



Babylonia

Die Ausbildung der L2-Lehrkräfte in der Schweiz
La formation des enseignants de L2 en Suisse
La formazione degli insegnanti di L2 in Svizzera
La formaziun dals magisters da L2 en Svizra

Responsabile di redazione per il tema:

Gianni Ghisla

con la collaborazione di

Ida Bertschy e Esther Saurer

Con contributi di

Ida Bertschy (Freiburg)

Michael Byram (Durham, UK)

Rico Cathomas (Freiburg)

Roger Grünblatt (Porrentruy)

Antonie Hornung (Zürich / Modena)

Esther Jansen O'Dwyer (Zürich)

Rosanna Margonis-Pasinetti (Lausanne)

Silvia Minardi (Milano)

Willy Nabholz (Zürich)

Franca Quartapelle (Milano)

Victor Saudan (Bâle)

Erika Werlen (Bern)

e dei rappresentanti delle diverse

Alte Scuole Pedagogiche

Babylonia

Trimestrale plurilingue

edito dalla

Fondazione Lingue e Culture

cp 120, CH-6949 Comano

ISSN 1420-0007

no 3-4 / anno XI / 2003



Liebe Sprachdidaktiker und Sprachdidaktikerinnen

Die Ausbildung der L2-Lehrkräfte ist im Umbruch. Sie spielen bei der Gestaltung der neuen Lernparcours in den PHs eine entscheidende Rolle und wir von Babylonian möchten Ihnen dabei als Ressource zur Verfügung stehen. Die Zeitschrift kann etwa als **Quelle für didaktische Materialien** nützlich werden.

Insbesondere möchten wir aber Babylonian anbieten als **Ort der Veröffentlichung** für

- **besonders interessante Beiträge von angehenden L2-Lehrkräften.** Dies kann für die StudentInnen besonders motivierend sein und regt die Benutzung von wissenschaftlichen Zeitschriften an.
- **Forschungsbeiträge.** Jede PH wird sich mit eigenen Forschungsarbeiten profilieren. Babylonian ist ein ideales Medium zu deren Verbreitung.
- **Diskussionsbeiträge:** Sie können mit ihren StudentInnen Diskussionen über bestimmte Themen initiieren und so den wissenschaftlichen und didaktischen Diskurs anregen.

Ihr Babylonian-Team

Für Seminare und Kurse sind unter günstigen Bedingungen und solange Vorrat mehrere Exemplare von **Babylonian** zu haben. Einzelne Beiträge sind aber auch im PDF-Format verfügbar. Die jeweiligen Zusammenfassungen finden sich immer auf unserer Homepage: www.babylonian-ti.ch. Für Anfragen reicht ein mail an: babylonian@idea-ti.ch

L2-Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung können gratis ein Babylonian-Jahresabonnement erhalten, indem sie sich persönlich bei babylonian@idea-ti.ch melden und ihre PH angeben.



Chers didacticiens, chères didacticiennes de langue

La formation des enseignant-e-s de L2 est en train d'être renouvelée. Pour la conception des nouveaux parcours de formation dans les HEP, vous jouez un rôle essentiel, c'est pourquoi nous aimerions mettre à votre disposition, en tant que ressource, notre revue Babylonian. Vous y trouverez certainement des matériaux utiles à votre travail didactique. Mais nous voulons surtout vous proposer notre revue comme **lieu de publication** pour

- **des travaux de valeur réalisés par des enseignants en formation**, afin de les motiver à la réflexion, à la recherche, à l'approche et l'utilisation des revues professionnelles;
- **des travaux de recherche**, afin de mettre en valeur les projets à travers lesquels votre HEP se profile;
- **des contributions à des discussions**, afin de contribuer aux débats scientifique et didactique.

Babylonian est le lieu idéal pour la publication de tous ces textes.

Votre Team Babylonian

La revue Babylonian est disponible en plusieurs exemplaires et à des conditions favorables (jusqu'à épuisement du stock) lorsque vous organisez des séminaires et des cours. Les résumés des articles de chaque numéro se trouvent sur notre page Internet: www.babylonian-ti.ch, et certains articles peuvent y être téléchargés en format PDF. Pour tout renseignement: babylonian@idea-ti.ch

Les enseignants et enseignantes de L2 en formation peuvent bénéficier d'un abonnement annuel gratuit à Babylonian. Il suffit de s'annoncer personnellement à babylonian@idea-ti.ch en indiquant la HEP fréquentée.

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Die Ausbildung der L2-Lehrkräfte in der Schweiz La formation des enseignants de L2 en Suisse La formazione degli insegnanti di L2 in Svizzera La formaziun dals magisters da L2 en Svizra
	6	Einführung / Introduction
	7	Teacher education – visions from/in Europe <i>Michael Byram</i>
	11	Nuovi orientamenti nella formazione dei docenti di L2 in Italia <i>Franca Quartapelle, Silvia Minardi</i>
	17	Europäische Dimension und die Ausbildung von Fremdsprachen- Lehrkräften <i>Erika Werlen</i>
	25	Lehrkompetenzen für sprachliche und kulturelle Vielfalt <i>Antonie Hornung</i>
	30	Die Ausbildung der L2-Lehrpersonen in der Schweiz / La formation des enseignants de L2 en Suisse <i>Ida Bertschy</i>
	34	Les HEP suisses: portraits
	58	Gedanken zum Kompetenzprofil einer künftigen L2-Lehrkraft <i>Roger Grünblatt</i>
	61	Pédagogie, didactique, réalité scolaire et formation des enseignant(e)s de L2 <i>Rosanna Margonis-Pasinetti</i>
	64	Einblicke in eine integrale Sprachendidaktik (ISD) <i>Rico Cathomas</i>
	68	Donner les moyens pour réfléchir, c'est donner les moyens pour agir <i>Victor Saudan</i>
	72	Pilotprojekt "bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen" <i>Esther Jansen O'Dwyer, Willy Nabholz</i>
Curiosità linguistiche	76	Satin et peau de chagrin <i>Hans Weber</i>
	Finestra I 78	Stiftung Sprachen und Kulturen <i>Daniel Stotz: Grenzüberschreitung und Durchdringung: die Schweiz, Englisch und ich / Sprachengesetz: Ein Weg zwischen Vermarktung der Sprachen und sprachlich-kultureller Identitätsfindung</i>
	Finestra II 80	Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache <i>Gérald Froidevaux</i>
	Finestra III 87	Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik? <i>Claus Altmayer</i>
	Finestra IV 90	Jean Racine, danke, grazie, merci, grazia fitg
E-mail dal mondo	97	E-mail aus Caraquet, New Brunswick, Canada <i>Daniel Stotz</i>
	Bloc Notes 98	L'angolo delle recensioni
	103	Informazioni
	105	Agenda
	106	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell
	108	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Si possono avere sulle lingue, sulla loro importanza culturale, politica ed economica, sulle priorità che dovrebbero determinarne l'ordine di apprendimento a scuola opinioni diverse, legittimamente. Proprio per questo esse costituiscono una sfida per il nostro paese e per la scuola. Che con l'inglese, ormai principale lingua di accesso al sapere e di comunicazione professionale, si debbano fare i conti, è fatto acquisito. Che però l'inglese non possa essere lingua di comunicazione e di scambio, soprattutto culturale, all'interno di una comunità multilingue come quella elvetica è fatto altrettanto condiviso almeno da chi non crede nelle chimere e non intende scadere nel ridicolo. Diamo dunque a Cesare quel che è di Cesare e a Dio quel che è di Dio. Il che significa in Svizzera accogliere appunto la sfida di una sufficiente padronanza valida della lingua del vicino e dell'inglese. Almeno per le maggioranze tedesofona e francofona. Per le minoranze italoфона e romancia il discorso è invero un po' più complesso.

Nell'ottica di questa sfida assumono un ruolo determinante le Alte scuole pedagogiche che si sono costituite in tutte le regioni e che sono deputate, in collaborazione con le università, alla formazione anche degli insegnanti di lingue. Dalle competenze professionali degli insegnanti di lingue, da intendersi sia in senso linguistico che culturale, e dal loro atteggiamento dipenderà il successo che la futura scuola svizzera potrà avere nella formazione di nuove generazioni veramente plurilingui e aperte alla ricchezza culturale del nostro paese e dell'Europa.

In una realtà fortemente decentrata, dove gli istituti formativi devono rispondere ai bisogni locali immediati, la tendenza al quieto vivere e all'isolamento è però tutt'altro che da sottovalutare. Ben vengano perciò alcuni sonori scossoni che stanno caratterizzando il panorama delle nuove scuole, esposte ad una maggiore visibilità ad un maggiore confronto e costrette a profilarsi. Nel solco di questi stimoli si sono appena creati due gruppi regionali che hanno il compito di favorire la mobilità fra gli insegnanti in formazione delle diverse ASP. Obiettivo: l'acquisizione di adeguate competenze linguistiche e lo sviluppo di una sensibilità culturale all'altezza dell'impegno formativo. Inutile dire che questa è un'occasione d'oro. Ma! Ma vi è il rischio che non se ne approfitti, a meno che non si abbia il coraggio di essere veramente esigenti e rigorosi nel richiedere prolungati soggiorni quale condizione per ottenere i certificati abilitanti all'insegnamento. Indubbiamente ciò dipende dalla volontà politica. Staremo dunque a vedere.

Facciamo gli auguri a chi sta lavorando alla concezione e strutturazione dei percorsi formativi. Il nostro contributo è racchiuso per ora in questo numero tematico che fa il punto alla situazione e offre stimoli di riflessione e idee per il futuro. Siamo però fermamente intenzionati a fare di *Babylonia* anche uno strumento di lavoro per chi sarà impegnato nella formazione: docenti formatori e docenti in formazione.

Über die Sprachen, über deren kulturelle, politische und ökonomische Bedeutung und über deren Reihenfolge im schulischen Lehrplan kann man unterschiedlicher Auffassung sein. Gerade deswegen stellen sie für unser Land und unsere Schule eine Herausforderung dar. Dass mit dem Englischen gerechnet werden muss, ist inzwischen wohl eine allseits akzeptierte Tatsache, da es zum wichtigsten Medium für den Zugang zum Wissen und für die professionelle Kommunikation geworden ist. Dass aber Englisch nicht die kulturelle und ökonomische Kommunikationssprache in einer mehrsprachigen Gemeinschaft wie die der Schweiz sein kann, ist auch für alle einsichtig, die nicht an Schimären glauben oder sich der Lächerlichkeit preisgeben wollen. Geben wir also dem Kaiser was des Kaisers ist und Gott was Gottes ist. Und dies bedeutet in der Schweiz eine genügende Beherrschung der Sprache des Nachbarn und des Englischen.

Im Hinblick auf diese Herausforderung spielen die neu entstandenen Pädagogischen Hochschulen eine wichtige Rolle. Sie müssen, teilweise in Zusammenarbeit mit den Universitäten, auch die Sprachlehrkräfte ausbilden. Und von den sprachlichen und kulturellen Kompetenzen sowie von den Einstellungen dieser Lehrkräfte wird entscheidend abhängen, ob es der Schweiz in Zukunft gelingen wird, neue Generationen zu formen, die wirklich mehrsprachig und gegenüber der kulturellen Vielfalt unseres Landes und Europas offen sein werden.

Ein Risiko darf dabei nicht unterschätzt werden: In einer sehr dezentrierten Wirklichkeit müssen die neuen Institute lokalen und regionalen Bedürfnissen entgegenkommen und dies könnte der Isolation Vorschub leisten. Begrüßenswert ist deshalb jene Unruhe, die sich zur Zeit in der PH-Landschaft zeigt und die Institute auch im sprachlichen Bereich zur Profilierung zwingt. So fällt positiv auf, dass sich zwei regionale Gruppen zur Förderung der schweizweiten Mobilität zwischen den PHs gebildet haben. Es ist dies eine erstklassige Gelegenheit, um sowohl zur Aneignung einer adäquaten sprachlichen Kompetenz als auch zur Entwicklung der erwünschten kulturellen Sensibilität der zukünftigen Lehrkräfte beizutragen. Aber wird man davon Gebrauch machen können? Dazu ist jedenfalls viel Mut notwendig, Mut, wirklich längere Aufenthalte in einer anderen sprachlich-kulturellen Region als Bedingung für die Erlangung der Unterrichtsberechtigung zu verlangen. Wir werden sehen, ob der politische Wille hierzu wirklich vorhanden ist.

Unterdessen wünschen wir allen viel Erfolg, die an der Konstruktion der neuen Bildungsparcours beteiligt sind. Mit dieser *Babylonia*nummer leisten wir einen ersten Beitrag zur entsprechenden Diskussion und Zukunftsgestaltung. Wir sind aber der festen Absicht, die Zeitschrift auch zum Arbeitsinstrument all jener zu machen, die in der Ausbildung tätig sind: Auszubildende und auszubildende Lehrkräfte.

Sur les langues... Sur leur importance culturelle, politique, économique... Sur leur enseignement et l'ordre dans lequel elles seront enseignées... Sur toutes ces questions on peut avoir des opinions différentes. C'est cela aussi qui fait la richesse de notre pays, et pour cela que les langues y représentent un défi permanent, pour l'école en particulier. Qu'on doive se confronter à l'anglais – qui constitue désormais le principal vecteur d'accès au savoir et dans les communications professionnelles – devient progressivement une évidence, acceptée par tout le monde ou presque; mais celles et ceux qui ne veulent pas croire aux chimères ni tomber dans le ridicule partagent aussi l'avis que l'anglais ne peut être la seule langue de communication culturelle et économique dans une communauté multilingue comme la Suisse! Donnons donc à César ce qui est à César... Ce qui signifie, pour notre pays, du moins pour ses majorités francophone et germanophone, une maîtrise suffisante et de la langue du voisin et de l'anglais.

Face à ces défis, les nouvelles Hautes Ecoles Pédagogiques ont un rôle fondamental à jouer puisque c'est à elles qu'il revient – en collaboration avec les universités – de former les enseignants de L2. Et c'est bien de la qualité de cette formation, des compétences linguistiques et culturelles ainsi que des attitudes des enseignants qu'elles auront formés, que dépendra finalement l'émergence de nouvelles générations vraiment multilingues, ouvertes à la diversité culturelle de notre pays et de l'Europe.

Dans un contexte de décentralisation, qui contraint les HEP à satisfaire d'abord les besoins locaux et régionaux, il y a toutefois un risque certain de fragmentation, d'isolement. C'est pourquoi il faut profiter des secousses qui agitent actuellement les HEP et les mettent sur le devant de la scène pour les encourager à se donner un profil clair également du point de vue linguistique. Ainsi, par exemple, lorsqu'on constate – positivement – que deux groupes régionaux se sont formés afin de promouvoir les échanges et la mobilité entre toutes les HEP du pays: ce serait là, en exigeant des futurs enseignants des séjours prolongés dans une autre région linguistique comme condition pour l'obtention de l'habilitation à l'enseignement, une excellente occasion pour favoriser l'acquisition de leur part d'une compétence linguistique adéquate et d'une sensibilité culturelle à la hauteur de leur tâche. Profitera-t-on de telles occasions? Aura-t-on le courage et l'imagination nécessaires? Existe-t-il une véritable volonté politique?...

Avec ce numéro de *Babylonia*, nous voulons apporter une première contribution à la discussion. Nous avons la ferme intention de faire de notre revue un instrument de travail au service des personnes qui sont engagées dans la formation, des responsables aux enseignants en formation, en passant par les "formateurs de formateurs". Entre-temps nous souhaitons beaucoup de succès à toutes celles et à tous ceux qui travaillent aux nouveaux parcours de formation.

Igl è legitim d'avair differentas opiniuns davart las linguas, davart lur impurtanza culturala, politica ed economica, davart las prioritads che duessan determinar, cur ch'ellas vegnan introducidas en scola. Gist per quai represchentan ellas ina sfida per noss pajais e per la scola. Ch'ins sto quintar cun l'anglais, gia oz la lingua principala da la scienza e da la comunicaziun professiunala, è in fatg nummidabel. Ma che l'anglais na po betg esser la lingua da comunicaziun e da stgomi, surtut en il champ cultural, a l'intern d'ina communidad plurilingua sco quella svizra, è in fatg medemamain acceptà almain da quels che na crain betg en schimeras e n'han betg en senn da sa perder en ridiculezzas. Lain pia dar a Cesar quai ch'è da Cesar ed a Dieu quai ch'è da Dieu. En Svizra munta quai d'acceptar la sfida d'ina dominanza suffizientamain valaivla da la lingua dal vischin e da l'anglais. Almain per la maioritad germanofona e francofona. Per la minoritad italofofona e rumantscha è il discurs davairas in pau pli complex.

En l'optica da questa sfida surpiglian las Scolas autas pedagogicas ina rolla determinanta. Ellas existan gia en tut las regiuns ed èn incumbensadas, parzialmain en collavuraziun cun las universitads, era cun la furmaziun dals magisters da lingua. Da las cumpetenzas professiunals dals magisters da lingua, da chapir en in senn tant linguistic sco er cultural, e da lur tenuta vegn a depender il success che la scola svizra da l'avegnir po avoir per la furmaziun da novas generaziuns vairamain plurilinguas ed avertas a la ritgezza culturala da noss pajais e da l'Europa.

En ina realitad fermamain decentralisada, nua ch'ils instituts da furmaziun ston resguardar ils basegns locals immediats, è la tendenza a la vita quieta ed a l'isolaziun dentant tut auter che da sutvalitar. Bun ch'ins auda perquai insaquants tuns furius che caracteriseschan il panorama da las novas scolas exponidas ad ina visibilitad pli gronda, ad ina confruntaziun pli gronda, e sfurzadas da sa profiler er. Per consequenza da quests impuls èn vegnidas creadas duas gruppas regiunals cun l'incumbensa da promover la mobilitad dals magisters en furmaziun da las differentas SAP. Intent: l'acquisiziun da cumpetenzas linguisticas adequatas ed il svilup d'ina sensibilitad culturala a l'autezza da l'engaschament furmativ. Igl è inutil da dir che quai è ina occasiun dad aur. Ma! Ma igl exista la ristga ch'ins na profita dad ella, nun ch'ins haja il curaschi d'esser vairamain pretensius e rigurus, cur ch'i va per dumandar dimoras prolungadas che premettan d'obtegnair ils attests d'abilitad per l'instrucziun. Senza dubi dependa quai da la voluntad politica. Stain a vesair.

Gia vischain nus tut il bun a quels che lavuran vi da la concepciun dals percurs furmativs. Nossa contribuziun stat a l'entschatta da quest numer tematic che fa la punt a la situaziun e porscha ideas per l'avegnir. Nus avain dentant la ferma intenziun da metter a disposiziun cun la *Babylonia* er in instrument da lavur per mintgina e mintgin engaschà en la furmaziun: magisters da magisters e magisters en furmaziun.

Tema

Die Ausbildung der L2-Lehrkräfte in der Schweiz
La formation des enseignants de L2 en Suisse
La formazione degli insegnanti di L2 in Svizzera
La formaziun dals magisters da L2 en Svizra



Einführung / Introduction

Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist im Umbruch. Zwei Faktoren spielen dabei eine wichtige Rolle: Einerseits ist man daran, in der Schweiz die neuen Pädagogischen Hochschulen (PH) einzurichten. Andererseits eine neue Generation von Lehrkräften hält in die Schule Einzug und wird deren Geschicke für die nächsten Jahrzehnte mitbestimmen. Grund genug für Babylonia, um sich der Sache anzunehmen. Wir tun dies mit Beiträgen aus den drei Perspektiven: *Visionen, Realitäten, Diskussion*.

Was die *Realitäten* anbelangt, hat Ida Bertschy in ihrem Beitrag (S. 30) eine prägnante Zusammenfassung der Protrait von 14 PH verfasst. Diese Protrait sowie die Übersichtstabelle auf S. 56 ermöglichen einen guten Überblick über die aktuelle L2-Lehrkräfteausbildungslandschaft.

Die *Visionen* werden mit dem Beitrag von M. Byram eingeleitet. Die Unterscheidung von *education* and *training* erlaubt ihm, die Relevanz der Bildung (*education*) gegenüber einem bloss zweckorientierten L2-unterricht hervorzuheben. Im Zentrum seiner Überlegungen steht dann die Frage ob in Zukunft Lehrkräfte für europäische Sprachen oder eher europäische Lehrkräfte für Sprachen sinnvoll sein werden. Dezidiert nimmt er für eine europäische Identität der Lehrkräfte Stellung.

