) und erst zu Beginn des vierten Bandes kurz theoretisch reflektiert. Ganz dem Lehrer vorbehalten bleiben Durchführung und Auswertung der Testaufgaben, obwohl er natürlich den Kursteilnehmern die Lösungen aus dem Lehrerhandbuch zur Verfügung stellen könnte. Wiederum gibt es dabei kein Training des Hörverständnisses, es sei denn, das vorgeschlagene Diktat sollte diese Rolle übernehmen. Was aber hat ein Diktat als Test - nicht als Übungsform! - in einem “lernerzentrierten” Lehrwerk zu suchen, das sich auf die Kriterien des “Referenzrahmens” bezieht?

Hannelore Pistorius  
Genève

**\*HUFEISEN, B. / NEUNER, G. (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strassbourg, Europarat/ Council of Europe Publishing (=Hrsg.). ISBN 92-871-5146-6, 180 S.**



Die 10 Beiträge dieses Sammelbandes setzen sich mit grundlegenden Fragen der Tertiärsprachendidaktik auseinander und beschäftigen sich mit Ausprägungen und konkreten Umsetzungen von

Mehrsprachigkeitsmodellen.

Es handelt sich um Beiträge zu verschiedenen Tagungen, die im Rahmen des Projekts “Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen – Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa, Beispiel: ‘Deutsch nach Englisch’” in Graz, Riga, München und Biel durchgeführt wurden. Situiert war dieses Projekt im *medium terme programme of activities* (2000-2003) des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) in Graz; Projektträger waren das EFSZ und das Goethe-Institut Inter Nationes.

### **Anspruch**

Ziel des Projekts war es, die allgemeinen Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik und –methodik zu entwickeln und am Beispiel der Sprachenfolge ‚Deutsch nach Englisch‘ zu illustrieren, wobei das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im schulischen Kontext im Vordergrund stand. Gearbeitet wurde auf der Basis eines Mehrsprachigkeitskonzepts, das von der *einen* menschlichen Sprachfähigkeit ausgeht, die im Verlauf des muttersprachlichen Spracherwerbs aufgebaut und beim Lernen und Erwerben weiterer Sprachen entfaltet und differenziert wird (vgl. dazu v.a. auch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*).

Ein hohes Ziel! Doch dieses Ziel scheint, und das überrascht, in wichtigen Punkten erreicht worden zu sein. Mindestens einige der Beiträge – meine subjektive Präferenz gilt den Texten von *Hufeisen*, *Neuner* und *Rampillon* – sind m.E. ein Muss (und, der Kürze und/oder der Prägnanz wegen, manchmal sogar ein Genuss) nicht nur für FremdsprachendidaktikerInnen, sondern auch für FremdsprachenlehrerInnen. Warum?

### **Highlights**

Die Beiträge von *Britta Hufeisen* (kurzer Überblick über Modelle des multiplen Sprachenlernens), *Gerhard Neuner* (Voraussetzungen, Ziele und Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik) und *Ute Rampillon* (Funktionen und Relevanz von Lernstrategien, lernstrategisches Basiswissen an der Schwelle von L2 zu L3) sind nicht nur informativ und klar, sondern v.a. auch so konkret, wie sich das PraktikerInnen wünschen, warten aber dennoch mit kritischer Reserve auf (v.a. *Neuner*, S. 32f.; *Hufeisen*, S. 9).

Ein Beispiel für die in vergleichbaren Publikationen oft vermisste Konkretheit ist der ausformulierte Raster zu Lernstrategien im Beitrag von *Rampillon*. In diesem Raster sind Lernstrategien für die verschiedenen Teilkompetenzen und Fertigkeiten *so* dargestellt, dass deutlich wird, welche Strategien bei erreichter Lernkompetenz in einer L2 praktiziert werden können, was deren Voraussetzungen sind und – das ist das Neue – welche Strategien beim Lernen der L3 wieder aufgegriffen und wie sie weitergeführt werden können. Natürlich ist eine solche Aufzählung immer auch ein Wagnis (Klassifikationsprobleme), aber eines, das sich mit dem Ziel der praktischen Nützlichkeit einzugehen lohnt. Insgesamt bieten diese “Kernbeiträge” nicht nur einen fundierten Überblick über die Tertiärsprachendidaktik, sondern sie ermöglichen auch einen leserfreundlichen Einstieg in die Thematik. Für an Sprachpolitik Interessierte