Die Erfahrungen aus der trinationalen Region Oberrhein und Regio Basiliensis bieten E. Werlen den Hintergrund für ihre Ausführungen zu den innovativen Tendenzen auf europäischer Ebene. Insbesondere werden das *Europa-Lehramt* an den PH Freiburg und Karlsruhe und das Gesamtsprachkonzept Oberrhein vorgestellt.

A. Hornung stellt die Frage nach der Differenziertheit der Kompetenzen für Lehrkräfte, die im Stande sein sollen, für eine Welt der sprachlichen Vielfalt unterrichten zu können. Vor dem Hintergrund italienischer Erfahrungen unterstreicht sie u.a. die Bedeutung eines kulturell heterogenen Lehrkörpers an den PH und den Universitäten. F. Quartapelle und S. Minardi, stellen die wichtigsten, sich zur Zeit in Italien herausbildenden Tendenzen vor.

Im Rahmen der *Diskussion* bespricht V. Saudan die Rolle der reflexiven Komponente im Berufsprofil der L2-Lehrkräfte. Konzepte und Erfahrungen zu einer übergreifenden, integralen Sprachendidaktik werden von R. Cathomas vorgestellt. R. Margonis-Pasinetti konzentriert sich auf die Theorie-Praxis Dimension in der Ausbildung, R. Grünblatt vertieft sich in einige Aspekte des didaktischen Kompetenzrepertoires (v.a. Grammatik und Wortschatz) und schliesslich analysieren E. Jansen O'Dwyer und W. Nabholz die Konsequenzen für die Ausbildung, die sich aus dem Projekt "bi.li-Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen" ergeben.

La formation des enseignant-e-s est en pleine mutation, de même que le secteur des langues étrangères. Deux facteurs y jouent un rôle important: d'une part, les nouvelles Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) sont mises en place dans toute la Suisse, d'autre part, une nouvelle génération d'enseignants va entrer dans l'école et déterminera son évolution pour les prochaines décennies. Deux bonnes raisons pour que Babylonia s'occupe de la question! Nous le faisons avec des contributions groupées sous trois angles: des visions, des réalités, et de la discussion.

Pour les réalités, Ida Bertschy propose dans sa contribution (p. 30) une synthèse très efficace des portraits de 14 HEP. Ces portraits ainsi que le tableau de la p. 56 permettent d'avoir un bon aperçu des projets de formation. Les visions sont introduites par l'article de Michael Byram. La distinction entre training et education lui permet de souligner l'importance de la formation (education) par rapport à un enseignement des L2 uniquement instrumental. Au centre de ses réflexions, se pose la question de savoir si à l'avenir les enseignants seront des enseignants de langues européennes ou des enseignants européens de langues. De façon déterminée, il prend position pour une identité européenne des enseignants.

Les expériences de la région trinationale du Rhin supérieur et Regio Basiliensis permettent à Erika Werlen de discuter les tendances innovatrices au niveau européen. Elle présente en particulier le Europa-Lehramt aux HEP de Freiburg et Karlsruhe et le concept général des langues de la région du Rhin supérieur.

Antonie Hornung aborde le problème de la différenciation des compétences pour des enseignants qui doivent enseigner dans un monde plurilingue et multiculturel. Sur la base d'expériences italiennes, elle souligne l'importance d'un corps enseignant dans les HEP et les universités qui soit hétérogène au niveau culturel. Franca Quartapelle et Silvia Minardi présentent les tendances les plus importantes qui se développent actuellement en Italie.

Pour la rubrique discussion, Victor Saudan examine le rôle de la pratique réflexive pour le profil professionnel des enseignants de L2. Des concepts et des expériences concernant une didactique des langues intégrale sont présentés par Rico Cathomas. Rosanna Margonis-Pasinetti se concentre sur la dimension théorie-pratique de la formation, Roger Grünblatt approfondit quelques aspects didactiques du profil de compétence et enfin Esther Jansen O'Dwyer et Willy Nabholz analysent les conséquences possibles du projet "bi.li-apprentissages bilingues à l'école professionnelle".

Michael Byram
Durham, UK

Teacher education – visions from/in Europe

Ce texte propose une vision nouvelle de la formation des enseignants de langues en Europe, qui tient certes compte des enjeux économiques, mais aussi identitaires et citoyens de l'apprentissage des langues. Afin d'exprimer clairement son opposition aux conceptions "utilitaristes", centrées de manière trop réductrice sur les fameux "skills", l'auteur préfère parler de "teacher education" plutôt que de "teacher training".

Dans cette perspective nouvelle, la formation des enseignants implique notamment de rompre avec les conceptions fondées sur le mythe du "native-speaker" et de poser le plurilinguisme – autrement dit la compétence dynamique de l'individu à vivre dans un environnement plurilingue – comme finalité prioritaire de l'apprentissage des langues; elle suppose également de développer la compétence interculturelle des apprenants et de mettre l'accent sur des valeurs liées à l'apprentissage des langues, telles la citoyenneté, la démocratie et l'ouverture.

Cette "teacher education" doit ainsi préparer les enseignants à la fois d'un point de vue expérientiel et d'un point de vue analytique / théorique. Elle doit être dispensée dans des établissements de niveau universitaire et non plus dans des écoles purement professionnelles, à finalités immédiatement pratiques. C'est ainsi qu'on pourra réaliser une véritable formation d'"enseignants européens de langues" plutôt que d'enseignants de langues européennes! (Réd.)

Teacher education

As language teachers know, words are important. In the title of this article I have deliberately referred to *teacher education*, which in English can be distinguished from *teacher training*. The reason for this choice of words is related to a similar emphasis I prefer when talking about teaching-and-learning (for which in English we do not have an appropriate word but in German would be referred to as *Didaktik*). For in the teaching-and-learning of modern/foreign languages (*langues vivantes*) in schools and beyond, I wish to emphasise that language teachers should engage in *language education* and not simply the *training* of language skills.

Unfortunately, language teachers have been caught in a drift towards the emphasis on skills and training which is part of the drift towards making education the servant of the economy. For, in the late 20th century, politicians in developed, post-industrial societies realised that, to promote more economic development, it was not enough to invest in better machines. It was necessary to invest in 'human capital', in human beings and their skills. Schools and other education institutions were therefore seen as places where skills, including language skills, can be developed. Education/*Bildung* as something valuable in itself was, at best, only a second priority.

Yet in the European context, both in the Europe of the 15/25 EU countries and in the Europe of the 45 countries of the Council of Europe, language education has another significant role for individuals and for societies as a whole. This is evident in the White Paper of the EU, published in 1995

and called, in English, *Towards the Learning Society*. Here there are several purposes for language education.

- first, economic opportunity: Proficiency in several Community (i.e. EU) languages has become a precondition if citizens of the European Union are to benefit from the occupational and personal opportunities open to them in the border-free single market. This language proficiency must be backed up by the ability to adapt to working and living environments characterised by different cultures.
- second, a sense of belonging and identity: Languages are also the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe.
- third, educational progress for the individual: Learning languages also has another important effect: experience shows that when undertaken from a very early age, it is an important factor in doing well at school. Contact with another language is not only compatible with becoming proficient in one's mother tongue, it also makes it easier. (...)

All this is then summed up by linking identity, citizenship and learning:

Multilingualism is part and parcel of both European identity/citizenship and the learning society.

(European Commission, 1995: 67)

So it is the notion of proficiency in languages which is linked to and implicitly seen as in a causal relationship with a sense of being European, with

European identity, which in turn seems to be synonymous with citizenship. If it is accepted that language teaching has educational purposes beyond language training, then it is evident that language teachers themselves need much more than just a training in skills which can be observed in their behaviour. They need more than just the behavioural competences which have become dominant in the definition of teaching, dominant in the English education system, which is probably the worst and most extreme case of teacher *training* in Europe, but which may be imitated, unfortunately, elsewhere.

What teachers need is an education which helps them to understand their role, the significance of their work for individuals and societies, as suggested in the EU White Paper. They also need more than this. They need, as I shall point out below, an education which enables them to become involved in educational values, in moral

and political education and in the promotion of democracy.

Such an education is to be found in universities rather than what, in English, used to be called ‘teacher *training* colleges’. It is therefore appropriate that, as has been happening in many European countries in the last twenty years or so, teachers should be educated in universities. The incorporation of teacher training colleges, of ‘Pädagogische Hochschulen’, of ‘écoles normales’ and similar institutions into universities is a widespread phenomenon throughout Europe. This is to be welcomed, even though we must always be aware of the danger of university education itself being turned back into training, as has happened in English universities.

Teachers of European languages or European teachers of languages?

A university education for language

teachers is important wherever languages are taught, but there are some additional questions which are specific to the European context. These can be made clear in the distinction between the traditional teacher of European languages and a new vision of the European teacher of languages. The tradition created since the birth of modern language teaching in the 1870s, is that a language teacher should be a native or near-native speaker of one or perhaps two European languages. Such a person should be a model for their learners, should offer the ideal to be imitated. Learners should try to be like native speakers – who were not clearly defined – and should try to have the same grammatical, semantic and phonetic ‘mastery’ of the languages. Such an approach is still evident in the EU White Paper which calls for a mastery of three EU languages, one’s own and two others. There are many problems in this ‘native-speaker approach’. For example, though it may be possible, with much time and effort, to imitate the native speaker in grammatical mastery, it is not possible to do so in ‘mastery’ of cultural competence. And it is not desirable or ethical for teachers to encourage their learners to give up their own culture and identity to imitate a native speaker of another culture. Even the imitation of a native speaker pronunciation is for some learners a threat to their identity. The native-speaker approach to one or two foreign languages, with a training in native-speaker skills, is not a satisfactory vision of language education in Europe.

An alternative vision is the European teacher of languages. Such teachers would be able to help their learners to become ‘plurilingual’. Plurilingualism is defined in the Council of Europe’s *Common European Framework* as follows:

the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has



Socrate con due studenti.

proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw. (Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages. 2001 p.168)

Plurilingualism is thus dynamic. At one point in a person's life they may have competences of different kinds and different levels in languages A, B, and C. At a later point, their level in language A might be higher but they no longer use language C at all and have in the meantime acquired quite quickly some competence in D because it is related to language C, and they have developed an ability to build up their competence through their awareness of languages and how to learn them. A European teacher of languages is someone who helps learners to acquire the ability to do this and become plurilingual.

A second characteristic of the European teacher of languages is that, unlike the teacher of European languages, they are concerned not only with European languages. They include teachers who specialise in languages that are not widely spoken in Europe. In the past, this included, for example, Arabic but today Arabic is a European language in the sense that it is widely spoken in many European countries. It is important that European Arabic should be learnt by other Europeans, but it is also important that they continue to learn Arabic as spoken beyond Europe. Furthermore there are languages which are not widely spoken in Europe and these must also be the focus of teachers' and learners' attention, such as Japanese, Khmer, Swahili.

Such languages open learners' eyes to the world beyond Europe and this is related to the third characteristic of the European teacher of languages: the ability to promote in their learners an intercultural competence which

takes them out of their familiar world of European societies. Such teachers include in their educational aims the development of learners' ability to understand other cultural perspectives - as language teachers have always done - and also to critically analyse their own culture as others see it. They need to see Europe from a non-European perspective, from that of the refugee and asylum-seeker, or the economic migrant eager to share European wealth, or even from that of those who reject European values and attack European societies.

Such teachers will of course find themselves not only teaching/training their learners' language skills but also educating them about the values they believe in without question, and in the questions that might challenge those values. European teachers of languages are engaged therefore in political values, in the education for democratic citizenship which is fundamental to European traditions, but at the same time making their learners aware of other ways of living, other values and other modes of behaviour. Such a vision of the language teacher in Europe is implicit in many recent documents from the Council of Europe. It is realised in practice by making some teachers already, even though they try may not have a precise name for it, and even though they may be relying on their professional intuitions and personal convictions, rather than the education for teaching they received in their professional lives. Such teachers are however probably a minority, and teacher education should be conceived in such a way that more and more teachers are able to be European teachers of languages.

Education for European teachers of languages

What would be an appropriate education for such European teachers of

languages? This can be approached from three complementary points of view: teacher education to enhance plurilingualism; teacher education which focuses on intercultural competence; teacher education which prepares teachers to engage with education in values and democratic citizenship. Each of these would require detailed discussion and planning but here I shall only suggest some of the questions which need to be taken into consideration.

The concept of plurilingualism is dynamic and suggests that learners have to be responsible for their learning choices and for the methods of learning they use throughout their lives. The first priority in teacher education should therefore be to ensure that teachers themselves become plurilingual. They may wish to pursue the native-speaker approach for themselves as specialist language professionals in one or two languages. At the same time they need to understand the experience of having different language competences at different levels at different points in life-long learning. Teacher education needs to be both experiential, encouraging teachers to become plurilingual themselves, and analytical, providing the means of understanding and developing plurilingualism in their learners. 'Analysis' presupposes theoretical understanding of plurilingual language acquisition. 'Development' implies new approaches to teaching methods, to creating an awareness of languages and language learning in learners. These are one set of aims for teacher education.

The second priority is to enable language teachers to promote intercultural competence in their learners. If, as suggested earlier, language education is to contribute to education/*Bildung* and not only to an investment in human capital language skills in the workforce, intercultural competence is a crucial factor. Intercultural competence, as the ability to decentre, to

take new perspectives, to be willing to interact with people of other European and non-European cultures, is a fundamental characteristic of education. Teacher education should provide, again, both experiential and analytical understanding of intercultural competence. Teachers need to experience intercultural interactions with people of quite different perspectives, and they need to be taught how to analyse their own and other people's cultural assumptions. On the basis of this, they can then acquire methods of teaching intercultural competence in their learners, and such methods will include both personal experience for their learners, and the ability to analyse that experience, whether inside the classroom or beyond.

The third priority is that teacher education should include preparation for educating learners about values in societies – those familiar to them and those which are quite different. In the European context, this is closely related to education for democratic citizenship, and this is the most innovative and radical element of a vision of teacher education in Europe. For language teachers, especially in recent decades, have become more focused on skills which are, apparently, without specific values, or “value-free”. This is particularly the case where language learning has become separated from the teaching of literature because the teaching of literature has the potential to challenge learners not only aesthetically but also morally. However, even where language teachers are educated in the teaching of literature, it is an open question whether they are also helped to develop a systematic and principled approach to education in values, to educating learners' feelings and deeper emotions. This is as important as education about values and morals and needs to be seen in the wider context of education for democracy.

Education for teacher educators?

The demands on teacher educators which are implied in this vision and these priorities are clearly very high. We should not under-estimate the needs of teacher educators themselves. As suggested earlier, the incorporation of teacher education into university education is a crucial development. It emphasises the intellectual and emotional demands and levels of engagement with learners in all teaching, including language teaching. It emphasises that the education of language teachers is not just a training in competences.

The education of language teachers themselves is equally demanding, intellectually and emotionally, for those who teach them at university. Unfortunately, there is no well-developed vision of education for university teachers, whatever their discipline. In the discipline of education, as in others, it is assumed that they should be good scholars and researchers: scholars who analyse and develop particular (language) educational philosophies, and researchers who investigate and improve the processes of teaching and learning. This is a necessary but not sufficient basis for those who educate European teachers of languages. For teacher educators themselves need to consider and experience that education in values and democratic citizenship which they want their student teachers to pursue. They need to be able to deal with the many dilemmas that education in values and democratic citizenship raises for all teachers.

Teacher educators and teachers need to consider, for example:

- when there are discussions of moral and political issues, what role does the teacher take - neutral chair or involved individual?
- how do teachers cope with the affective demands of mediating between conflicting views, and not just transmitting and training lan-

guage skills?

- what criteria does the teacher use for deciding on topics, as some may be too sensitive or even taboo in some circumstances and societies?
 - how do teacher educators prepare teachers for this kind of teaching?
 - should we try to assess this aspect of learners' intercultural competence?
- and so on.

Conclusion

It will be clear that a vision of the European teacher of languages is one which will not be easily or quickly realised. Whatever the details – and much debate on details still remains – it is a vision which makes great demands and suggests radical changes. Above all it is a vision which defines language learning as a significant educational experience, whenever and wherever it takes place. It implies a major educational role for teachers, who should ensure that language learning is not reduced to investing in language skills, but is a rich and deep process taking learners into their own visions of Europe and the world beyond.

References

- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- EUROPEAN COMMISSION (1995): *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Brussels, European Commission.

Michael Byram

is Professor of Education at the University of Durham and Special Adviser to the Council of Europe Language Policy Division. He has published on the cultural dimension of language teaching, on bilingual education and is editor of the Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning.

Franca Quartapelle
Silvia Minardi
Milano

Nuovi orientamenti nella formazione dei docenti di L2 in Italia

Teacher training and education have undergone several changes since 1968. Before that time teachers were selected by means of exams that assessed their knowledge in a specific discipline. The claim, put forwards in the seventies, for a didactic and pedagogic education brought great changes. The selection of teachers was made in connection with courses on didactic and pedagogical topics and in the final exams didactic and pedagogical skills were assessed. Teachers had to attend the courses both before they were recruited and after starting work in schools.

In the spring of 2003 a school reform was passed. As a result, English as a foreign language is progressively being introduced in primary schools. This entails the training of primary school teachers in foreign language education. The Italian Ministry of Education has started a large programme, which also includes the use of new technologies, aimed at the qualification of primary school teachers for this new task.

Uno sguardo al recente passato

Fino a una trentina di anni fa per gli insegnanti italiani non era prevista una preparazione professionale. Chi desiderava diventare insegnante doveva scegliere il settore in cui specializzarsi (lingue straniere, discipline umanistiche, scienze naturali, scienze giuridico-economiche, ecc.), conseguire la laurea in quel settore e poi affrontare un concorso che consisteva in un esame. Chi superava l'esame poteva essere assunto sui posti disponibili. A chi non trovava più posto veniva riconosciuta l'abilitazione all'insegnamento.

All'inizio degli anni settanta questa modalità di reclutamento è stata sostituita da "corsi abilitanti" che si concludevano con un esame sui contenuti affrontati durante il corso.

I corsi abilitanti sono stati una conquista del movimento degli insegnanti che, sull'onda delle rivendicazioni post-sessantotto, reclamavano il diritto ad avere una preparazione professionale che all'epoca era completamente assente dai curricula universitari, centrati su tematiche disciplinari. Gli esami dei concorsi precedenti toccavano solo marginalmente temi didattici e pedagogici che, comunque, erano estranei alla cultura universitaria. I "corsi abilitanti" si ponevano quindi come momento formativo istituzionale, anche se esterno all'università.

Ben presto, però, si cominciò a considerare questa formazione molto onerosa. Le 100 ore di frequenza al corso e l'esame conclusivo costituivano un carico lavorativo non indifferente per tutti coloro che insegnavano già nella scuola con incarichi precari, occupando posti al momento vacanti – vale a dire per la stragrande maggio-

ranza delle persone. Oltretutto non c'era garanzia di mantenimento del posto nella sede di servizio ad esame superato. I corsi erano infatti aperti a tutti, anche a neolaureati che potevano superare l'esame in modo più brillante di coloro che erano già attivi nella scuola e precederli nell'occupare i posti disponibili.

Queste considerazioni hanno fatto sì che i corsi abilitanti venissero rifiutati dalle "generazioni successive" che rivendicavano forme di reclutamento meno onerose e senza rischio di "studio inutile", come avveniva di fatto con i corsi abilitanti slegati da qualsiasi garanzia relativa al posto di lavoro.

La richiesta è stata accolta e la normativa è stata modificata: il concorso per l'accesso alla professione tramite esame è stato ripristinato.

Reclutamento e formazione dei docenti nel passato

Concorso
(esame)

Inizio anni 70:
"Basta con gli esami che non tengono in conto degli aspetti pedagogici e didattici!"

Corsi abilitanti
(100 ore + esame finale)

Anni 80:
"Basta con i corsi che sono un ulteriore carico di lavoro!"

Concorso con esame
Assunzione in prova
Anno di formazione (40 ore)

L'anno di formazione per i docenti neo-assunti

Tuttavia il ritorno al concorso non è stato un mero ritorno al passato. Come avveniva con i vecchi concorsi, nei limiti dei posti disponibili agli aspi-

ranti insegnanti che hanno superato l'esame viene assegnata una sede in cui prestare servizio. La conferma nei ruoli impiegatizi dello stato viene data dopo il primo anno di insegnamento, che viene considerato un anno di prova. Di nuovo c'è però che per ottenere questa conferma occorre anche aver frequentato un corso di 40 ore, il cosiddetto "anno di formazione", che consiste in incontri seminariali il cui scopo è di consentire la riflessione sulle esperienze fatte nell'attività didattica e che si conclude con una valutazione del docente. Il corso richiede dunque un impegno più contenuto del corso abilitante e deve essere frequentato solo da chi ha superato la selezione e ha il posto garantito. Il docente in formazione frequenta il corso durante l'anno di prova e lo conclude discutendo, con il "comitato per la valutazione del servizio" composto da docenti della scuola, una propria relazione sulle esperienze e sulle attività svolte.

L'impianto strutturale e organizzativo delle attività dell'anno di formazione ha registrato, nel corso degli anni, una notevole usura (ripetitività dei contenuti, prevalenza di lezioni frontali, offerte non adeguate alle domande formative dei docenti...), conseguenza anche della sostanziale separazione tra l'esperienza di insegnamento e le riflessioni sviluppate negli incontri seminariali. Si è quindi cercato di realizzare una loro maggiore integrazione e di valorizzare l'esperienza, ricorrendo alle nuove opportunità formative fornite dai sistemi di insegnamento a distanza, gli sportelli informatici, i *web forum*, le *conference*... e combinando formazione *on-line* e incontri in presenza.

La formazione iniziale

L'introduzione dell'anno di formazione lasciava comunque inevasa, anche se sempre presente e continuamente ribadita, la richiesta della società che gli insegnanti avessero una

formazione professionale a livello universitario.

Il cambiamento di rotta è stato deciso all'inizio degli anni novanta: una legge di quell'anno stabilisce che la preparazione degli insegnanti deve essere fatta all'università: quelli della scuola primaria devono aver frequentato un corso di laurea in "Scienze della formazione primaria", per quelli della scuola secondaria le università devono istituire apposite "scuole di specializzazione all'insegnamento nella scuola secondaria (SSIS)".

L'attuazione di questa legge è avvenuta però con parecchio ritardo e le prime scuole di specializzazione sono state aperte solo alla fine del 1998. Tra le novità introdotte spicca quella del numero chiuso, che dovrebbe essere determinato in base ad un calcolo di previsione sul numero di posti di insegnamento disponibili per *turn over*. Sono peraltro ammessi alla frequenza studenti in un numero doppio rispetto alle previsioni dei posti. Ciò significa che la preparazione universitaria all'insegnamento non viene

liani sono dunque di tre tipi:

- i corsi del cosiddetto "anno di formazione" che abbiamo delineato sopra, che sono rivolti agli insegnanti che hanno superato l'esame di concorso e devono essere confermati in servizio;
 - i corsi di laurea per gli aspiranti insegnanti delle scuole primarie;
 - i corsi delle scuole di specializzazione post laurea per gli aspiranti insegnanti nelle scuole secondarie.
- Si tratta, in tutti e tre i casi, nonostante la differenza di stato giuridico delle persone coinvolte, di formazione che può decisamente essere definita iniziale, dal momento che anche chi frequenta l'anno di formazione non ha avuto, in precedenza, una preparazione alla professione insegnante nonostante abbia già cominciato a svolgerla. È comunque prevedibile che la formula dell'anno di formazione possa essere abbandonata quando avranno accesso alla professione solo insegnanti che abbiano frequentato le SSIS.

Formazione iniziale e in servizio secondo le norme attuali

Formazione	per insegnanti di ...	erogata da
iniziale	... scuola primaria ... scuola secondaria	Università ← Corso di laurea ← Scuole di specializzazione
in servizio	... scuola primaria e secondaria	Ufficio Scolastico regionale Associazioni professionali

impartita a tutti quelli che vi aspirano, ma nemmeno solo a quelli che sicuramente verranno poi reclutati come insegnanti. Lo stato italiano si riserva un margine "di sicurezza" probabilmente in considerazione del fatto che ci può essere chi decide di rinunciare ad insegnare dopo essersi iscritto alla scuola di specializzazione o anche dopo avere conseguito l'abilitazione, ma forse anche in considerazione delle proprie deboli capacità di prevedere con qualche anno di anticipo il fabbisogno di insegnanti.

Attualmente le proposte di formazione iniziale rivolte agli insegnanti ita-

I principi fondanti della formazione degli insegnanti

Nelle tre modalità formative indicate si dà per acquisita la preparazione specifica disciplinare e si prevede di fornire una preparazione pedagogico-didattica non limitata al campo teorico.

Il modello organizzativo dell'anno di formazione nella sua versione più recente, quella *on-line*, prevede gruppi di circa 20 persone affiancate da un *tutor* che svolge un ruolo di facilitatore negli incontri in presenza, affinché vengano condivise e discusse nel gruppo le attività proposte *on-line*. Queste

non devono essere inferiori al 50% del totale delle attività. La metodologia si basa non tanto sulla lettura di materiali quanto sulle attività. Gli incontri in presenza sono finalizzati ad una discussione dei materiali proposti e delle attività realizzate *on-line* e alla condivisione dei percorsi realizzati da ciascun corsista in base a scelte individuali. Ciascuno può infatti realizzare attività diverse ed approfondire aspetti specifici. Lo scambio delle esperienze avviene poi all'interno del gruppo, sia negli incontri in presenza sia nella classe virtuale.

Per i corsi universitari, di laurea o di specializzazione, l'interazione tra teoria e pratica viene garantita dalla presenza, nel curriculum, di tre diverse aree che devono alimentarsi a vicenda:

- un'area destinata agli insegnamenti teorici che dovrebbero consentire l'acquisizione o l'approfondimento di saperi indispensabili per la professione;
- un'area di laboratorio metodologico-didattico;
- un'area dedicata al tirocinio.

Edvige Costanzo (Lend 4/1997) traccia un percorso formativo relativamente preciso che permette di coniugare pratica e teoria per i futuri insegnanti di lingue.

Dell'area degli insegnamenti teorici dovrebbero far parte saperi relativi alla linguistica, psicolinguistica, sociolinguistica, pragmatolinguistica, lingue di specializzazione, antropologia culturale, teoria della traduzione ecc. Gli insegnamenti del laboratorio metodologico-didattico dovrebbero essere finalizzati all'acquisizione di competenze indispensabili alla pratica didattica, dovrebbero riguardare teorie dell'apprendimento e progettazione di modelli organizzativi e didattici, tecniche della comunicazione finalizzate alla gestione della classe, didattica della disciplina, approcci all'insegnamento della cultura, didattica delle lingue di specializzazione ecc.

Il tirocinio dovrebbe consentire al

futuro insegnante di confrontarsi direttamente con l'operatività richiesta dalla sua professione, scopo che viene raggiunto attraverso l'osservazione di lezioni e la gestione di proprie lezioni osservate da un tutor o condotte in copresenza. Quale sia l'importanza attribuita al tirocinio risulta evidente dall'istituzione di una nuova figura docente, il cosiddetto "supervisore di tirocinio". I supervisori sono insegnanti che operano nelle scuole e negli istituti frequentati dagli adolescenti e che vengono parzialmente esonerati dall'attività didattica per

poter seguire gli studenti della scuola di specializzazione e adempiere ai nuovi impegni all'università.

Questa, che abbiamo specificato con indicazioni per gli insegnanti di lingue, è la modalità di formazione prevista attualmente per tutti gli insegnanti della scuola italiana. I decreti delegati che devono rendere operativa la legge di riforma varata nella primavera del 2003 potrebbero modificare l'impianto attuale, ma al momento non si conoscono ipotesi forti.



Nicolaus Perrottus, *Grammatica Nova*.

La formazione degli insegnanti di scuola primaria

Attualmente la formazione degli insegnanti di lingue è oggetto di particolare attenzione. Non si guarda però tanto a quella iniziale, quanto a quella in servizio. Ciò è legato al fatto che la riforma introdotta da una legge della primavera del 2003 sancisce l'introduzione generalizzata dell'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria a partire dal primo anno e prevede che si avviino attività di insegnamento dell'inglese anche nella scuola dell'infanzia.

La riforma mostra di non ignorare che l'Unione Europea, in diversi suoi documenti, indica nella conoscenza delle lingue una priorità. Per la scuola italiana ciò significa una grande inversione di rotta rispetto alla tradizione che attribuiva scarsa importanza all'apprendimento delle lingue.

Questo cambiamento richiede, ovviamente, che gli insegnanti di scuola primaria padroneggino la lingua inglese e siano capaci di insegnarla. Il che, purtroppo, non è.

Gli insegnanti che sono già in servizio hanno profili professionali diversificati, in molti casi devono impadronirsi anche della lingua o, quanto meno, trasformare le esigue conoscenze linguistiche di cui dispongono in reale padronanza che permetta loro di insegnare proficuamente l'inglese ai loro allievi. Inoltre, nemmeno in quelli che conoscono la lingua si può presupporre che padroneggino una metodologia di insegnamento della lingua straniera. È dunque necessario che a questi insegnanti venga fornita la formazione che ancora non hanno. Per far fronte a questo grande impegno il governo italiano ha predisposto un piano alquanto preciso. Il profilo professionale descritto per l'insegnante di inglese della scuola primaria prevede come requisito minimo il livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Questo obiettivo dovrebbe essere raggiunto da tutti gli insegnanti nell'arco di un

triennio attraverso percorsi modulari che consentano di far prioritariamente acquisire ai più deboli, in tempi brevi, il livello A2.

Si sono previsti percorsi diversificati che possano tenere conto dei reali bisogni di apprendimento dei destinatari. La definizione dei gruppi (di livello e composti da 15 unità) dovrebbe avvenire attraverso un test di ingresso che accerti la padronanza linguistica dei destinatari sulla base dei criteri indicati dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Anche le competenze acquisite successivamente con il corso dovrebbero venire accertate secondo i principi del *Quadro* ed essere certificate da enti certificatori estranei al programma di formazione. Tali certificazioni sono necessarie per accedere ai percorsi del livello successivo.

Il piano prevede che i corsi abbiano una consistenza di circa 100 ore annuali e pongano una maggiore enfasi sulle abilità audio-orali; le attività linguistiche dovranno essere diversificate e venire proposte attraverso pacchetti non rigidamente confezionati (segmenti di rinforzo o di potenziamento in autoapprendimento anche *on-line*, forum di discussione in lingua, moduli di conversazione anche in *chat* vocale, esposizione alla lingua con programmi televisivi, ricerche individuali ecc.), secondo modalità analoghe a quelle praticate ultimamente per "l'anno di formazione". Oltre a questi momenti più propriamente "formativi" sono previsti programmi televisivi appositamente pensati per i docenti secondo due filoni di attività, corsi di lingua supportati da materiali didattici da un lato e programmi che offrano l'occasione di una maggiore esposizione alla lingua inglese dall'altro.

Metodologie di formazione in rete

Alle metodologie di formazione dei docenti che prevedono l'uso della rete e

delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione come componente essenziale della formazione stessa il Ministero dell'Istruzione ha cominciato ad affidarsi a partire dal 2000, sfruttando il fatto che le tecnologie di oggi consentono quella componente interattiva e relazionale che mancava nella formazione cosiddetta "a distanza".

Nella lettera dell'associazione ASFOR – Formazione Manageriale – del dicembre 2002 troviamo la seguente definizione di *e-learning*:

"Metodologia didattica che offre la possibilità di erogare contenuti formativi elettronicamente (*e-learning*) attraverso Internet o reti Intranet. Per l'utente rappresenta una soluzione di apprendimento flessibile, in quanto fortemente personalizzabile e facilmente accessibile. L'utilizzo sistematico e diffuso di tecnologie sempre più performanti (piattaforme LMS) e l'evolversi di bisogni di apprendimento individuali e organizzativi, hanno recentemente condotto al passaggio da una prima generazione di *e-learning* identificabile semplicemente con la *distance learning* (FAD), ad una seconda generazione che offre la possibilità di progettare e gestire in maniera coordinata e centralizzata sistemi di formazione continua collegati con la gestione delle competenze e integrati con i sistemi di *knowledge management*. Il termine *e-learning* copre un'ampia serie di applicazioni e processi formativi, quali *computer-based learning*, *web-based learning*, *virtual classrooms* e *digital collaboration*."¹

La definizione che abbiamo riportato nella sua complessa integrità ci serve per approfondire le caratteristiche delle tre dimensioni dell'*e-learning*: tecnologie, contenuti e servizi.

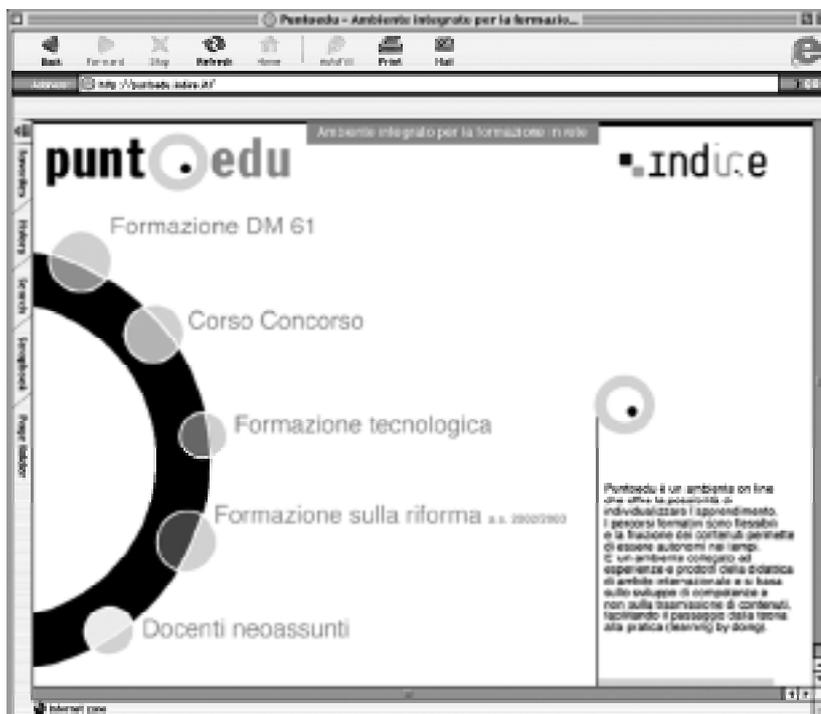
Per quanto riguarda le tecnologie, l'*e-learning* prevede l'utilizzo di piattaforme, ovvero di software che consente di creare un ambiente di apprendimento dove l'utente in formazione può accedere a moduli di formazione, materiali e risorse resi disponibili in rete (i contenuti della formazione), ma anche disporre di una serie di strumenti di comunicazione che permettono il confronto con tutor e colleghi all'in-

terno di chat e forum tematici, coordinati da esperti nell'ambito di *learning community* facilitatrici dell'apprendimento cooperativo (i servizi).

Nella formazione dei docenti italiani, il Ministero dell'Istruzione si serve di <http://puntoedu.indire.it>, un ambiente di apprendimento *on-line*, di cui vediamo la schermata iniziale con l'elenco sulla destra dei corsi attivati dal 2000 fino ad oggi che hanno previsto attività *on-line*.

<http://puntoedu.indire.it> è diventato, con le sue diverse proposte, un luogo di formazione attraverso percorsi sempre diversi di accesso alle informazioni e alle competenze, ma anche un luogo di confronto e di discussione tra docenti, tutor ed esperti.

Solo la voce "Corso Concorso" riguarda la formazione anche *on-line* dei dirigenti scolastici in corso nell'anno scolastico 2003/2004, le altre sono tutte proposte di formazione rivolte ai docenti della scuola italiana. All'interno di ciascuna voce il pacchetto offre dei moduli di (auto)-apprendimento che possono essere scelti dal singolo docente in formazione, lo "spazio classe" o classe vir-



tuale, delle risorse *on-line* e dei forum tematici. A titolo di esempio, si consideri la seguente immagine che mostra la pagina iniziale di uno dei percorsi disponibili per la formazione tecnologica dei docenti.



Il pacchetto formativo che va sotto il nome di "Formazione tecnologica" (FORTIC) è nato con la legge finanziaria del 2001 che aveva destinato fondi per l'apprendimento di competenze informatiche e tecnologiche del personale docente della scuola. Il progetto FORTIC è stato studiato in riferimento a tre assi d'intervento:

- a) **Formazione di base**, rivolta a 160.000 docenti con il principale obiettivo di fornire una formazione rivolta all'ambito delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, attraverso un percorso formativo personale di dieci moduli totali.
- b) **Formazione didattico/tecnologica**, rivolta a 15.000 insegnanti con un forte uso della formazione a distanza. L'accento è, infatti, posto sull'apprendimento di tipo collaborativo in rete.
- c) **Formazione per la gestione di infrastrutture tecnologiche**, rivolta a 5.000 soggetti come i *System Administrators*, ossia a figure per lo più distaccate dall'insegnamento.

La struttura dei corsi, i contenuti e le risorse messe a disposizione richiedono un'accurata progettazione didattica centrata sul docente in formazione, ovvero su utilizzatori adulti che hanno, in genere, poco tempo da dedicare al corso *on-line*, con difficoltà anche di tipo tecnico, sono messi di fronte a contenuti, quelli *on-line*, che sono diversi per formato e fruizione da quelli con cui sono abituati ad interagire quotidianamente. Da qui la necessità di prevedere una proposta che prevede una struttura mista *-blended-* nel percorso formativo: essa comporta l'intreccio tra le funzioni di comunicazione dei contenuti (docenza) e di assistenza al processo di apprendimento (*tutorship*) con un'attenzione alle condizioni soprattutto motivazionali dei docenti. Il corso FORTIC, ad esempio, è stato costruito su un'attività in presenza di 60 ore e un'attività in autoformazione *on-line* di 60 ore.

Questo ci porta ad affermare che il modello di *e-learning* finora proposto dal Ministero consente di superare almeno uno dei nodi considerati fino a poco tempo fa importante per questo tipo di percorsi di formazione: l'individualizzazione dell'offerta non è legata solo ai ritmi personali di chi apprende, del docente utilizzatore dell'ambiente di apprendimento *on-line*, ma sovente è la struttura dell'offerta a determinare la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. L'ultimo aspetto da considerare è la centralità in questo tipo di formazione della figura del tutor, il cui ruolo, durante il percorso, si modifica continuamente: da istruttore a facilitatore a mediatore. Nelle proposte formative finora messe in atto dal Ministero, al tutor è in genere affidato soprattutto il compito di garantire la tenuta del percorso formativo, di motivare il docente in formazione e di supportarlo nella fruizione delle diverse attività (erogative, interattive e di collaborazione) da un punto di vista metodologico e contenutistico.

Le risorse per la formazione

Per l'organizzazione di un programma di così vasta portata e la gestione dei relativi corsi occorrono esperti, tutor, formatori, ma questi sono presenti in numero molto esiguo, decisamente insufficiente, tra il personale della scuola. Se il sistema di formazione iniziale italiano è di origine recente, quello della formazione in servizio non è comunque molto potente: gli IRRE, Istituti regionali di ricerca educativa, che hanno sede nelle città capoluogo di regione e hanno il compito di fare ricerca educativa, sono solo una ventina e dispongono in media di venti/venticinque docenti e dirigenti scolastici: troppo pochi per riuscire a soddisfare il normale fabbisogno di formazione e aggiornamento degli insegnanti di tutti gli ordini di scuole e di tutte le discipline, del tutto insufficienti per sostenere il programma di formazione degli insegnanti della scuola primaria che devono imparare a insegnare l'inglese. Per un obiettivo di questa portata occorre un grande numero di persone professionalmente capaci.

Per riuscire in questo intento il Ministero si è rivolto alle associazioni professionali degli insegnanti chiedendo la loro collaborazione, come già sta facendo dal 2000 per diverse iniziative finalizzate all'innovazione scolastica. Le principali associazioni degli insegnanti di lingue (Lend, Anils, Tesol²) sono da decenni ampiamente impegnate in studi, progetti e sperimentazioni. I docenti che ne fanno parte hanno dato e stanno dando forti contributi al rinnovamento della didattica nelle lingue straniere. Su di loro pogerà quindi in gran parte la formazione degli insegnanti che stanno già cominciando a insegnare inglese nella scuola primaria.