lesenswert ist zweifellos auch der Beitrag von *Hans-Jürgen Krumm*, in dem die sprachpolitischen Implikationen und Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für die Gestaltung von Sprachlernprozessen und Sprachlehrwelten herausgearbeitet werden, wobei besonders die Stellung des Deutschen (als Fremdsprache) in Europa diskutiert wird.

### **Und die Schweiz?**

Im vorliegenden Band ist die Schweiz für einmal sehr prominent vertreten, und zwar in der Rubrik “Curriculare und didaktisch-methodische Umsetzungen” (in der sonst noch ein umfangreicher Beitrag von *Martina Rost-Roth* über die Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch untergebracht ist):

*Christine Le Pape Racine* zeichnet die äusseren Rahmenbedingungen sowie die lerntheoretischen und didaktischen Grundlagen des immersiven Unterrichts “auch aus schweizerischer Sicht” in einer systematischen Weise auf. Zu ihrem Fazit gehört, “dass es wegen der komplexen Verzahnung von Sachfach- und Sprachlernzielen zwischen den Disziplinen einer viel stärkeren Koordination bedarf”, und dass “der immersive Unterricht nicht länger hauptsächlich das Anliegen der Sprachwissenschaft und der Sprachendidaktik bleiben [darf].” (S. 125)

*Claudine Brohy* bietet eine faktenreiche Bestandesaufnahme des bilingualen Unterrichts und der Immersion in der Schweiz. Besonders besprochen – und historisch situiert – werden Massnahmen auf Bundesebene sowie regionale und kantonale Sprachen- und Sprachlern-Konzepte. – Zusammen stellen die Beiträge von *Brohy* und *Le Pape Racine* nicht zuletzt solide Grundlagen für die Planung und Implementierung weiterer Projekte im Bereich der Immersion bereit.

*Giuseppe Mannos* Thema ist das Frühenglische und der Französischunterricht an den Primarschulen in der

Deutschschweiz. Der Autor geht von Überlegungen zu Spracheinstellungen als wichtigen motivationalen Faktoren beim Fremdsprachenlernen aus, wobei ganz verschiedene und auch unterschiedlich valide Untersuchungen bilanziert werden. Sehr aufschlussreich sind v.a. jene Studien, bei denen zwischen Einstellungen zum Schulfach und zur Fremdsprache unterschieden wird. Ein wichtiger Befund in diesem Zusammenhang ist, dass die Einstellungen vieler LernerInnen zum *Schulfach* Französisch negativ oder sehr negativ, diejenigen zur *Fremdsprache* Englisch dagegen oft vorbehaltlos positiv sind. Auf der Basis solcher Befunde stellt der Autor die Frage, ob Frühenglisch nicht auch eine Chance für einen Neuanfang des Französischunterrichts sein könnte, der, wir wissen es alle, bisher “trotz des grossen Aufwandes ... nur mässigen Erfolg verzeichnen kann.” (S. 165)

### Die Kontroverse um die Sprachenreihenfolge

*Manno* beantwortet die Frage nach dem Englischen als Einstiegsfremdsprache vorsichtig positiv: Frühenglisch *könnte* eine Chance für den Französischunterricht sein, “sofern man die Kenntnisse und Fertigkeiten beim Erwerb des Englischen als L2 ausnützt und sinnvoll für den Französischunterricht einsetzt (z.B. auf gemeinsamen Wortschatz hinweisen).” (S. 157; für Beispiele in den Bereichen Lexik und Orthographie vgl. S. 171f.) In der Diskussion um die Einstiegsfremdsprache in der Schweiz wären freilich auch die Erfahrungen und Beobachtungen zu bedenken, die im europäischen Kontext mit Englisch als L2 und Deutsch als L3 gemacht wurden. *Hufeisen* (in diesem Band, S. 9) schreibt dazu: “Da Englisch als Lingua Franca scheinbar alle Kommunikationsbedürfnisse erfüllt, schwindet oft die Motivation, nach Englisch als L2 noch weitere (eine) Fremdsprache(n) zu lernen. Wer hingegen als L2 Deutsch, Französisch, Spanisch oder