Il compito è enorme.

Note

¹ Lettera Asfor, *Il pianeta e-learning e le proposte Asfor*, n.3 / 2002, p.16

² *Lend, Lingua E Nuova Didattica*, raccoglie

insegnanti di tutti gli ordini di scuola, che si impegnano al rinnovamento della didattica di tutte le lingue, anche di lingua materna.

Anils, come dice il nome – Associazione Nazionale di Insegnanti di Lingue Straniere – raccoglie insegnanti di tutte le lingue straniere e si impegna per la diffusione del loro insegnamento in Italia.

Tesol-Italy, Teachers of English to Speakers of Other Languages, è affiliato al *TESOL International*. Svolge attività di divulgazione di ricerche e proposte didattiche a sostegno dello sviluppo professionale degli insegnanti di inglese.

Franca Quartapelle

svolge attività di ricerca e formazione degli insegnanti presso l'IRRE Lombardia. Negli ultimi anni la sua attività è venuta concentrandosi intorno a tematiche connesse con la formazione multinazionale degli insegnanti di L2, la valutazione degli alunni, la didattica per progetti e la modularizzazione dei curricula. È vicepresidente di LEND, membro del comitato scientifico che cura la pubblicazione dei quaderni di glottodidattica di LEND e del comitato di redazione della rivista LEND. Ha pubblicato materiali didattici (libri di testo e software) per l'insegnamento del tedesco e studi su tematiche relative alla glottodidattica.

Silvia Minardi

è docente di lingua inglese presso il Liceo Classico con sperimentazione linguistica "Salvatore Quasimodo" di Magenta (Milano) e formatore di lingua inglese per il Ministero dell'Istruzione italiano. Attualmente insegna anche Didattica della Lingua Inglese presso la Scuola di specializzazione dell'Università di Vercelli. È membro della segreteria nazionale dell'associazione *Lend* (Lingua e Nuova Didattica) dove è responsabile per i progetti europei. È, inoltre, autore di articoli di didattica oltre che di un volume di letteratura inglese. Come formatore, si occupa anche di formazioni a distanza.

Erika Werlen
Bern

Europäische Dimension und die Ausbildung von Fremdsprachen-Lehrkräften¹

L'idée d'intégrer la dimension européenne dans l'enseignement date des années 70. La déclaration de Bologne visant à élaborer des formations et des titres comparables pour les universités et hautes écoles, représente un défi, surtout pour l'enseignement des langues étrangères. Les valeurs marquantes (tolérance, solidarité, compétence sociale) vont de pair avec les compétences communicatives et interculturelles et nécessitent des connaissances de langues. Cet objectif coïncide avec le changement de paradigme dans l'enseignement des langues en Europe - but premier: un plurilinguisme fonctionnel -, et requiert de modifier la formation des enseignants pour aboutir à une réelle innovation. L'article présente trois exemples dont deux pour la région trinationale du Haut Rhin : 1) cursus pour un enseignement européen, offert par les hautes écoles de Freiburg et de Karlsruhe (RFA) aux étudiants des trois pays; 2) concept pour l'enseignement et l'acquisition des langues en fonction des besoins des habitants de cette même région; 3) Canton de Berne: formation des enseignants de langue pour le sec. I, s'orientant aussi à la population résidente. Les trois modèles accentuent la cohésion théorie - pratique, proposent une réflexion sur les formes et les buts des cours bilingues, prônent la flexibilité et la mobilité des étudiants leur permettant des expériences à transférer en classe. (réd.)

Wir werfen einen Blick auf innovative Züge der Fremdsprachenausbildung in Schule und Hochschule, wie sie sich in der trinationalen Region Oberrhein und Regio Basiliensis² entwickelt haben und entwickeln. Diese europäische Region ist ein paradigmatisches Beispiel dafür, wie Schule und Hochschule in mehrsprachigen Regionen mit den gesellschaftlichen Anforderungen an die Sprachkompetenzen der Bürgerinnen und Bürger kreativ und innovativ umgehen können. Die Ausführungen konzentrieren sich darauf, zwei Beispiele aus der Oberrheinregion – eine bereits etablierte und eine im Entstehen begriffene Lösung – sowie eine Ausbildungsinnovation im zweisprachigen Kanton Bern darzustellen. Zentrale Konzepte der Diskussion weisen einige Analogien zur Diskussion der mehrsprachigen Schweiz auf.

1. Europäische Dimension im Bildungswesen

Die *europäische Dimension im Bildungswesen* hat durch den Bologna-Prozess neuen Auftrieb erhalten, und für die Ausbildung von Fremdsprachen-Lehrkräften gewinnt sie als sprachpolitischer Kontext und als Argumentarium für die umfassenden Funktionen sprachlicher Bildung zunehmend an Bedeutung.

Die *europäische Dimension* der Bildung ist in den 70-er Jahren entwickelt worden.³ Kurz zusammengefasst sind ihre Aufgaben: (1) Bewahrung von Frieden, Freiheit und Demokratie, (2) Bewahrung und Schaffung eines wettbewerbsfähigen, wirtschaft-

lich und sozial stabilen Europas und (3) Entwicklung einer europäischen Identität: Eine die Einheit in der Vielfalt anerkennende und sich darin wiederfindende Persönlichkeit mit bestimmten Werthaltungen, affektiven Haltungen, Kenntnissen und Fähigkeiten soll durch Bildung und Erziehung entstehen können. Ihre Legitimation erhält die *europäische Dimension* durch eine veränderte soziale Umwelt - Leben in der Wissensgesellschaft, Leben mit Umweltproblematiken, Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher Herkunft - und eine veränderte Arbeitswelt - Globalisierung, Internationalisierung des Wirtschaftsaustauschs, veränderte Produktionsbedingungen. Diese gesellschaftlichen Entwicklungslinien gelten auch als Begründungskontext für muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung. Als *Werthaltungen/affektive Komponenten* sollen Toleranz, Solidaritätsgefühl, Verantwortungsbereitschaft, soziale Kompetenz herangebildet werden; als *Fähigkeiten* sollen kommunikative und interkulturelle Kompetenz, Lernkompetenz, prozedurales Wissen, Methodenkompetenz, Fähigkeiten der Wissensorganisation, Teamfähigkeit, kritisches und kreatives Denken, Flexibilität aufgebaut werden, und als *Kenntnisse* sollen Fremdsprachenkenntnisse, Spezialkenntnisse und interdisziplinäre Basiswissensbestände, Grundkenntnisse in gesellschaftlichen, politischen, technischen, wirtschaftlichen, kulturellen Bereichen vermittelt werden.⁴ “Visionäre” Züge der europäischen Dimension haben viele direkte und indirekte Berührungspunkte mit dem

Paradigmenwechsel der Sprachausbildung, ebenso stellen die “handfesten” sozio-kulturellen und politisch-ökonomischen Analysen der gegenwärtigen Situation Europas analoge Begründungskontexte dar: Offenkundig ist der zunehmende Bedarf an sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Sprachlernkompetenzen, die eine Mobilität in Europa erst ermöglichen (Binnenmarkt! Freizügigkeit!) und an interkulturellen “glokalen” Kompetenzen für die regionale Lebens- und Arbeitswelt - Handwerk, Gewerbe, Handel und Industrie.⁵ Offenkundig ist auch, dass Sprachkonflikten und mangelnder oder gar ausbleibender zwischen-sprachlicher Kommunikation sehr viel Sprengkraft innewohnt und dass in Europa gute Nachbarschaft, konflikt-freies Neben- und Miteinander viel

wert sind. Sprachenpolitik ist tatsächlich Friedenspolitik: Das gilt für den internationalen Frieden und den inneren sozialen Frieden. In diesem Sinne führen die von den europäischen Gremien vertretenen Positionen zu einer Koinzidenz der europäischen Dimension mit dem Paradigmenwechsel der Sprachausbildung.

2. Paradigmenwechsel der schulischen Sprachausbildung

Der europaweite Paradigmenwechsel der schulischen Sprachausbildung (auch der der außerschulischen Sprachausbildung, insbes. der Weiterbildung) betrifft – ganz kurz gefasst – den Wandel

- von Zielvorstellungen der Sprachausbildung und davon, was Sprach-

kompetenz ausmacht

- von Sprachlehr- und Sprachlernprozessen
- von Leistungsförderung und Leistungsforderung.

Wir konzentrieren uns hier auf die Betrachtung der Zielvorstellungen.⁶ Mit den politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen in Europa geht zunehmend eine Bewusstseinsbildung einher, die beginnt, die Rollen, die Sprache, Sprachen und Sprachliches im politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen spielen, realistischer wahrzunehmen. Über Sprachen verfügen können wird zunehmend in seiner Komplexität wahrgenommen: Über Sprachen verfügen können ist mehr und auch anderes als Mittel der Kommunikation; über Sprachen verfügen ist als Voraussetzung und als



L'insegnamento a Parigi nel Medioevo.

Teil sozialer, kultureller und moralischer Kompetenzen anzuerkennen und als “cross-curriculum”-Kompetenz zu fördern. Die umfassende Bedeutung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen im fremdsprachlichen und im muttersprachlichen Bereich als Fähigkeit, Sprache und Sprachen einzusetzen, wird zunehmend erkannt und anerkannt.⁷ Auf diese gewandelten Zielvorstellungen müssen sich die Ausbildungskonzeptionen für Lehrkräfte einstellen.

Die Zielvorstellungen beziehen sich in Stichworten zusammengefasst auf folgende Aspekte

- Mehrsprachigkeit für alle! Sprachlernkompetenz entwickeln!
- Haltung für lebenslanges Sprachenlernen entwickeln!
- Europäische Perspektive: Muttersprache und zwei Gemeinschaftssprachen
- Sprachkönnen beruht auf Sprachlernkompetenz
- Sprachkönnen ist Sprachhandeln → Spiralmodell: Wortschatz und Grammatik und Kommunikations-, Sozial- und Kulturkompetenz bedingen sich gegenseitig (Empathie!).

Die *europäische Dimension im Bildungswesen* war und ist das erste Ziel, das von offizieller Seite aus gesetzt wurde, um der Vielfalt des zusammenwachsenden Europas gerecht zu werden: Das Fundament für alle schulischen Zielbereiche ist der Auf- und Ausbau von Sprach- und Kommunikationskompetenzen. Damit treten Schlüsselqualifikationen als Ausbildungsziele hervor, die ein Überdenken der sprachlichen Ausbildungsziele und der sprachdidaktischen Konzeptionen fordern. Aus sprachdidaktischer Perspektive stehen die theoretische und empirische Konzipierung der *ausbaufähigen funktionalen Mehrsprachigkeit* und die *Didaktik des bilingualen Lehrens und Lernens* im Zentrum. *Mehrsprachig sein* als schulisches Ausbildungsziel heisst, dass das Individuum seine Mutter-

sprache (die Lokalsprache) sicher beherrscht und mit weiteren Sprachen - mindestens zwei Sprachen Europas (*Gemeinschaftssprachen*) - so vertraut ist, dass es sich auf Kommunikation in der Fremdsprache einlässt und sie in Grundzügen erfassen kann (trilinguales Modell des Europarats)⁸. Wird es dann notwendig, dass die Beherrschung der Fremdsprache ansteigt, dann kann das Individuum auf der Basis seiner Lernkompetenz “vor Ort” handelnd und im Dialog diese Sprache ausbauen. Der Schwerpunkt des Sprachkönnens liegt auf der *Verwendung* der Sprache in bestimmten Konstellationen und Domänen. Das Funktionieren der Kommunikation resp. das Erreichen der Kommunikationsziele wird als wichtigstes Lernziel gesetzt. *Funktional mehrsprachig* ist eine Person zum Beispiel dann, wenn sie ihre Fremdsprache(n) in beruflichen Zusammenhängen verwendet und “nur” über die fachsprachlichen Segmente der Fremdsprache verfügt. Oder auch eine Person, die in ihren verwandtschaftlichen Netzen eine oder mehrere Fremdsprachen so anwenden kann, dass die alltäglichen Kommunikationen erfolgreich verlaufen, ist *funktional mehrsprachig*.

Nicht vorrangig “Perfektion”, sondern vorrangig die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, muss vermittelt werden.

Um Mehrsprachigkeit zu erreichen, gilt es daher von Anfang an, grundlegende und ausbaufähige Strategien für den Spracherwerb zu vermitteln und somit die Fähigkeit zu entwickeln, den Lernprozess in zunehmendem Masse selbstständig und verantwortungsbewusst zu gestalten. Das Verfügenkönnen über Sprachlernstrategien, über planvolle, zielgerichtete Verfahrensweisen, ist entscheidend für den Erfolg sprachlich-kommunikativen Handelns und wesentlicher Kern der Mehrsprachigkeit. Ziel ist die Vermittlung einer Sprachlernkompetenz, die die Schülerinnen und Schüler zu lebenslangem Lernen befähigen soll. Solche Ziele fordern eine

Gesamtopitik für alle Schularten und Ausbildungsgänge, wie sie mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) und dem europäischen Sprachenportfolio (ESP) sowie mit neuen sprachdidaktischen Konzeptionen des bilingualen Lehrens und Lernens (BLL) angepackt werden sollen. Die sprachdidaktische Konzeption des Bilingualen Lehrens und Lernens erfordert die mehrdimensionale Verwendung der Zielsprache: Zielsprache als Unterrichtssprache, als Vermittlungssprache und als Lerngegenstand. In allen drei Dimensionen wird die Zielsprache “als Sprachbad” (“immersiv”) angeboten. Bilinguales Lehren und Lernen ist Lehren und Lernen in zwei Sprachen, das vier Lernziele verfolgt: *Sachlernen in zwei Sprachen*: Sachverhalte in der Muttersprache und in der Zielsprache lernen; *Sprachlernen*: Lernen der Zielsprache, ihres Wortschatzes und ihrer Grammatik; *Kommunikationslernen*: Lernen, sich in der Zielsprache verständlich auszudrücken und andere zu verstehen; *Strategielernen*: Lernen, selbstständig die Zielsprache weiterzulernen.

BLL vollzieht sich in thematischen Unterrichtseinheiten und in Situationen und Handlungszusammenhängen, die Lernenden sowohl das Verstehen der fremden Sprache erleichtern als auch durch das vielfältige und authentische Sprachangebot die Entwicklung von Sprachlernstrategien anstossen und unterstützen. Dadurch erwerben gerade jüngere Kinder und auch lernschwächere Jugendliche eine grundsätzliche Fähigkeit zum Sprachenlernen generell, so dass die eigene Muttersprache sich besser entfalten kann und fremde Sprachen, mit denen man später im Leben konfrontiert wird, selbstbewusster, angstfreier und effizienter erlernt werden können. Es gibt am Oberrhein verschiedene Ausbaustufen bilingualen Lehrens und Lernens: Von komplett zweisprachig (mehrsprachig) geführten Schulen zu Schulen, in denen nur

punktueller zielsprachliche Sequenzen innerhalb eines Sachfachs angeboten werden, bis zu den *sites bilingues* des Elsass.⁹

Wir skizzieren hier exemplarisch die am Oberrhein entwickelte innovative Konzeption für die Ausbildung der Lehrkräfte und das im Entstehen begriffene Gesamtsprachenkonzept Oberrhein.¹⁰

3. Realisiertes Exempel: *Europa-Lehramt der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe*

Da Schulinnovation immer Hochschulinnovation voraussetzt, müssen Lehrkräfte ausgebildet werden, die zur Realisierung der europäischen Dimension und zu bilingualem Unterrichten fähig sind. Eine Realisierungsmöglichkeit hochschulischer Ausbildung stellt das Europa-Lehramt dar.

Nur das Bilinguale Lehren und Lernen bietet die Chance, alle Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit mit zwei resp. drei Gemeinschaftssprachen bekannt zu machen. Im Studiengang *Europalehramt* wird zum einen ausgegangen von den vielfältigen Möglichkeiten, in der Schule bilinguales Unterrichten zu gestalten (kurze Unterrichtssequenzen, Epochenunterricht, bilinguale Züge, bilinguale Schulen, thematische oder an ein Schulfach gebundene Vermittlung etc.), und zum anderen von einer auf die Oberrheinregion bezogenen Definition, und zwar auf geographischer, soziologischer und individualpsychologischer Ebene, auf der Ebene des Bildungsbegriffs, der Bildungspolitik, der Lernziele, der Disziplinfrage, der Didaktik, des Spracherwerbskonzepts, der Sprachdidaktik, der Sprachlernmethodik und der Lernorganisation.¹¹

Im Hinblick auf die schulische Umsetzung der europäischen Dimension hat das Bilinguale Lehren und Lernen

Funktionen, die über den Erwerb von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen hinausgehen. Betont sei hier nur, dass durch bilinguales Lehren und Lernen Schülerinnen und Schüler Inhalte über eine fremde Sprache (über fremde Sprachen) kennenlernen und dass sie Inhalte mit Hilfe einer fremden Sprache aufzunehmen lernen. Damit wird eine notwendige Voraussetzung für berufliche Flexibilität und eine fundamentale Schlüsselqualifikation für Mobilität geschaffen sowie die Chance einer qualitätssichernden Sachorientierung hergestellt. In mehrsprachigen Gebieten ist es notwendig, durch ein zunächst fremdes Medium hindurch Sachen und Sachverhalte kennenzulernen; sich Informationen in einer fremdsprachigen Umgebung zu verschaffen, ist eine fundamentale kommunikative Fähigkeit. Außerdem ist die Schulung der Informationsaufnahme, der Interpretationsfähigkeit und der Aufmerksamkeit die grosse Herausforderung unseres sog. Informationszeitalters.

Bilinguales Lehren und Lernen verlangt von der Lehrkraft umfassende Kompetenzen. Auf einer ersten Ebene vernetzt das spezifische bilinguale Können fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen zur Durchführung von bilinguaalem Sachfachunterricht und bilingual orientiertem Sprachfachunterricht der Zielsprache bzw. zur Zusammenarbeit mit den Sprachfachern. Eine zweite Ebene ist die Kompetenz, Fremdsprachen auch in Sachfächern als Unterrichtssprachen verwenden zu können, um so bessere Kommunikationsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern aufzubauen und die Basis für eine lebenslange Sprachlernbereitschaft zu legen. Eine dritte Ebene bezieht sich auf die Kompetenz, Fremdsprachenunterricht mit der Einschulung beginnend altersgerecht und leistungsorientiert durchführen zu können. Eine vierte Ebene besteht in der Kompetenz, Handlungs- und Lernkompe-

tenzen in der Zielsprache vermitteln zu können aus der eigenen pragmatischen und near-native sicheren Sprachfähigkeit heraus, und eine fünfte Schicht bildet schliesslich die Kompetenz zur Zusammenarbeit und zur reflexiven Durchdringung von Mehrsprachigkeit. Studierende müssen auch lernen, bei der Umsetzung von Prinzipien bilingualen Lehrens und Lernens unterschiedliche Formen, Modelle und Verfahrensweisen bilingualen Lehrens und Lernens an den Charakteristika der Schülerinnen und Schülern, der Eltern, den schulischen Infrastrukturen und sowohl den sprachlichen wie auch den politisch-ökonomischen Verhältnissen zu messen und auszurichten.

4. Beispiel eines entstehenden Kontexts: Gesamtsprachenkonzept Oberrhein

Das Plenum der Oberrheinkonferenz hat am 5. Dezember 2003 die Entwicklung eines Gesamtsprachenkonzepts (GSK) für die Oberrhein-Region initiiert. Dieses GSK schliesst sich eng an das GSK der Schweiz von 1998 und das Stadtbasler GSK von 2003 an¹², und es verfolgt diese Grundlinien:

- Funktionale Mehrsprachigkeit für alle BewohnerInnen der europäischen Region Oberrhein
- Trilinguales Modell des Europarats: Muttersprache und mindestens zwei Gemeinschaftssprachen am Ende der Schulbildung:
Muttersprache / Lokalsprache – Nachbarsprache – überregionale Verkehrssprache
- Einbezug des Ressourcencharakters der Immigrations-Sprachen
- Transnationale schulische und berufsqualifizierende Abschlüsse
- Anschluss an Europarats-Empfehlung der *Transparenz* und *Kohärenz* der Sprachausbildung
- Vertikale Kohäsion: Nahtlose Übergänge Kindergarten – Grundschu-

le, Grundschule – weiterführende Schulen

- Horizontale Kohäsion: Orientierung an globalen und lokalen (an “glokalen”) Gegebenheiten der Region.

Das GSK Oberrhein entwirft unter Wahrung der nationalen Bedürfnisse transnationale Ziele der Sprachausbildung für Schule und Hochschule und zeigt Grundlinien der Umsetzung auf, so dass der Weg zu einer “Mehrsprachigkeit für alle” geebnet und gemeinsam bewältigt werden kann. Das *Oberrhein-Gesamtsprachenkonzept* zeigt auf, welche Sprachen in welcher Abfolge und mit welchen Standards und Didaktiken erworben werden und wie in nationalen und in grenzüberschreitenden Bildungsbereichen zusammengearbeitet werden kann. Voraussetzung dafür ist das trinational verankerte Streben nach Mehrsprachigkeit aller Bürgerinnen und Bürger der Region. Der Konsens besteht, denn die Mehrsprachigkeit aller Bürgerinnen und Bürger ist Voraussetzung und Folge der zunehmenden Europäisierung und der gemeinsamen Bewältigung von Problemen, die alle angehen. Kern der Mehrsprachigkeit ist die deutsch-französische Zweisprachigkeit; zur Mehrsprachigkeit gehört zunächst die Nachbarsprache, dann auch die überregionale Verkehrssprache. Die nationalen Bildungssysteme der Länder am Oberrhein sind auf jeweils spezifische Weise bestrebt, die Jugend der Oberrhein-Region für ein Leben in einer mehrsprachigen europäischen Region auszubilden. Diese sprachlichen Kompetenzen sind die Basis für das weitere Zusammenwachsen der Region auf ökonomischen, politischen und kulturellen Ebenen. Wegweisend sind hier die *sites bilingues* des Elsass, die bilinguale Ausbildung des IUFM d’Alsace, *Colingua*, der Zusammenschluss der Institutionen, die Lehrkräfte ausbilden, sowie Trischola und die grenzüberschreitend angelegten Ausbildungen für Lehrkräfte, wie die

Europalehrämter der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe.¹³

5. Umsetzungsmöglichkeit: Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte Sekundarstufe I im Kanton Bern

Um den Bedarf an Sprachkompetenzen in der schulischen Ausbildung zu decken, gibt es – wie mehrfach dargelegt – verschiedene regional angepasste Wege zum Ziel. Auch die Ausbildungen der Fremdsprachenlehrkräfte kann nicht generell, sondern nur regionen- und populationspezifisch innovativ weiterentwickelt werden. Es kann stets nur um Befähigungen gehen, um Berufsbefähigungen, nie um berufsfertige Qualifikationen.¹⁴

Am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe 1 des Kantons Bern hat zum WS 2002/2003 der 3. Jahrgang mit ca. 50 % Zuwachs das Studium der Sekundarstufe 1 aufgenommen. Das Studium wird nach wie vor in der Regel als Volldiplom absolviert, aber auch das Fachdiplom-Studium und das Zusatzstudium werden gut angenommen (Anstieg um das Dreifache). Das Studium für das Volldiplom umfasst 8 Semester bzw. ca. 270 Leistungspunkte¹⁵, für das Fach- bzw. Zusatzdiplom sind je nach Vorbildung und beruflicher Erfahrung reduzierte Umfänge festgelegt. Das Studium basiert auf dem Studienplan der Sekundarstufe 1. Das Studium ist in drei Grossbereiche gegliedert: (1) Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik, (2) Fachwissenschaften und (3) berufspraktische Studien (BPS). Die Studierenden wählen frei 4 Fächer unter 18 Fächern, die das Institut anbietet. Mindestens eines der Fächer muss eines von 13 Fächern, die die Universität Bern anbietet, sein. Dieses “fakultäre Fach” wird im Umfang eines 2. Nebenfachs studiert. Bei den Erziehungswissenschaften

gibt es Lehrangebote vom Institut (40% von (1)) und vom Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern. Die Verteilung der Studierenden im Hinblick auf fakultäres Fach oder Institutsfach schwankt sehr stark bei den Fächern; bei den Sprachfächern Englisch, Französisch und Italienisch ist das Verhältnis Institutsfach zu fakultärem Fach durchschnittlich 4 zu 1.

Das Studium ist curricular-modular angelegt: Die Abfolge der Veranstaltungen ist nur in groben Zügen vorgegeben (Basis- und Hauptstudium), im Grossen und Ganzen können die Studierenden ihr Studium selbstverantwortlich organisieren. Die Praktika werden in der Regel in der veranstaltungsfreien Zeit besucht; es ist aber auch möglich, während des Semesterbetriebs Praktika zu besuchen.

Mit dem WS 2003/2004 (Abt. MNI: ab WS 2004/2005) steht das ganze Lehrangebot zur Verfügung. 60 % der Veranstaltungen sind Seminare mit einer maximalen Zahl an Teilnehmenden von 25; 40% der Veranstaltungen sind Vorlesungen. Die Begrenzung auf 25 Teilnehmende erlaubt sowohl eine echte Seminarform mit dialogischem Lehren als auch eine effiziente Betreuung und Beratung der Studierenden. Im Zuge der inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung des Studienangebots stehen mit Rücksicht auf unterschiedliche Kompetenzen und Interessen der Studierenden und aufgrund der Stundenplanstruktur neben den obligatorischen Veranstaltungen zunehmend Wahlmöglichkeiten (Wahlpflichtmodule, Alternativmodule) und Wiederholungen von Veranstaltungen zur Verfügung.

Das Lehrangebot des S1-Instituts weist inhaltlich und strukturell folgende spezifische Profilierung aus:

- Kohäsion von Theorie und Praxis und möglichst weitgehende Anpassung der Praktika an die Fächerkombinationen der Studierenden
- Auf enge Passung angelegte Orga-



Lezione di diritto in un'università medievale.

- nisation und Betreuung bei der Vernetzung von Theorie und Praxis
- Wissenschaftsbasierte Lehre unter Bezugnahme auf das Berufsfeld *Lehren und Lernen*
- *Reflektierte Praxis* und Einbezug der Praktika in Lehrveranstaltungen
- Praktika in der Regel in der veranstaltungsfreien Zeit, Fachpraktika auch während der Veranstaltungszeit möglich
- Informatik als Studienfach mit intensiver Binnendifferenzierung und Praxiserfahrung
- Entwicklung und Anwendung von interaktivem Lehren und Lernen und von Veranstaltungen im Rahmen eines virtuellen Campus
- Einbeziehen der Studierenden in Forschungs- und Entwicklungsprojekte
- Ausgebautes Sprachenprofil mit trans- und interdisziplinären Angeboten
- Breit gefächertes Angebot an Modulen zum bilingualen Lehren und Lernen

- Förderung der Mobilität der Studierenden durch intensive Beratung und Betreuung
- Stark ausgebauter musisch-ästhetischer Bereich

In diesem Rahmen kann die Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte verschiedene innovative Angebote realisieren. Zum einen werden im Bereich der Wahlpflichtmodule trans- und interdisziplinäre Veranstaltungen angeboten, und zum andern wird zur Förderung der Studierenden-Mobilität der Aufbau einer Mobilitätsstelle in Angriff genommen. Ihr obliegt die Dokumentierung von Möglichkeiten, Sprach- und Auslandsaufenthalte zu organisieren, Hilfe bei der Organisation von Sprach- und Auslandsaufenthalten zu leisten. Darüber hinaus wurde der Auf- und Ausbau von sprachpraktischen Modulen zum Erwerb internationaler Sprachdiplome vorangebracht.

Die trans- und interdisziplinären Module befassen sich mit Themen, Stoff-

fen und Fragestellungen, die über die Grenzen einer Disziplin hinausgehen (> “trans-disziplinär”) und die die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen fordern (> “inter-disziplinär”). So ist zum Beispiel der Zusammenhang der historischen Entwicklung einer Region mit der sprachlichen Entwicklung einer Region nur durch die Zusammenarbeit von Geschichts- und Sprachwissenschaft angemessen zu beleuchten. Veranstaltungen zum bilingualen Lehren und Lernen – “BLL-Module” sind auch trans- und interdisziplinär: sie verbinden Sprachfächer mit Sachfächern, wie z.B. Geographie und Englisch oder Französisch und Geschichte. Sprach- und Sachfach-Unterricht verschmelzen zu bilinguaem Unterrichten. “Bilinguales Lehren und Lernen” bedeutet auch hier Lehren und Lernen in zwei Sprachen und das Erfassen von neuen Inhalten in der Zielsprache. Die Studierenden wählen innerhalb ihrer Studienzeit ein oder mehrere Module aus dem TD- und BLL-Angebot. Grundlagen-Module, wie *Praxis des bilingualen Lehrens und Lernens* und Europäisches Sprachenportfolio erstrecken sich über 8 Semester. Vielfältige bilinguale Module ermöglichen es Studierenden, Schwerpunkte nach ihren Interessen zu setzen: BLL-Module werden Englisch-Deutsch, Französisch-Deutsch und Italienisch-Deutsch angeboten, und zwar in systematischer Verteilung in Kombination mit vier Sachfächern bzw. Sachbereichen: Geschichte, Bildnerisches Gestalten, Mathematik/Naturwissenschaften, Geografie. Jedes 2. Semester werden mindestens zwei Module angeboten: ein Modul in Englisch und ein Modul in Französisch, kombiniert jeweils mit einem Sachfach philosophisch-historischer Richtung (Geschichte oder Bildnerisches Gestalten) und einem Sachfach naturwissenschaftlicher Richtung (Mathematik, Naturwissenschaften, Geografie). Nach 4 Semestern wiederholen sich die Sachfächer bzw.

Sachbereiche in Alternation von Englisch und Französisch mit der anderen Sprache.

Für die Studierenden wird damit direkt erfahrbar, wie beim bilingualen Unterrichten Sprache nicht nur Gegenstand des Unterrichts, sondern auch das Medium des Unterrichts ist: die Sachinhalte werden in der Zielsprache vermittelt. Das Lehren und Lernen der Sprache geschieht dadurch in einem praxisbezogenen Rahmen und auf eine kommunikationsorientierte Weise. Studierende lernen, mit einer fremden Sprache als Unterrichtsmedium, verschiedene Strategien zur Problemlösung und im Umgang mit einer fremden Sprache zu entwickeln. Sie lernen, dass man bereits mit begrenzten Sprachkenntnissen einen maximalen Lerneffekt erreichen kann. Bilinguales Lehren und Lernen verschafft so ein Instrumentarium an Lern- und Kommunikationsstrategien (Lernziel "Verstehen" und "Sich-Verständlich-Machen"), mit dem sie selbst ihr Leben lang selbstständig Sprachen lernen und benutzen können (lebenslange Ausbaufähigkeit der Sprachlernkompetenz). Beim bilingualen Unterrichten wird vor allem mit authentischen Materialien gearbeitet; dadurch wird die Fremdsprache den Lernenden auch als integraler Bestandteil einer Lebenswelt vermittelt. So lernen sie intensiver und vermehrt andere Länder und Kulturen kennen, und sie können lernen, die Welt "mit verschiedenen Augen" aus unterschiedlichen Perspektiven anzusehen. Wer sich mit einer fremdsprachlichen Begrifflichkeit ein neues Gebiet aneignet, der kann dann auch über die muttersprachlichen Begriffe besser nachdenken und sich den Stoff besser aneignen.

Dieses Vorgehen soll es den Studierenden ermöglichen, das, was sie als Lernende erfahren, in ihren Klassenzimmern dann als Lehrende umzusetzen.

Anmerkungen

¹ Im "Schweizer Beitrag für die Datenbank "Eurybase – the Information Database on Education in Europe", Stand 1.1.2001, hrsg. von IDEAS, Bern, wird die europäische Dimension im Bildungsbereich aus Schweizer Sicht dargestellt. Dort wird deutlich gemacht, dass die Schweiz als Vollmitglied des Europarats (seit 1964) in den europäischen Bildungsraum integriert ist und dass sie an der regierungsübergreifenden Zusammenarbeit auf europäischer Ebene teilnimmt (S. 230). Weitere Informationen, insbesondere "Empfehlungen" s. Kap. 11 des Textes "Die europäische Dimension im Bildungsbereich." Inhaltlich decken sich die Vorgaben mit den hier dargestellten Ausführungen zur europäischen Dimension im Bildungsbereich.

² Etwa 5 Millionen Bürgerinnen und Bürger leben heute am Oberrhein. Informationen zum Oberrhein, zum Mandatsgebiet der Oberrheinkonferenz und zu demografischen Daten vgl. www.oberrheinkonferenz.de bzw. www.conference-rhin-sup.org

³ Bereits bei der ersten Erwähnung des Begriffs der europäischen Dimension im Bildungswesen im Janne Bericht von 1973 werden diese Zusammenhänge deutlich: ird der Konnex deutlich: "(...) Kann man sich daher weiterhin der Erkenntnis verschließen, daß auch das Bildungswesen nach Möglichkeit eine europäische Dimension haben muß?" (Janne Bericht 1973 : Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik. Bulletin der EG, Beilage 10/73, Seite 53- 61 in: Mickel, 1978)

⁴ Inhaltlich finden sich die Zielvorgaben der europäischen Dimension im Bildungs- und Kulturbereich schon anfangs der 50er Jahre in den Positionen des Europarats: Bereits aus der Zielvorgabe, wie sie in dessen Statut formuliert ist, ist das ersichtlich: "The aim of the Council of Europe is to achieve a greater unity between its members for the purpose of safeguarding and realising the ideals and principles which are their common heritage and facilitating their economic and social progress." (STATUTE OF COUNCIL OF EUROPE, London, 5.V.1949; <http://www.coe.fr/eng/legaltxt/1e.htm>) Der Europarat hat denn auch kontinuierlich entscheidende Schritte unternommen, um die Sprachausbildung voranzubringen. Ein Schritt zum Beispiel war, das Jahr 2001 in einer gemeinsamen Aktion des Europarates und der Europäischen Union als Jahr der Sprachen zu gestalten: "Sprachen lernen - Menschen verstehen - Gesellschaft gestalten" (vgl. offizielle Europaratsseiten: europa.eu.int), ein weiterer Schritt die Herausgabe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (2000 resp. 2001). Diese Positionen sind vor allem: Trilinguales Modell, Frühbeginn, Kohärenz und Transparenz, Gesamtsprachenkonzepte, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GSK), Europäisches Sprachenportfolio (ESP), Bilinguales Lehren und Lernen, Mobilitätsförderung.

⁵ Am Oberrhein pocht man zu Recht darauf, als erste Fremdsprache sei die Nachbarsprache anzubieten: Soll z.B. ein badischer Handwerker

im Elsass auf Englisch Aufträge acquirieren? Die Zahl der in deutschsprachige Gebiete einpendelnden zweisprachigen Elsässerinnen und Elsässer spricht für sich: Es sind ca. 70 Tausend Personen. Die "glokalen" – eine Zusammensetzung aus "lokal" und "global" – Kompetenzen sind konzeptuell auf die transnationale Kooperation ausgerichtet und machen damit nicht in Europa Halt.

⁶ Für die anderen Aspekte vgl. im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht der Primarstufe: www.wibe-bw.de.

⁷ Längerfristig müssen daher Muttersprache, Lokalsprache, Herkunftssprache und Zielsprache zu einem Lehr- und Lernbereich Sprache zusammengeführt werden, damit Synergien möglich sind, die sich positiv auf die Infrastruktur des Lehrangebots auswirken und die praxisverträgliche Berücksichtigung der verschiedenen Herkunftssprachen ermöglichen. Das *Gesamtsprachenkonzept Basel-Stadt* zeigt entsprechende Möglichkeiten auf.

⁸ Vgl. z.B. das Weissbuch der europäischen Kommission von 1995, das Grünbuch von 1996.

⁹ Für die Sekundarstufen 2 bestehen bereits Qualitätsnetzwerke; vgl. z.B. das Projekt "bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen" (1999-2003): www.fs-fremdsprachen.zh.ch und www.ileb.ch. Für das Elsass vgl. z.B. Geiger-Jaillet (i.Dr.)

¹⁰ Dass europaorientierte mehrsprachige Ausbildung in monolinguaalem und bi- resp. plurilinguaalem Territorium möglich ist, zeigen verschiedene Beispiele, die wir als "realisierte Machbarkeitsstudien" bezeichnen können, z.B. deutsch-dänischer Grenzgebiet, Südtirol, Luxemburg, Graubünden ...

¹¹ Vgl. die Ausführungen von Schauwienold-Rieger und Schlemminger.

¹² Gesamtsprachenkonzept der Schweiz von 1998 (www.romsem.unibas.ch); das Gesamtsprachenkonzept der Stadt Basel von 2003 (vgl. www.edubs.ch)

¹³ Vgl. www.colingua.org

¹⁴ Dieser Ansatz wurde zuvor nicht weiter ausgeführt. Er gehört in den europaweiten Diskurs zur Entwicklung von Bildungsstandards und zur Bolognaisierung. Vgl. auch Informationen unter www.crus.ch

¹⁵ Die genaue Zahl der Leistungspunkte hängt von der Fächerkombination ab.

Einige Literaturhinweise

Babylonia (1999): Mehrsprachiger Unterricht. N 4/1999.

Babylonia (2002): Sprachkompetenzen. N 3/2002.

Babylonia (2002): Sprachlerntheorien. N 4/2002

BACH, G. / NIEMEIER, S. (Hg.) (2002): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a. M., Peter Lang.

BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / G. KÖNIGS. F. / KRUMM, H.-J. (Hg.) (2002): *Neue*

curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, Tübingen, Narr.

BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / G. KÖNIGS, F.n/ KRUMM, H.-J. / (Hg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen, Narr.

Bibliographie zur europäischen Dimension des Bildungswesens 1997/98. Hrsg.: DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG IuD in Zusammenarbeit mit Fachinformationssystem (FIS) Bildung, Berlin 1999.

BLANKE, H.-J. (1994): *Europa auf dem Weg zu einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft*. Köln, Carl Heymanns.

BÖTTCHER, W. (Hrsg.) (1984): *Europäische Integration und Lehrerbildung. Analyse und Dokumentation*. Baden-Baden, Nomos.

BREIDBACH, S. / BACH, G. / WOLFF, D. (Hg.) (2002): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer- / Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a. M., Peter Lang.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (1996): *Allgemeine und berufliche Bildung, Forschung: Hindernisse für eine grenzüberschreitende Mobilität*. Bulletin der Europäischen Union. Beilage 5/96.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995): *Grünbuch zur Innovation*. Bulletin der Europäischen Union. Beilage 5/95.

EUROPARAT / RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin. 2001.

GAJO, L. (2001): *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, Didier.

GEIGER-JAILLET, A. (2002): *Rendre possible l'appellation "Euregio-Lehrer"*, in: *Education et Sociétés plurilingues* No. 12, juin 2002, p. 91ss.

HAUNSS, J. (i.Dr.): *Die europäische Dimension im Bildungswesen, in: Kohäsion und Bilingualität der sprachlich-kommunikativen Ausbildung am Oberrhein: Europäisierung - Mehrsprachigkeit - Sprachlernkompetenzen. Ergebnisse des Interreg II-Projekts Kohäsion und Bilingualität*. Hrsg. von Erika WERLEN und Arlette BOTHOREL-WITZ. Baltmannsweiler, Schneider.

Lehrer werden in der Oberrhein-Region. Formation des Maîtres dans la Région du Rhin Supérieur. Hrsg. von der Arbeitsgruppe BILDUNG UND ERZIEHUNG der Oberrheinkonferenz. Aarau 1995.

MICKEL, W. (Hrsg.) (1978): *Europäische Bildungspolitik*. Neuwied, Luchterhand.