eine andere Sprache lernt, hat in der Regel immer noch genügend Interesse und Motivation, Englisch als L3 (oder gar als L4 oder L5) zu lernen.” (vgl. dazu in diesem Band auch *Le Pape Racine*, S. 126)

Die Kontroverse ist bekannt, die Argumente sind es auch und die Positionen scheinen bezogen.

### Ausblick

Zu hoffen wäre, dass es künftiger Tertiärsprachenforschung gelingt, weitere empirische (besonders auch lernpsychologische) Argumente in die Diskussion um die Sprachenreihenfolge einzubringen und dass diese Argumente – neben sprachökologischen Überlegungen – in bildungspolitische Entscheidungen einbezogen werden. Die Praxis des Sprachenlehrens und -lernens kann indessen, wie oben angedeutet, jetzt schon von den Resultaten der Tertiärsprachenforschung profitieren, und als Lehrer/in wird man mit grosser Spannung die Fernstudien-einheit “Tertiärsprachendidaktik – Deutsch im Kontext anderer Sprachen” erwarten, die 2004 erscheinen soll.

Thomas Studer  
Universität Freiburg/Fribourg.

**\*SCHNEIDER, G.; CLALÜNA, M. (Hrsg., 2003): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven.* München, Iudicium. ISBN 3-89129-116-7, 342 S.**



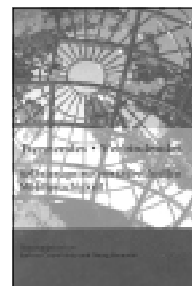
in Luzern gehalten wurden. (Von den gleichen HerausgeberInnen separat

publiziert wurden Beiträge aus den 30 Sektionen dieser Tagung; vgl. das 2002 erschienene Sonderheft des *Bulletin suisse de linguistique appliquée*.)

Der Titel des Bandes greift das Motto der Tagung wieder auf. Mit „Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch“ ist ein Paradigmenwechsel gemeint *und* intendiert, der heute bereits klarere Konturen gewinnt (vgl. Hufeisen & Neuner, Hrsg., 2003): Weg von einer Theorie und Praxis, die auf Einzelsprachen fixiert ist, und hin zu Konzepten der Mehrsprachigkeit und der Tertiärsprachendidaktik. Entsprechend bildet die Rahmenfrage der Tagung – was verändert sich in Unterricht, Ausbildung und Forschung für das Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit? – zugleich auch die Leitfrage für alle Beiträge.

Angeordnet sind die Beiträge in vier Gruppen, deren gut gewählte Titel den LeserInnen die Orientierung erleichtern: *Prinzipien und Postulate* (enthält u.a. auch die sprachpolitische Resolution, die von den Teilnehmenden der IDT verabschiedet wurde), *Anstösse und Akzente, Instrumente und Analysen*.

**\*CZERNILOFSKY, B. / KREM-NITZ, G. (Hrsg., 2003): *Trennendes – Verbindendes. Selbstzeugnisse zur individuellen Mehrsprachigkeit.* Wien, Edition Praesens. ISBN 3-7069-0204-4, 181 S.**



stu. – Das Buch dokumentiert persönliche Erfahrungen mit Zwei- und Mehrsprachigkeit. Versammelt sind 29 (worum nur deutschsprachige?) Berichte von Men-

schen, die privat in und mit mehreren Sprachen leben und die sich mehrheitlich auch im Beruf mit Sprachen beschäftigen. Übersetzerinnen, Dolmetscher und (Literatur-) WissenschaftlerInnen in Österreich wurden gebeten, "ihre Sprachen und ihren persönlichen Umgang mit ihnen" zu beschreiben. Entstanden sind so gut und spannend zu lesende Selbstzeugnisse, die viele Facetten individueller Mehrsprachigkeit anschaulich machen.

In nicht wenigen Selbstzeugnissen wird deutlich, dass Sprache nicht nur die Funktion der Kommunikation hat, sondern auch und zugleich die der Abgrenzung: Wer heute im deutschsprachigen Raum neben Deutsch Englisch und Französisch gut beherrscht, wird in der Regel beneidet; wer dagegen zum Beispiel bestimmte Minderheitensprachen spricht, und das womöglich anstatt der "Arbeitssprachen" und der Verkehrssprache in Europa,... Die einzelnen Berichte wurden von den Herausgebenden nach verschiedenen Altersstufen und Erfahrungszusammenhängen zusammengestellt. Dies macht eindruckliche Kontraste sichtbar, etwa den Kontrast zwischen Selbstzeugnissen von Menschen der Kriegsgeneration und Beiträgen von jüngeren Menschen, die ihre Mehrsprachigkeit zum grössten Teil sehr positiv erleben.

Ein Spiegel oft vereinfachender "offizieller" Kultur- und Sprachpolitik sind die Dokumente dieses Buches nicht. Gerade deshalb sind Zeugnisse erlebter und gelebter Mehrsprachigkeit wichtig. Man wünschte sich mehr Mehrsprachigkeit "von unten".

\* **GRENFELL, M./ KELLY, M./ JONES, D. (2003): *The European language teacher, recent trends and Future Developments in teacher Education*. Bern, Peter Lang. ISBN 3-03910-070-X, 279 p.**



gs - The authors present a survey of language teacher education in Europe, based on a study undertaken on behalf of the European Commission. It is a policy-oriented book,

written in the context of the language policy objectives of the European Union (promotion of linguistic diversity, encouraging all citizens to learn two foreign languages and the improvement of the quantity and the quality of language learning and teaching). In the first two chapters the authors present the various European contexts for addressing language teacher training and the current provisions in this field. These chapters may be of interest to policy makers, but remain rather superficial, because the contexts vary so much.

More interesting for practitioners are the case studies of good practice. In these chapters fifteen European projects in the field of teacher education are described. Among these is the BILD project, in which bilingual trainers and researchers from four different countries developed materials for the initial and continuing training of bilingual teachers for CLIL (Content and Language Integrated Learning). Other projects address teaching practice abroad, ICT-enhanced teacher training and primary language teacher training. For each project the authors present the thematic summary, the administrative context of the project and give some activity details. They then analyse the innovation and good practice aspects but also the limitations of the case. Finally they list

recommendations for extending good practice.

The project descriptions are interesting to read, and references to project websites for further consultation are provided. Some of the recommendations are addressed at a high political level, but more practical recommendations (e.g with respect to the use of reflective diaries in teacher education) can also be implemented at the institutional level. A problem is also that many materials developed within the context of a European project are not made easily available and that many projects are at risk as soon as funding stops.

In the final chapter the authors propose a benchmark for language teacher training to be developed along similar lines as the *Common European Framework of Reference for Languages* was developed. A sample professional profile is presented to indicate what aspects the benchmark might address, based on the studies in this volume.

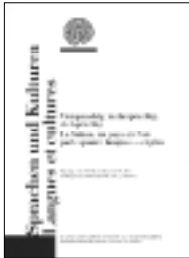
The book will be of interest to all those responsible for setting up new initial and in-service teacher education programmes and is of particular relevance for the current situation in the new teacher training institutions (HEP, PH, ASP) in Switzerland.