OBERRHEIN-SCHULBUCH: *Leben am Oberrhein. Vivre dans le Rhin supérieur. 3 Länder - 2 Sprachen - 1 Lehrwerk für ein Europa ohne Grenzen. 3 Pays - 2 Langues - 1 Manuel pour une Europe sans frontières*. Projektträger: Association de Développement du Bas-Rhin, Redaktionskomitee: Ingrid MERKEL, Oberschulamt Karlsruhe, Joachim UTECH, Bezirksregierung Rheinland-Pfalz, Jean RACINE, Nordwestschweizerische Erziehungs-

direktorenkonferenz, Kerstin SCHMIDT, Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, Jean-Paul SCHWARTZ-HOLTZ, Rectorat de l'Académie de Strasbourg. 1999.

SCHAUWIENOLD-RIEGER, S. (2001): *"Lernen für die Zukunft in Europa"*, in: MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.), *Magazin Schule 4*, Heft 1/2001, Stuttgart 2001, p. 7.

SCHAUWIENOLD-RIEGER, S. (2001): *"Das Europalehramt – ein Studiengang, der Lehrkräfte und somit Schülerinnen und Schüler fit für die Zukunft macht"*, Online: <http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/lehrer/europalehramt.PDF>

SCHAUWIENOLD-RIEGER, S. (2001): *Studiengang Europalehramt: Transparenz und Profil wachsen*, in: PH-Intern, Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Jahrgang 4, Ausgabe 4, Nov. 2001, p. 8-9.

SCHAUWIENOLD-RIEGER, S. (2002): *Europalehramt*, in: MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.): *Realschule Baden-Württemberg. Lernende Schule, Bd. 3, Theorie und Praxis innovativer Schulentwicklung: Neue Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Donauwörth, Auerverlag.

SCHLEICHER, K. (Hg.) (1993): *Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

SCHLEICHER, K. / BOS, W. (Hrsg.) (1994): *Realisierung der Bildung in Europa: Europäisches Bewußtsein trotz kultureller Identität?* Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

SCHLEMMINGER, G. (1991): *Quelle formation didactique et pédagogique pour les enseignants de langue?* in: *Les langues modernes*, 1991, n° 1, p. 105 - 113.

SCHLEMMINGER, G. (2002): *Pädagogik und Konstruktivismus*, in: Gerhard BACH / Britta VIEBROCK (Hg.): *Die Aneignung fremder Sprachen: Prozesse - Kontexte - Kontroversen*, Frankfurt a. M., Peter Lang. p. 51-61.

SCHLEMMINGER, G. (2003): *La filière bilingue à l'École supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (Der Studiengang "Europalehramt" an der PH Karlsruhe)*, in: Stephan BREIDBACH et al. (Hg.): *Interkulturelles und transkulturelles Sprachenlernen*, Frankfurt a. M., Peter Lang.

Schweizer Beitrag für die Datenbank „Eurybase – the Information Database on Education in Europe“, Stand 1.1.2001, hrsg. von IDES, Bern. (www.edk.ch)

WERLEN, E. (1997): *Überlegungen zu einer Euregio-Lehrkraft in Baden-Württemberg*, in: *Europa mit-gestalten III. Schulen mit europäischem Profil. Europawoche 1997*. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart. Köln. p. 187-200.

WERLEN, E. / RUEP, M. (1999) *Das Europa-Lehramt. Ein neuer Studiengang für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen*, in: ZBV Zeitschrift für Bildungsverwaltung. 1-2 /

99. p. 61-78.

WERLEN, E. / HAUNSS, J. (2002): *Gesamt-sprachenkonzeptionen und Sprachkompetenzen in Lehramtsstudiengängen – das Studium Europa-Lehramt*, in: KUGLER, Hartmut (Hg.): www.germantik2001.de. *Vorträge des Erlanger Germanistentags*. Bielefeld, Aisthesis. p. 347-370.

Erika Werlen

arbeitet am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern Sekundarstufe 1 als Direktorin und Dozentin. Ihre Forschungsgebiete sind empirische Sprachdidaktik, Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie Sozio- und Kontaktlinguistik. Als Leiterin der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule in Baden-Württemberg entwickelt und erprobt sie mit dem Team der Universität Tübingen Konzepte und Modelle einer kohäsiven Sprachendidaktik.

Antonie Hornung
Zürich / Modena

Lehrkompetenzen für sprachliche und kulturelle Vielfalt

Le società di migrazione necessitano del plurilinguismo, fatto che crea un enorme fabbisogno di insegnanti delle lingue straniere moderne. Visto che le/gli apprendenti di oggi presentano biografie di apprendimento delle lingue molto diversificate, l'insegnante deve disporre sia di una perfetta competenza disciplinare che di competenze didattiche e comunicative straordinarie. Nel contributo vengono presentati i quattro punti principali dell'insegnamento delle lingue: l'immersione, la pluricentricità delle lingue e il plurilinguismo, il portfolio delle lingue e il language awareness. L'autrice presenta il modello di formazione per le/gli insegnanti di tedesco lingua straniera, da lei sviluppato presso la Scuola di Specializzazione dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, le cui caratteristiche sono una forte partecipazione di esperti di lingua madre, l'intreccio di teoria e pratica nei numerosi laboratori e l'uso continuo della lingua straniera in contesti formali e non.

1. Kompetenztriangulation

Lehrpersonen, egal welchen Faches, müssen über hohe fachliche, didaktische und kommunikative Kompetenzen verfügen. (Ehlich 1986) Für Lehrpersonen, die andere Sprachen unterrichten, gilt diese Triangulation der Anforderungen in besonderem Maße, verschränkt sich doch für sie das prozedurale Wissen in der fremden Sprache mit dem kommunikativen Handeln im Klassenzimmer, was wiederum der didaktischen Konzeption von Unterricht den Takt vorgibt. Darüber hinaus ist in diesem Konzept der Kompetenzen auch die notwendige Integration fremdkulturellen Wissens und Handelns in den fremdsprachlichen Unterricht nicht zu unterschätzen. Der wörtlich ins Englische übersetzte deutsche Imperativ¹ beispielsweise hat, auch wenn er grammatikalisch und lexikalisch korrekt sein mag, im Konzept britischer Höflichkeitstradition und folglich auch im einschlägigen Fremdsprachenunterricht nichts verloren.

Man erwirbt, wir wissen es aus zahlreichen Forschungen, produktive und kulturadäquate Sprachkompetenzen nicht, indem man zuerst die einzelnen Wörter plus die Regeln für deren Kombinationen paukt und dann ihren authentischen Gebrauch erlernt, sondern indem man mit den Wörtern in ihren sprachoriginären Wahlverwandtschaften im und durch einen sich am Authentischen orientierenden Gebrauch konfrontiert wird. Um eine solche Konfrontation der Lernenden bemühen sich Immersions- und bilinguale Unterrichtsmodelle. Für die Fremdsprachlehrpersonen an der Seite immersiv unterrichtender SachfachkollegInnen ergibt sich aus solcher Nachbarschaft eine Fülle von

Ansprüchen, die mit Stichwörtern wie *native-speaker-like fluency*, souveräner Zugriff auf das gesamte deklarative Wissen über die andere Sprache auf der Fachseite sowie Heterogenität der Könnensfähigkeiten, binnendifferenzierter und Werkstattunterricht auf der Didaktikseite nur angedeutet werden können.

2. Erwartungshorizonte

Die gesellschaftlichen Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht sind, diesen Eindruck gewinnt man aus der in den Medien vielfältig und kontrovers geführten öffentlichen Diskussion, enorm gestiegen. Mehrsprachigkeit ist eine Anforderung unserer Zeit, und die neue Eltern- und SchülerInnen- generation will sich ihr stellen. Auslandsaufenthalte, Austauschprojekte wie auch der Besuch einer zweisprachig geführten Schule ab Primarstufe prägen die Lernerfahrungen eines beträchtlichen Teils der Jugendlichen, die derzeit in der Schweiz die Schulbank drücken, ganz zu schweigen von den zahlreichen Kindern anderssprachiger Eltern, die die Dynamik der modernen Migrationsgesellschaft in Klassenzimmer katapultiert hat, in denen sie mit den basalen Kulturtechniken Lesen und Schreiben in einer anderen als der in der Familie erworbenen Sprache bekannt gemacht werden.

Da die Sprachbiographien und -lernerfahrungen stark differieren, finden sich in den Klassen Lernende mit höchst unterschiedlichen Könnens- und Wissensvoraussetzungen, die kaum mehr leicht über den gleichmachenden Leisten des traditionellen Lehrbuchs geschlagen werden kön-

nen. Einen zusätzlichen Beitrag zur Heterogenisierung der Kompetenzen im Klassenverband leisten die Immersionsprojekte, deren Simulation natürlicher Kommunikationssituationen im Unterricht dem ungesteuerten und damit individuell differenteren Spracherwerb geradezu Vorschub leistet.

Es ist klar, dass eine solche zunehmende Binnendifferenzierung von Lernendengruppen nicht nur institutionell durch mehr Variation bei der Gruppenbildung (z. B. Abschaffung der Jahrgangsklasse zugunsten von Leistungsgruppen), durch stärkere Modularisierung der Unterrichtsangebote (z. B. Semestralisierung von Unterrichtseinheiten oder die Durchführung von kompetenzorientierten Projekten in Blockveranstaltungen, jeweils mit zertifikatsrelevanten Zwischen- oder Abschlußprüfungen) und eine dadurch möglich werdende zunehmende Durchlässigkeit zwischen den Jahrgangsstufen (z. B. individuelle Modulauswahl; Überspringen von Semestern) aufgefangen werden kann, sondern dass hier Lehrkräfte benötigt werden, die den unterschiedlichsten fachlichen Ansprüchen gewachsen und in der Lage sind, das Klassenzimmer zum Ort gegenseitigen Wissens- und Könnensaustausches und schließlich auch

gemeinsamer Wissensproduktion umzugestalten (Hornung 2003).

3. Ausbildung für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit – Realitäten und Visionen

Sowohl das Schweizer Gesamtsprachenkonzept (Babylonia 1998) als auch die derzeit intensivierten europäischen Bemühungen zugunsten einer in der Bevölkerung breit verankerten Mehrsprachigkeit belegen das ernsthafte Interesse der Bildungsverantwortlichen an diesem Thema. In naher Zukunft sollen möglichst alle Menschen, die in Europa leben, außer ihrer Erstsprache eine weitere Landessprache (in der Schweiz) bzw. eine weitere europäische Sprache und Englisch so gut wie eben möglich beherrschen. Nicht zu übersehen ist dabei auch der explizite Wunsch nach dem Erlernen von europäischen Minderheitensprachen; die ökonomischer Opportunität – in Wirtschaft, Technik und vor allem den (Natur-)Wissenschaften scheint sie sich längst durchgesetzt zu haben – dienende Fixierung auf Englisch als *lingua franca* ist zumindest den an Sprachenvielfalt interessiert scheinenden Bildungspoli-

tikern nicht ganz geheuer, trotz oder vielleicht gerade wegen des im Sprachenalltag verschiedener Länder zunehmend praktizierten Code-mixing, das in möglicherweise beschwörendem Abwehrgestus als “Denglisch” (Deutsch + Englisch), “Swinglisch” (Schweizerdeutsch + Englisch) oder “Spanglish” (Spanisch + Englisch) bezeichnet wird.

3.1 Wer bildet aus?

Das Ziel, in Europa mehrsprachige Bürgerinnen und Bürger heranzubilden, kann vor den Ausbildungsinstitutionen der künftigen Lehrpersonen nicht Halt machen. Und auch die Frage: Wer wiederum bildet diese Letzteren aus? kann nicht undiskutiert bleiben, gehen wir landläufig doch von der Prämisse aus, dass, wer innerinstitutionell bestimmte Prüfungen abnimmt, diese selbst auch bestanden haben sollte, d. h., dass, wer lehrt und prüft, den Gegenstand auch selbst möglichst vollkommen beherrscht. In einer Zeit, in der sich das vorhandene Wissen rasant multipliziert, ist das keine leichte Aufgabe; schwierig insbesondere für den Bereich der Sprachendidaktik, wo ebenso über Kommunikationsprozesse und deren kulturspezifisch beeinflussbare Dynamik wie über den aktuellen Stand der Spracherwerbsforschung Wissen vorhanden sein sollte und wo über deklaratives und prozedurales Wissen plus die Fähigkeit in mehreren Sprachen situationsadäquat handeln zu können, kompetent verfügt werden muss.

Eine konsequente Umsetzung dieser Prämisse würde bedeuten, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik eigentlich nur durch mehrsprachige Lehrende vermittelt werden kann. Solche Lehrpersonen gibt es in der Schweiz und anderswo in Europa, aber kaum in genügender Anzahl. Die Forderung selbst ist ein zweischneidiges Schwert, denn mehrsprachig wird man durch die bejahte und lernmotivierte Konfrontation mit verschiedenen Spra-



Scuola greca rappresentata su un vaso del V sec. a.C.

chen und nicht notwendig durch den Unterricht einer mehrsprachigen Person. Im Gegenteil, wenn es stimmt, dass Mehrsprachigkeit nie die gleich gute Beherrschung aller Kompetenzbereiche in allen Sprachen bedeuten kann (Lüdi 2000), wäre eben dies ein Grund, für die Ausbildung – vor allem die fachliche – der künftigen Sprachlehrkräfte v. a. höchst kompetente Einsprachige zu fordern und diese Forderung in letzter Konsequenz auch auf den schulischen Fremdsprachenunterricht auszudehnen, was wiederum bedeuten würde, dass Fremdsprachen eigentlich nur von Muttersprachigen unterrichtet werden sollten; ein heißes Eisen und – erfahrungsgemäß – nicht unbedingt erfolgreich. Lehrpersonen, für die die zu unterrichtende Sprache nicht die erste ist, haben den Vorteil, dass sie die Schwierigkeiten und die Schwächen aus eigener Erfahrung kennen. Sie werden in bestimmten Situationen mehr Verständnis zeigen und erfolgreichere Problemlösungsstrategien vorschlagen können als ihre muttersprachigen KollegInnen. Dennoch kann auf die profunden prozeduralen und kultur-kommunikationsspezifischen Kompetenzen muttersprachlicher ExpertInnen nicht verzichtet werden. Wir brauchen ein Ausbildungsmodell, das den fremdsprachlichen mit dem muttersprachlichen Zugang vernetzt, das kulturellen Austausch integriert und Fremdheits-erfahrungen garantiert, eine Kombination, die ansatzweise, aber völlig ungenügend, in der traditionellen Ausbildung durch den vorgeschriebenen Auslandsaufenthalt und im traditionellen Fremdsprachenunterricht am Gymnasium mit einer gewissen hierarchischen Schieflage, was Lehrfunktion und -verantwortung angeht, durch das Einfliegen muttersprachiger AssistentInnen verwirklicht wurde. Im Hinblick auf das Bildungsziel einer weit gestreuten Mehrsprachigkeit sind institutioneller Mut und Kreativität gefragt, vor allem die Offenheit

gegenüber Fremden und Fremdem in allen Bereichen der Fremdsprachendidaktik. Es braucht den Mut, fremde muttersprachige LinguistInnen, LiteraturwissenschaftlerInnen und DidaktikerInnen in die Ausbildung einzubeziehen, was in der Schweiz in einem ersten Schritt heißen könnte, die Lehrpersonen aller Stufen zwischen den Sprachgebieten auszutauschen. Es braucht aber auch den Mut, Lehrpersonen aus anderen Ländern, mit anderem kulturspezifischem Gepäck und divergierender didaktischer Ausbildung in den Klassenzimmern handeln und verantwortlich bewerten zu lassen.²

3.2 Was gehört ins Portfeuille der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen?

Nach gegenwärtigem Wissensstand sollte sich ein moderner Fremdsprachenunterricht fachlich-methodisch auf zumindest vier Schwerpunkte abstützen: Mehrsprachigkeit (Integration von Plurizentrität, Varietätenlinguistik und Komparatistik), Europäisches Sprachenportfolio (Könnensprofile als Leitfaden für die Konzeption von Unterrichtseinheiten), immersiver Ansatz (Zugang zur Fremdsprache durch sprachliches Handeln über

fachlich relevante Themen) und Sprachbewusstheit (Reflexion über Sprache und Sprachlichkeit).³

Auf einer solchen Konzeption von Fremdsprachenunterricht baut beispielsweise das von mir entwickelte fachliche Programm der *Scuola di Specializzazione per l'insegnamento Superiore* für die zweijährige Nachdiplom-DeutschlehrerInnenausbildung an der Universität Modena und Reggio Emilia auf (Vgl. Tab. 1). Der gesamte Ausbildungsgang, zu dem auch Lehrveranstaltungen in Pädagogik, Soziologie, Anthropologie und anderen im Hinblick auf den Lehrberuf relevanten Wissenschaften gehören, legt ein besonderes Schwergewicht – dies entspricht der Ausbildungstradition in der Emilia Romagna – auf die enge Verbindung von Theorie und Praxis, weshalb für fast alle Unterrichtsmodule Werkstattteilmodule (vgl. Tab. 1, kursiv gedruckt) vorgesehen sind, in denen die Studierenden selbst in unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen Aufgaben lösen, didaktische Projekte erarbeiten und ihre Lernwege später reflektieren. Auf diese Weise wird Erfahrung und die Reflexion darüber zu einem wichtigen Leitfaden der didaktischen Ausbildung.

Tabelle 1: Module der DaF-LehrerInnenausbildung an der Universität Modena und Reggio Emilia.

		Anzahl Lektionen	Anzahl Credits
I	Germanistische Linguistik <i>Sprachwerkstatt</i>	40 26	8
II	Fachdidaktik Deutsch <i>Werkstatt Fachdidaktik Deutsch</i>	40 26	8
III	<i>Kommunikationsstile im Klassenzimmer</i>	50	6
IV	<i>Neue Medien in der Deutschdidaktik</i>	50	6
V	Didaktik der deutschsprachigen Literatur <i>Werkstatt der Literaturdidaktik</i>	40 26	8
VI	Landeskunde der deutschsprachigen Länder	66	8
VII	Didaktik der Landeskunde der deutschsprachigen Länder <i>Werkstatt der Didaktik der Landeskunde der deutschsprachigen Länder</i>	40 26	8

Von den insgesamt sieben Modulen (52 CTS; 430 Lektionen) werden knapp 58% von deutschsprachigen Dozierenden, also in der Muttersprache (I; IV; VI; VII), die restlichen 42% (II; III; V) von italienischsprachigen Dozierenden, also in der Fremdsprache, erteilt. Während die Module II, III und V gleichmäßig über das Semester verteilt in wöchentlichen vierstündigen Blockveranstaltungen abgehalten werden, werden die anderen Lehrveranstaltungen in Form von dreitägigen Halbtagsseminaren angeboten. Diese Organisation ermöglicht die Beteiligung von Fachkräften der verschiedenen deutschsprachigen Länder an der Ausbildung. So werden beispielsweise die einzelnen Seminare der beiden Module Landeskunde und Didaktik der Landeskunde von jeweils verschiedenen Gastdozierenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz unterrichtet, was den Studierenden die authentische Erfahrung der Plurizentrität der deutschen Sprache ermöglicht und ihnen Einblick erlaubt in die unterschiedlichen didaktischen Traditionen und Praktiken der deutschsprachigen Länder. Themen dieser Seminare sind neben anderen Musik und bildende Kunst im DaF-Unterricht (Gastdozierende aus A und D), der Schweizer Dokumentarfilm und ein Dokumentarfilmprojekt für Studienwochen (CH), Sprechtechnik und Theaterpädagogik (D, CH), Testverfahren (ÖSD). Auch die Teilnahme an internationalen Fachtagungen zur Fremdsprachendidaktik, für DaF ist das beispielsweise die Grazer Tagung jeweils Mitte Juni, wird in beschränktem Maße (bis zu 4 CTS) für das Modul VII verrechnet. Sämtliche Lehrveranstaltungen wie auch die Korrespondenz über die Lehrveranstaltungen finden auf Deutsch statt, eine Regel, die zu verhindern versucht, dass sich der bekannte emotionale Filtereffekt, dass nämlich das Offizielle, Formelle, in der Fremdsprache abgehandelt und das Infor-

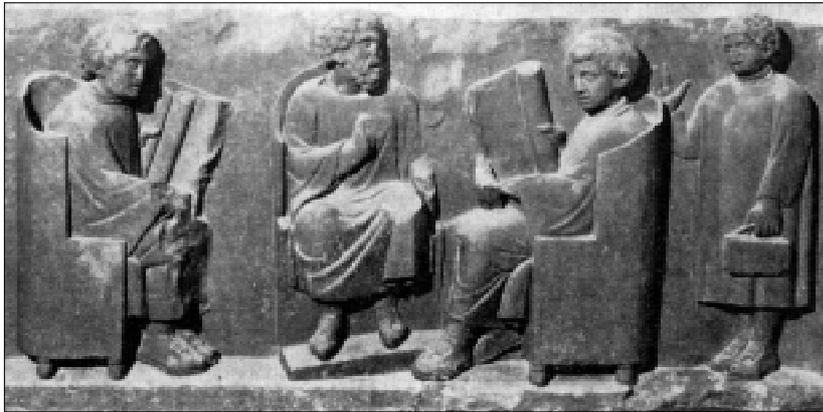
melle in der Muttersprache besprochen wird, einstellt. Die Themenauswahl der verschiedenen Module orientiert sich an den oben erwähnten vier Schwerpunkten. Als Beispiel für die Detailprogramme sei hier das Programm von Modul I zitiert, das fremdsprachendidaktisch relevante Themen der germanistischen Linguistik, wie beispielsweise Plurizentrität, Textlinguistik, Spracherwerbsforschung und Sprachreflex-

ion aufgreift und diese in der Werkstatt mit entsprechenden Übungen vernetzt.

4. Selbstversuch und Reflexivität
Das unter 3.2 skizzierte Modell ist seit 2001/02 in der Erprobung und findet bei den Studierenden großen Anklang.⁴ Insbesondere wird der Kontakt mit verschiedensten Dozierenden

Tab. 2: Programm für das Modul "germanistische Linguistik/Sprachwerkstatt"

Theorie		Übungen	
1	Deutsch als plurizentrische Sprache	1	Das europäische Sprachenportfolio im Selbstversuch
1.1	Das D-A-CH-L-Konzept		
1.2	Dialekte - eine Welt der Vielfalt und des Reichtums		
2	Textlinguistik und Schreibforschung	2	Schreibwerkstatt
2.1	Mündlichkeit - Schriftlichkeit	2.1	Zugangsweisen zu Schreibprozessen
2.1.1	Rhetorik und Kommunikation		
2.1.2	Textproduktion als Prozess	2.2.2	Texte produzieren
2.1.3	Zugangsweisen zu Schreibprozessen – Methoden der Textproduktion	2.2	Redewerkstatt
2.2	Textbegriff	2.2.1	Diskussionskompetenz
2.2.1	Der Begriff vom Text als kulturspezifische Kategorie	2.2.2	Auftretenskompetenz
2.2.2	Weiter und enger Textbegriff		
2.3	Textsorten		
2.3.1	Differenzierungsansätze		
2.3.2	Textsorten im Unterricht		
3	Spracherwerbsforschung	3	Sprechchor: Peter Handke, "Kaspar"
3.1	Theorie und forschungsmethodischer Zirkel		
3.2	Lernforschung		
3.3	Bi- und plurilingualer Spracherwerb		
3.4	Das Schweizer Gesamtsprachenkonzept		
4	Sprachbetrachtung – Reflexion über Sprachgebrauch	4	Grammatikwerkstatt
4.1	Language Awareness – Éveil au Langage – Sprachbewusstheit		
4.2	Eintauchen – nachahmen – nachdenken		
4.3	Vergleichen und abstrahieren (intra- und interlingual)		
4.4	Grammatik und ihr Stellenwert in einer modernen Sprachendidaktik		



Una scuola romana da un rilievo del II sec. d. C.

den, ihrem unterschiedlichen Sprachgebrauch und ihren unterschiedlichen didaktischen Ansätzen geschätzt. Die weitaus größte Zustimmung findet aber die Vernetzung von Theorie und praktischer Übung, d. h. der sich wiederholende Selbstversuch im Werkstattunterricht und dessen kritische Auswertung. Auch weit über dreißigjährige Studierende, die bereits über Berufserfahrung verfügen, stürzen sich voller Enthusiasmus in die Sprachhandlungsübungen in der Werkstatt und setzen ihre diesbezüglichen Erfahrungen später in den Praktika mutig und mit Erfolg um.

Die konsequente Orientierung an authentischem Sprachgebrauch in Wort und Schrift, eine kontinuierliche Vernetzung von theoretischem Wissen und unterrichtsbezogener praktischer Übung, wie auch die Gewöhnung an den Umgang mit dem Sprachenportfolio, an die selbständige Konzeption von Unterrichtseinheiten unter Benützung aller durch die neuen Medien vorhandenen Quellen und Möglichkeiten und nicht zuletzt die permanente Reflexion des eigenen Handelns und seiner Konsequenzen in der Gruppe sind sicherlich wesentliche Elemente der Ausbildung von Lehrpersonen für einen Fremdsprachenunterricht, der sich den Anforderungen heterogener Lerngruppen zu stellen hat.

Anmerkungen

¹ Ich beziehe mich hier auf den Bericht einer Teilnehmerin an der Göttinger Fremdsprachentagung von 1999 über Austausch Erfahrungen mit englischen Lehrpersonen in Deutschland: Das "Would you please close the window?" des englischen Gastlehrers wurde von den an das "Shut the window!" gewöhnten deutschen SchülerInnen als Handlungsaufforderung weder verstanden noch ernstgenommen.

² Z. B. arbeiten am zürcherisch-italienischen Liceo Artistico in Zürich Lehrpersonen italienischer und schweizerischer Herkunft und Ausbildung zusammen. Die didaktischen Konzepte differieren entsprechend den unterschiedlichen Traditionen der beiden Bildungssysteme, die hier ein für alle Beteiligten, insbesondere aber für die Lernenden, die mit unterschiedlichen Lehrstilen konfrontiert werden, produktives joint-venture eingegangen sind, dem man viele Nachahmer wünschen möchte. Auch die zunehmende Homogenisierung der europäischen Ausbildungsgänge, die durch den Bologna-Prozess in Gang gesetzt wurde, und das Streben nach gegenseitiger Anerkennung von Abschlüssen dürften längerfristig eine zunehmende Europäisierung bei der Besetzung von Lehrstellen, und dies nicht nur an Universitäten, möglich machen.

³ Man vgl. hierzu das Modeneser DaF-Modell (Hornung 2003, 350ff.).

⁴ Allerdings soll die SSIS, die erst seit kurzem von den italienischen Regionen organisierte Berufsausbildung für Lehrpersonen, die bislang erst nach der Laurea (nach mindestens vier Jahren Studium) und nach einer strengen schriftlichen und mündlichen Aufnahmeprüfung begonnen werden konnte, im Zuge der Bologna-Reform zu einem Spezialisierungsstudiengang umfunktioniert werden, was bedeutet, dass der zweijährigen Lehrpersonenausbildung eine nurmehr dreijährige Fachausbildung voranginge. Eindeutig zu wenig, denn schon heute hat bei der Aufnahmeprüfung eigentlich nur jemand eine Chance, die oder der mindestens ein Erasmus-Jahr in einem deutschsprachigen Land studiert hat.

Literaturangaben

EHLICH, K. / REHBEIN, J. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen, Narr.

GHISLA, G. (Hg.) (1998): *Die Zukunft der Sprachen in der Schweiz: das Gesamtsprachenkonzept*. Babylonia 4/1998.

HORNUNG, A. (2003): *Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden*, in: EHLICH, K. / STEETS, A. (Hgg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, de Gruyter, p. 347-368.

HORNUNG, A. (2003): *Wissenstransfer versus Wissensvermittlung – eine Annäherung an den Begriff am Beispiel sprachlich-/kulturelles Wissen*, in: ANTOS/ WICHTER (Hgg.): *Transferwissenschaft* (i.Dr.)

LÜDI, G. (2000): *Sind wir eine bilinguale Schule?* Vortrag am Liceo Artistico di Zurigo anlässlich der Selbstevaluation.

Antonie Hornung

Prof. Dr. (Zürich und Modena)
Staatsexamen in Germanistik, Geschichte und Sozialkunde an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Diplom für das Höhere Lehramt und Promotion in Mediaevistik an der Universität Zürich. Seit dreißig Jahren tätig als Lehrende für deutsche Sprache und Literatur in den Bereichen Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache auf Gymnasialstufe sowie in den Bereichen Didaktik der deutschen Literatur und Sprache und "linguistica tedesca" auf Universitätsstufe.

Die Ausbildung der L2-Lehrpersonen in der Schweiz

Erste Schritte auf einem langen Weg

Die Sondernummer zur Ausbildung von L2-Lehrerinnen und -lehrern in einem schweizerischen Kontext und an neu definierten Ausbildungsinstitutionen, den Pädagogischen Hochschulen, erscheint hier als ein interessantes Panorama von Beiträgen, welche alle das gleiche Ziel verfolgen: die Eckpunkte, Ziele und Kernkonzepte (Strukturen, Rahmenbedingungen, pädagogische und didaktische Inhalte und Schwerpunkte, Berufskompetenzen...) einer zukunftsorientierten sprachlich kommunikativen Grundausbildung der Fremdsprachen-Lehrpersonen zur Diskussion stellen. Wir finden vor allem Entwürfe und erste Zwischenergebnisse, wenig Definitives und wenig Einheitliches, sondern bloss erste Bauelemente und Wegweiser. Ob und wann sie auf dem momentan besonders schwierigen und instabilen Gelände des schweizerischen Sprachenkontextes einen sinnvollen Bau ergeben können, bleibt offen und erfordert Koordinationsarbeit. Es kann und soll sicher nicht ein einzelner Bau entstehen, sondern ein facettenreicher Gebäudekomplex, dessen Architektinnen und Architekten interkulturell und mehrsprachig sein werden, so eben wie es die Schweiz nach innen und aussen sein möchte.

In diesem Sinne kann diese Sondernummer erste Einblicke in Zielvorstellungen, Ansätze und curriculare Umsetzungen – in Bauelemente und Bauanweisungen - liefern, und BABYLONIA wird zu einem späteren Zeitpunkt sicher weitere Stimmen und Meinungen resp. Bauelemente einholen, denn es geht um nichts Geringeres als um die Bedingungen, die wir mit einer angepassten Grundausbildung für die Lernenden der obligatorischen Schulzeit im Bereich der (Fremd)sprachen und Kulturen schaffen können, in einem Bereich also, der es immer noch sehr schwer hat, in der pädagogischen Diskussion den angemessenen Ort und das angemessene Gewicht zu erhalten. Im Zentrum dieser Sondernummer steht u.a. die Frage, welche ersten Bauelemente, Zielvorgaben und Wegleitungen die Pädagogischen Hochschulen der mehrsprachigen Schweiz für die Grundausbildung der Fremdsprachen-Lehrpersonen bis heute bereitgestellt haben, welche gemeinsamen Anliegen und welche Spezifitäten sich ausmachen lassen. Wie weit dies bereits einer Wunschsituation entsprechen kann ist im Ansatz erkennbar, wenn man die eher visionären Beiträge des ersten Teils mit den Realisierungen in den PH-Projekten in Verbindung bringt.

La formation des enseignants de L2 en Suisse

Premiers pas sur une route encore longue

Ce numéro spécial consacré à la formation des enseignants de L2 dans le contexte suisse propose un panorama de contributions autour des nouvelles Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP). Tous les articles ont le même but: discuter les points de repère, les objectifs et les concepts centraux d'une formation de base tournée vers l'avenir. Nous trouvons dans ces contributions surtout des projets et des premiers résultats provisoires. Conduiront-ils à une construction valable sur le terrain particulièrement difficile et instable du contexte des langues suisses? Cela exigera un grand travail de coordination: ce n'est pas en effet une seule construction qui peut et doit naître, mais un ensemble de bâtiments à facettes multiples dont les architectes seront interculturels et multilingues.

Dans ce sens Babylonia présente, en particulier avec les portraits qui suivent, des premières vues au sujet des buts, des approches et des transpositions curriculaires envisagées par les différentes HEP. En effet il s'agit de l'important défi de créer les conditions pour une formation de base culturelle et linguistique adaptée aux exigences des apprentissages de la scolarité obligatoire, un domaine qui a toujours de la peine à trouver sa place dans la discussion pédagogique .

Au centre du numéro figurent la question des premiers éléments que les HEP ont réussi à constituer jusqu'à ce jour ainsi que les perspectives communes et spécificités qui peuvent s'entrevoir.

Exigences régionales et internationales

Les HEP essaient de prendre en considération les exigences linguistiques régionales aussi bien qu'internationales: dans les cantons bi- et multilingues l'accent est mis sur les langues voisines, et la séquence de l'introduction des L2 influence généralement le choix au niveau de la formation professionnelle et de la didactique. On remarque que des profils régionaux sont en train d'être développés et que la nécessité d'une coordination est discutée surtout à l'égard de la mobilité des enseignants au niveau suisse.

Les compétences linguistiques des étudiants

Dans tous les portraits les compétences linguistiques des

Regionale und internationale Anforderungen

Alle PH der Schweiz versuchen im Bereich Fremdsprachen und Interkulturalität sowohl die sprachregionalen als auch die internationalen Anforderungen zu berücksichtigen: In zwei- und mehrsprachigen Kantonen wird das Schwergewicht auf die Nachbarsprachen gelegt, und die Reihenfolge der Einführung der Fremdsprachen beeinflusst generell die Wahl der Fremdsprachen auf den verschiedenen Stufen und somit auch die Angebote der fachwissenschaftlichen Ausbildung und der Fremdsprachendidaktik in den einzelnen Institutionen der Grundausbildung. Es ist erkennbar, dass sowohl bereits gewisse sprachregionale Profile entwickelt werden, als auch die Notwendigkeit einer Koordination im Hinblick auf die Mobilität der Lehrpersonen nach ihrer Ausbildung thematisiert wird.

Sprachliche Kompetenzen der Studierenden

In allen Kurzportraits der Pädagogischen Hochschulen sind die sprachlichen Kompetenzen der Studierenden in den zu unterrichtenden Fremdsprachen ein zentrales Anliegen. Dabei werden die Problembereiche wie Aufnahmebedingungen, Lernangebote während der Ausbildung für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Kompetenzen sowie das Prüfen und Zertifizieren recht unterschiedlich eingeschätzt und angegangen. Der Europäische Referenzrahmen, das Europäische Sprachenportfolio und die internationalen Sprachzertifikate spielen eine wichtige Rolle beim Festlegen und Erreichen der geforderten Kompetenzniveaus für eine Unterrichtsberechtigung in den jeweiligen Fremdsprachen. Das Niveau C1 gemäss Europäischem Referenzrahmen scheint sich als Standard für eine Unterrichtsberechtigung durchzusetzen. Rund um diese „magische Formel C1“ stehen einige wichtige Fragen im Raum: Wenn C1 das ideale Niveau ist, welches ist dann das minimale Niveau und wie ist es zu definieren? Soll das Niveau C1 Aufnahmebedingung sein oder ist es am Schluss der Ausbildung zu prüfen? Wer kann eine Berufsbezogene Schlussprüfung auf dem Niveau C1 für die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz entwickeln?

Interkulturelle und strategische Kompetenzen

Besonders optimistisch kann uns die Erkenntnis stimmen, dass eine L2-Lehrperson auch über interkulturelle und strategische Kompetenzen zu verfügen hat. Gerade im Bereich der interkulturellen Kompetenzen entdeckt man in den Portraits viel Kreativität und Innovationslust: Sprachaufenthalte in der Zielsprachenregion, Sprachaufenthalte in einem Migrationsland, Module zu Language awareness, Schulpraktika im fremdsprachigen Gebiet, usw.

étudiants sont au centre de l'attention. Les problèmes spécifiques - conditions d'admission, enseignements pendant la formation, certification – sont abordés de manière assez différente. Il est certain que le cadre européen des langues, le portfolio européen et les certificats linguistiques internationaux jouent un rôle important pour la reconnaissance du droit à l'enseignement. Le niveau C1 conformément au cadre de référence européen semble s'imposer comme standard d'aptitude à l'enseignement. Ceci soulève quelques questions importantes: si C1 est le niveau idéal quel est alors le niveau minimal et comment le définir? Le niveau C1 doit-il être condition d'admission ou être examiné à la conclusion de la formation? Qui peut développer un examen final au niveau C1 pour les HEP?

Des compétences interculturelles et stratégiques

Avec optimisme on peut constater qu'on reconnaît la nécessité de compétences interculturelles et stratégiques pour les enseignants de L2. Dans les portraits on relève à ce sujet beaucoup de créativité et d'esprit d'innovation: séjours linguistiques dans la région de la langue cible, séjours linguistiques dans un pays de migration, modules d'éveil au langage, stages dans les régions de la langue cible, etc.

Variété des dimensions - mais sans politique

Toutes les HEP proposent des indications concernant les objectifs et les contenus de la didactique des L2 qui peuvent être disposées selon les dimensions suivantes: linguistique, de l'apprentissage, de l'enseignement, des contenus et enfin interculturelle. On remarque que la dimension de la politique des langues n'est guère abordée. Est-ce qu'en Suisse la didactique et la politique des langues demeurent deux réalités strictement séparées? Une discussion de principe à ce sujet serait urgente.

Une didactique des langues transversale?

Des liens entre la didactique des langues et les autres secteurs de la formation de base ont de la peine à se développer. Pour la plupart les projets suggèrent concrètement l'acquisition de compétences dans la langue locale comme langue étrangère, cela pour faire face aux problèmes de la pluralité culturelle et linguistique dans les classes. L'exigence d'une didactique des langues transversale commence à se faire sentir, mais il faudra encore du temps pour en voir des réalisations concrètes. Un premier pas est fait grâce à une offre coordonnée et non plus séparée des différentes didactiques: seules les spécificités des différentes langues sont traitées séparément.

Vielfalt der Dimensionen – aber keine Politik

Alle PH-Projekte machen Angaben zu den Zielen und Inhalten der Fremdsprachendidaktik; diese lassen sich in die nachfolgenden Dimensionen einreihen: die sprachliche Dimension, die Dimension des Lernens, die Dimension des Lehrens, die Inhaltsdimension und die interkulturelle Dimension. Dabei fällt auf, dass die sprachpolitische Dimension kaum angesprochen wird. Es scheint, dass Didaktik und Sprachenpolitik in der Schweiz zwei getrennte Bereiche geblieben sind, und hier wäre eine Grundsatzdiskussion äusserst sinnvoll.

Und eine sprachenübergreifende Didaktik?

Eher zaghaft kommt die Tendenz daher, den Fremdsprachenbereich mit andern Bereichen der Grundausbildung zu verknüpfen. Die meisten Projekte geben aber konkrete Hinweise darauf, dass die Studierenden die Kompetenz erwerben sollen, auch die Lokalsprache als Fremdsprache zu unterrichten, dies um der Situation der kulturellen und sprachlichen Pluralität in den Klassen gerecht zu werden. Eine Sprachen übergreifende Didaktik steht als Anliegen im Raum, man hat aber den Eindruck, dass die Verwirklichung der Ziele in diesem Bereich noch Zeit braucht. Immerhin werden die einzelnen Fremdsprachendidaktiken nicht mehr nebeneinander, sondern meist als gemeinsame Lehrveranstaltung angeboten; nur noch die Spezifitäten der einzelnen Fremdsprachen werden getrennt behandelt.

Frühes Sprachenlernen: Kein Thema?

Die didaktische Ausbildung der Fremdsprachen-Lehrpersonen konzentriert sich in den meisten Institutionen vor allem auf die Stufen ab der dritten Primarklasse. Dass es sinnvoll sein könnte, den Zeitpunkt für den Erwerb einer zweiten Sprache auf den Kindergarten oder die ersten Primarklassen vorzuverlegen, scheint die Bildungsplanung in der Schweiz (noch) nicht zu beschäftigen. Die Frage drängt sich aber auf, ob die Kompetenz „Auf allen Stufen der obligatorischen Schulzeit als Experte / Expertin in Sachen Fremdsprachen und Interkulturalität in allen Situationen adäquat handeln können“ nicht auch oder gerade auch für den Kindergarten und die ersten Primarklassen als Standard zu erklären wäre.