\* **Sprachen und Kulturen / langues et cultures Viersprachig, mehrsprachig, vielsprachig / La Suisse, un pays où l'on parle quatre langues ...et plus**

Sprachen und Kulturen sind seit je ein Schwerpunkt der Tätigkeiten der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW). Die neueste Publikation, die aus einer im November 2002 in Biel gehaltenen Tagung hervorgeht, unterstreicht dieses Anliegen. In der Einführung weist Roland Ris darauf

## Bloc Notes

Informazioni



hin, dass „die Viersprachigkeit der Schweiz noch gelebt wird, aber sie könnte zum Mythos werden, wenn das Ungleichgewicht zwischen den Sprachen so

gross wird, dass einige in ihrem Status als Kommunikationsmittel gefährdet sind und zu Gunsten einer lingua franca aufgegeben werden.“ Damit wird eine zentrale Problematik angesprochen, die auch in Zusammenhang mit dem erwarteten neuen Sprachengesetz äusserst wichtig wird. Jedenfalls finden sich dazu in verschiedenen Beiträgen wertvolle und differenzierte Anregungen:

- I. Werlen: Vier Sprachen – eine Nation?
- M. Matthey: Prender en compte la diversité linguistique à l'école... Oui mais comment?
- F. Grin: La société plurilingue: coûts, bénéfices et équité
- I. Burr: Mehrsprachigkeit und europäische Integration
- W. Haug: Neue Dynamik in der Sprachenlandschaft Schweiz

### Trait d'union Nr. 40

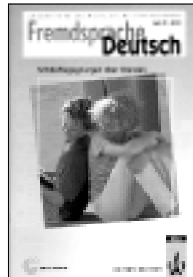


Wie immer bietet ch Jugendaustausch in ihrem neuen Bulletin eine Fülle von Erfahrungsberichten zu Austauschprojekten in der Schweiz und mit dem Ausland. Da-

bei werden alle Schulstufen berücksichtigt. Zu erwähnen sind auch Beiträge zum Austausch im Internet und Tipps zur Bedeutung der Spiele.

Zu beziehen bei: [www.echanges.ch / austausch@echanges.ch](http://www.echanges.ch/austausch@echanges.ch)

### Fremdsprache Deutsch



Im Heft 29/2003 geht Fremdsprache Deutsch das Thema Schülerbegegnungen über Grenzen an. In einem Plädoyer für den institutionalisierten Schüleraustausch führen

M. Grau et al. in das Thema ein und stellen die Frage, ob es in der globalisierten Welt noch Aufgabe der Schule sein muss „als Reisebüro“ zu fungieren. In zahlreichen Beiträgen kommen dann sowohl Erfahrungsberichte als auch Tipps und konkrete Vorschläge zum Zuge. Zu erwähnen ist auch ein Artikel zum Thema „multimediale interkulturelle Literaturprojekte als virtuelle Begegnung über Grenzen“.

### Arbeitskreis DaF



Im neuesten Bulletin des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache wird das Weiterbildungsprogramm 2004 vorgestellt.

Zu beziehen bei: [forbildung@akdaf.ch](mailto:forbildung@akdaf.ch)

### Hautes écoles spécialisées: études de bachelor à partir de 2005

**Le Conseil suisse des hautes écoles spécialisées de la CDIP a donné le feu vert à la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées: dès 2005, s'effectuera le passage aux filières bachelor, d'une durée de trois ans, et l'introduction de filières master, qui leur sont consécutives, se fera à partir de 2008.**

Lors de sa réunion du 4 décembre 2003, le Conseil suisse des hautes écoles spécialisées de la CDIP, organe politique des cantons responsables des HES, a arrêté ce qui suit:

- A partir du semestre d'hiver 2005/2006, les hautes écoles spécialisées règlent leur offre d'études sur le système bachelor/master. Les premières filières bachelor démarrent au semestre d'hiver 2005/2006. Les domaines qui exigent davantage de temps pour la restructuration lanceront la filière bachelor au semestre d'hiver 2006/2007.
- Des filières master, qui sont consécutives aux filières bachelor, seront offertes à partir de 2008. Leur introduction devra être coordonnée à l'échelon national.
- Les filières bachelor et master des hautes écoles spécialisées doivent être régies par les mêmes conditions cadres que celles des universités.

Pour les cantons responsables des hautes écoles spécialisées, les conditions préalables à la mise en œuvre coordonnée du modèle de Bologne sont ainsi données. Quant au droit fédéral, ce dernier devra être adapté dans le cadre de la révision partielle de la loi sur les HES telle qu'elle vient d'être approuvée par le Conseil fédéral.