Spezifische Ausbildungsprofile

Die spezifische Ausbildung für immersiven oder bilingualen Unterricht kommt in einigen Beiträgen zur Sprache. Auffällig ist die Tatsache, dass die Pädagogischen Hochschulen, welche ihren Studierenden auch regelmässige Lehrveranstaltungen ausserhalb der Fremdsprachendidak-

Apprentissage des langues précoc: pas en discussion?

La majorité des HEP se concentre surtout sur une formation pour un enseignement dès la troisième classe primaire. La question de commencer avec l'enseignement d'une deuxième langue plus tôt, au niveau du jardin d'enfants ou des premières classes primaires, ne semble pas se poser. Et pourtant il serait judicieux de définir des standards de formation pour toute la scolarité.

Profils de formation spécifiques

La formation spécifique pour un enseignement immersif ou bilingue est discutée dans quelques contributions. Pourtant, et c'est surprenant, les HEP qui offrent des formations aussi dans une autre langue sont une minorité. Donc la possibilité d'acquérir des compétences à travers un enseignement dans différentes langues à l'intérieur de l'institution n'est prise en considération qu'exceptionnel-



La leçon.

tik immersiv in einer andern Sprache und in der eigenen Institution anbieten, in der Minderheit sind und dass die Kompetenz „sich Fachinhalte über mehrere Sprachen aneignen“ in den Institutionen selber offenbar nur zum Teil aufgebaut werden kann. Man sucht Wege, Kompetenzen für bilingualen Unterricht in der Grundausbildung aufzubauen. Um bilinguales Lehren und Lernen und Immersion selbst zu erfahren muss man aber meist die Institution verlassen. Dies wiederum könnte den Schluss zulassen, dass neuere Ansätze im Fremdsprachenerwerb wie etwa CLIL (Content and language integrated learning), immersiver oder bilingualer Unterricht vor allem in der obligatorischen Schulzeit als allgemeine und ernsthafte Tendenz noch kaum zu erkennen sind, weil ja gerade hier die Eigenerfahrungen der Studierenden unerlässlich sind. Dazu Esther Jansen O’Dwyer und Willy Nabholz: „Es wäre für eine tertiäre Berufsausbildung nur selbstverständlich und konsequent, wenn die Vorlesungen und Seminare teilweise in einer Fremdsprache (E, F, I, Sp, DaZ) gehalten würden, so dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer bis zum Abschlussdiplom bereits einige Jahre Erfahrung mit zweisprachigem Sachunterricht haben – in der Rolle der Lernenden notabene.“

Die Portraits der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz lassen viel Hoffnung aufkommen, dass Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden, welche in der mehrsprachigen Schweiz auf dem Hintergrund einer europa- und weltweiten kulturellen und sprachlichen Vielfalt als Experten und Expertinnen in Sachen Sprachvermittlung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität den Lernenden diese Kompetenzen vermitteln werden, die es ihnen ermöglichen, in ihrer Umwelt sprachlich wirksam zu handeln. Es ist ein langer aber schon vorgespurter Weg, bis die vielfältigen Bauelemente der einzelnen Institutionen zu einem Gebäudekomplex zusammengeführt sind. Vor allem hat man noch mit Wartezeit zu rechnen, bis das Baugelände in dieser mehrsprachigen Schweiz durch die Verantwortlichen als stabiler Untergrund frei gegeben wird.

Ida Bertschy, Freiburg

lement. Pour faire des expériences dans ce domaine, les enseignants doivent aller ailleurs.

Faut-il en conclure que les récentes approches dans l’acquisition des L2 comme par exemple CLIL (Content and language integrated learning) et enseignement immersif dans la scolarité obligatoire ne font pas encore tendance? En ce sens E. Jansen O’Dwyer et W. Nabholz considèrent qu’il serait opportun pour une formation professionnelle tertiaire d’avoir une partie des séminaires dans une langue étrangère (e, f, i, esp), de sorte que jusqu’au diplôme final les enseignants puissent avoir quelques années d’expérience avec un enseignement bilingue.

Les portraits des HEP apportent une belle marge d’espoir que les futurs enseignants de L2 puissent acquérir les compétences culturelles et linguistiques nécessaires pour fournir aux élèves les ressources indispensables à l’action dans la réalité multiculturelle et multilingue de notre pays. La route à parcourir pour achever la construction d’un bâtiment très complexe est encore longue. Il faudra surtout encore attendre jusqu’à ce que, dans cette Suisse multilingue, un terrain à bâtir suffisamment stable soit mis à disposition par les responsables.

Ida Bertschy, Fribourg

Fachhochschule Aargau
Pädagogik
Eric Sauvin

Die Fachhochschule Aargau Pädagogik bietet vier verschiedene neue Studiengänge für die Ausbildung von Lehrpersonen an. Im Herbst 2003 sind die Studiengänge Primarstufe und Sekundarstufe I gestartet, der Studiengang Kindergarten beginnt 2004, der Studiengang zum Doppeldiplom im Jahre 2006. Das letzte Ausbildungsjahr der modular aufgebauten Studiengänge der Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufen dient der Berufseinführung: Hier unterrichten die angehenden Lehrpersonen neben dem Besuch kursorischer Veranstaltungen an der FHA selbstverantwortlich eine Klasse im Umfang von rund 50%. Während alle Studierenden des Studienganges Primarstufe in L2 (Wahlweise Englisch oder Französisch) im Rahmen des obligatorischen Moduls Sprache und Kommunikation ausgebildet werden, wählen die Studierenden des Studienganges Sekundarstufe I eines aus vier Bereichsmodulen (darunter Sprache und Kommunikation, das die Fächer Deutsch und Französisch beinhaltet) und eines aus 5



Anton Semyonovich Makarenko
(Russia, 1888-1939).

Modularität, Sprachaufenthalte und interkulturelle Öffnung

Schulfachmodulen (darunter Englisch). Wer beide Fremdsprachen wählt, muss mit einer Verlängerung des Studiums rechnen, falls die Aufenthalte nicht vorab gemacht wurden. Studierende des Studienganges Kindergarten haben im regulären Ausbildungsgang keinen Zugang zur L2 Ausbildung.

Ein sechswöchiger Fremdsprachenaufenthalt ist obligatorischer Bestandteil aller Ausbildungsgänge. Er dient der Verbesserung der eigenen Fremdsprachenkompetenz und der Vertiefung in eine andere Kultur. Die Studierenden haben die Wahl zwischen Englisch und Französisch und es wird ihnen von der FHA ein 4-wöchiger Sprachkurs im entsprechenden Sprachgebiet finanziert. Die verbleibenden 2 Wochen werden durch Aufträge gesteuert. Diese sind so ausgestaltet, dass die Studierenden den Kontakt mit der Bevölkerung suchen müssen (Interviews, Recherchen, etc.).

Es ist ein Modell in Diskussion, das den Studierenden erlaubt, ihren Fremdsprachenaufenthalt samt Sprachkurs in einem Land zu absolvieren, aus dem Familien in die Schweiz immigrieren. Die interkulturelle Verständigung mit Schülerinnen, Schülern und Eltern aus diesen Gebieten könnte so entschieden gefördert werden. Ein diesbezüglicher Entscheid steht noch aus.

Studierende, die eine Unterrichtsbezeichnung in einer Fremdsprache (Englisch oder Französisch, Italienisch ist im Aufbau) erlangen wollen, absolvieren insgesamt einen 16-wöchigen Aufenthalt im fremdsprachigen Gebiet, es wird ein Sprachkurs von 8 Wochen finanziert. Das Minimalziel in Bezug auf die Sprachkompetenz ist Niveau C1. Die Erreichung des Zieles wird summativ überprüft (Englisch: Advanced, Französisch: DELF II).

Der Umfang der L2 Didaktikausbil-

dung ist je nach Studiengang sehr unterschiedlich und variiert von 60 (Primar) bis 300 (Sek I) Arbeitsstunden. Die Vermittlung von Kenntnissen zu neuen Tendenzen im Fremdsprachenunterricht (Language Awareness, Immersion, etc.) ist integriert. Daneben besteht die Möglichkeit, sich im Rahmen von Projekten und in der Berufswissenschaftlichen Spezialisierung in sprachdidaktische Themen zu vertiefen, so z.B. eine Ausbildung als Lehrperson für zweisprachigen Sachunterricht zu erhalten.

Auch während der L2 Didaktikausbildung wird der Verbesserung und Festigung der persönlichen Fremdsprachenkompetenz grosse Aufmerksamkeit geschenkt und durch Supportkurse unterstützt. Kurse in L2 Didaktik und Kurse der Disziplinären Vertiefung (Pflicht für Sek I, Wahlpflicht für Primar) werden in der Zielsprache durchgeführt.

Schulpraktika im fremdsprachigen Gebiet sind keine vorgesehen. Es wird den Studierenden, die das obligatorische ausserschulische Praktikum (6 Wochen Erwerbstätigkeit in einem Betrieb) noch absolvieren müssen, empfohlen, dieses mit dem Fremdsprachenaufenthalt zu kombinieren, wenn sie die Unterrichtsbezeichnung in der Fremdsprache erlangen wollen. Die Suche einer entsprechenden Stelle gestaltet sich allerdings in Frankreich und im englischsprachigen Raum sehr schwierig.

Die Studiengänge werden laufend evaluiert und optimiert. Wir sind überzeugt, mit den gewählten Strukturen und Veranstaltungen ein gutes Angebot machen zu können, damit Studierende künftig bedeutsamen und wirksamen Unterricht für L2 erteilen können.

Kontakte:

<http://www.fha-paedagogik.ch>

mail: eric.sauvin@fh-aargau.ch

HEP-BEJUNE

Roger Grünblatt

Annemarie Bogdanska

Deux ans de formation après la licence

Actuellement, la Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel se fonde d'une part sur une logique de sites (Bienne, Porrentruy, La Chaux-de-Fonds) et d'autre part sur une articulation en quatre plates-formes, soit PF1: formation initiale préscolaire et primaire, PF2: formation initiale secondaire 1 et 2, PF3: formation continue, PF4: ressources documentaires et multimédias. Des activités communes telles que des conférences ou des colloques réunissent régulièrement les différentes plates-formes.

Une formation professionnelle sur deux années

Comme pour les étudiant-e-s des autres branches, la formation des futur-e-s enseignant-e-s de langue du secondaire 1 et 2 s'étend sur deux ans. La première année est basée sur l'alternance de présence en institution et dans les écoles. En plus des nombreux cours en sciences de l'éducation, les candidat-e-s suivent 14 séminaires de didactiques spécifiques (allemand, anglais, espagnol ou italien) et 6 séminaires communs de langues vivantes. Quant à la partie pratique, elle se compose d'un stage préparatoire qui permet à l'étudiant-e non seulement de percevoir si son choix professionnel est pertinent, mais encore de se familiariser avec l'environnement scolaire et les futures classes dans lesquelles il-elle enseignera. Suivent alors deux stages courts de quatre semaines chacun, dont le but est d'asseoir la dynamique de l'articulation entre théorie et pratique. Un dernier stage de huit semaines (mi-mars à fin mai) donne enfin l'occasion aux stagiaires de mener une expérience d'enseignement à moyen terme englobant ainsi un plus grand nombre d'éléments liés à l'exercice du métier, préfigurant

en cela la seconde année de formation. Durant les 16 semaines de stages, le-la candidat-e est accompagné-e dans sa pratique par un-e formateur-trice en établissement, un lien étroit s'établit entre ce-cette dernier-ère, le-la stagiaire et le-la didacticien-ne qui effectue un minimum de quatre visites suivies d'un entretien. Les objectifs de stages sont liés d'une part à la spécificité de la branche enseignée et d'autre part aux thématiques modulaires traitées à la HEP: "*Le changement: enseignement et apprentissage*", "*La loi: gestion de classe*", "*La différence, le sens: valeur et motivation*". Tout au long de l'année, les étudiant-e-s doivent fournir divers travaux d'observation, d'analyse ou d'expérimentation.

En seconde année, l'étudiant-e secondaire est habilité-e à prendre la responsabilité d'un enseignement à temps partiel (30 à 60%). Il-elle n'est plus considéré-e comme stagiaire, mais est pleinement responsable de son enseignement et de l'ensemble des éléments liés à l'exercice du métier. Il passe encore un jour par semaine en institution pour parfaire ses acquis en sciences de l'éducation et en didactique spécifique. Le suivi sur le terrain est assuré par un mentor et des didacticien-ne-s, qui en plus des visites assurent encore un certain nombre de séminaires. A la fin de la deuxième année de formation, l'étudiant-e doit rédiger et soutenir avec succès un mémoire professionnel, qui vise à développer une réflexion et une attitude critique par rapport à sa pratique professionnelle.

Conditions d'accès

En principe, seules les personnes titulaires d'une licence ou d'un diplôme universitaire reconnu par la Confédération et comprenant en règle générale deux disciplines enseignables peu-

vent être admises. En plus, le niveau C1 selon l'échelle globale du PEL est demandé ainsi qu'un séjour à l'étranger.

La didactique spécifique des langues vivantes

L'approche communicative constitue l'élément clé de la formation. Il est essentiel de réaliser que le rôle de la grammaire et la place du vocabulaire sont indissociables d'un enseignement-apprentissage à travers les quatre compétences. Un accent particulier est également mis sur l'analyse des stratégies d'apprentissage et leur transfert. Un autre sujet important traite de la problématique de l'évaluation qui doit être revue à la lumière des objectifs d'une conception nouvelle de l'apprentissage des L2 et dont le *portfolio des langues* est l'outil de référence.

Parmi les nombreux thèmes abordés, il peut être intéressant de citer l'immersion, l'enseignement bilingue, l'impact des échanges et séjours linguistiques, la connaissance des examens internationaux ainsi que l'utilisation des outils multimédia disponibles sur le marché.

Rapport entre l'Université et la HEP

L'implication de l'Université dans la formation des enseignants du niveau secondaire 1 et 2 se limite présentement à des conférences et des colloques. L'application des accords de Bologne permettra sans doute une véritable collaboration tant dans le domaine scientifique que pédagogique tout en raccourcissant la durée globale des études conduisant à l'enseignement.

Contacts:

<http://www.hep-bejune.ch>

mail: roger.gruenblatt@hep-bejune.ch

anne-marie.bogdanska@hep-bejune.ch

Lehrerinnen und Lehrerbildung LLB Kanton Bern

Francesca Waser

Vor drei Jahren ist im Kanton Bern aus dem Zusammenschluss der früheren Lehrerseminare die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung (llb) entstanden; diese wird 2005 in die Pädagogische Hochschule überführt werden. Ein kurzer Auftritt - zu kurz für eine eigene Entfaltung und Profilierung.

Um diese Fremdsprachenausbildung auf der Sekundarstufe I im gesamten Ausbildungsgang situieren zu können, muss grob deren Rahmenstruktur skizziert werden: Die Studierenden stellen sich aus dem angebotenen Fächerkanon vier gleichwertige Fächer zusammen, wovon mindestens eines an der Fakultät belegt werden muss. Die fachdidaktische Ausbildung hingegen erfolgt ausschliesslich an der llb. Die fachwissenschaftliche Ausbildung in einer Fremdsprache beträgt durchschnittlich fünf, die fachdidaktische zwei Jahreswochenstunden, bestehend aus Vorlesungen, Seminaren und Modulen. Die berufspraktische Einführung, welche für die Studierenden aus zeitlichen Gründen grösstenteils ausserhalb des Semesters organisiert wird, erfolgt in vier Praktika, welche nach einem ausgeklügelten System die gewählte Fächerkombination berücksichtigt: Einführungspraktikum (Eignungsabklärung), Fachpraktikum I (Aufbau der beruflichen Handlungskompetenz), Fachpraktikum II (Fokussierung auf eigenständiges Planen und Unterrichten) und Abschlusspraktikum (Erfahrung mit allen Aspekten der Lehrtätigkeit an einer Schule).

Für das Studium der Fremdsprachen an der llb wird ein Sprachaufenthalt im jeweiligen Sprachgebiet von mindestens drei Monaten verlangt (beim Studium von zwei Sprachen sind es zwei Aufenthalte von je zwei Monaten). Eine statistische Aufstellung belegt, dass seit Beginn der llb 182 Studie-

Modular, universitär, interdisziplinär und - ungewiss

rende Englisch, 132 Französisch und knappe 35 Italienisch gewählt haben. Es erstaunt wenig, dass Englisch - *trendy* und unsern *lifestyle* definierend - auf eine solche Resonanz stösst und tendenziell sogar zunimmt, zumal das Abschlusspatent der llb es den Studierenden ermöglicht, Englisch auch auf der Realstufe zu unterrichten. Französisch - normalerweise nicht gerade ein beliebtes Fach - schneidet erstaunlich gut ab; sicher wird es auch mit der Überlegung gewählt, dass für dieses Fach im Lehrplan eine hohe Lektionendotation vorgesehen ist. Anders steht Italienisch da: Hier wirkt sich der allgemeine Rückgang auf allen Ausbildungsstufen aus.

Die curricularen Inhalte der fachwissenschaftlichen Ausbildung bauen sich um die linguistischen und literarischen Kenntnisse und um die Vertiefung der eigenen Sprachkompetenz auf; in der fachdidaktischen Ausbildung werden - neben Grundthemen wie Zweitspracherwerb, Fertigkeiten und Lehrmitteleinsatz - die interkulturellen Aspekte des Fremdsprachenerwerbs, Sprachenbewusstheit, Sprachenportfolio, bilingualer Unterricht und neue Beurteilungsformen eingeführt.

Die neue llb Ausbildung lässt sich mit der Charakterisierung modular, universitär und interdisziplinär beschreiben: Modular weil versucht wird, exemplarisch neue Aspekte der Sprachlehr- und -lernforschung einzubringen.

Universitär insofern, als sie sich stärker an der universitären Lehre orientiert als die frühere Sekundarlehrerausbildung und den Studierenden in bestimmten Fächern nahe gelegt wird, Forschungsarbeiten als Leistungsnachweise zu erbringen.

Und interdisziplinär, da die Verzahnungen der Fremdsprachenfächer mit der allgemeinen Didaktik und der

Fachdidaktik enger sind. Dadurch werden fremdsprachendidaktische Themen wie z.B. Textarbeit oder Lesekompetenzen gleich von drei Seiten her beleuchtet und in einen grösseren Kontext gestellt.

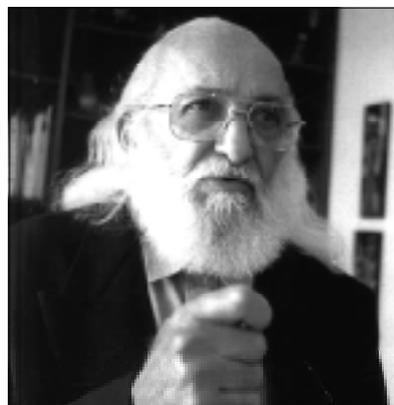
Im Vergleich zur früheren Sekundarlehrerausbildung lässt sich die theoretische Ausbildung und deren praktische Anwendung weniger gut miteinander koppeln, weil die Dozierenden früher oft auch das Hospitieren und Üben in den eigenen Schulstunden anbieten konnten und damit eine direkte Umsetzung der Theorie ermöglichen haben. Auch das Betreuungsverhältnis der Studierenden durch die Dozierenden hat sich aus Spargründen verschlechtert.

Zukunftsprognosen? Die knappe Zeit bis zur Überführung der llb in die PH 2005 lässt Visionen wenig Raum. Einziger kleiner Trost in Zeiten der Ungewissheit: Die Integration der Zentralstelle für LehrerInnenfortbildung in die PH, welche die Grundausbildung unserer FremdsprachenlehrerInnen weiterführen wird.

Kontakte

<http://www.llb-be.ch>

mail: francesca.waser@llb.unibe.ch



Paulo Freire (Brasil, 1921-1997).

HEP Fribourg / PH Freiburg
Ida Bertschy, Elisabeth Zeder

Cet article est rédigé en allemand et en français. Ainsi, selon les paragraphes, vous lirez tantôt l'une, tantôt l'autre langue, ceci afin d'illustrer la pratique institutionnelle et de donner davantage de vie à ce portrait.

Grundausbildung für Kindergärten und Primarschule mit Wahlmöglichkeiten

Die PH Fribourg-Freiburg bildet Generalistinnen und Generalisten aus für den Kindergarten und die Primarschule (1. – 6. Klasse), welche aber durch Wahlmöglichkeiten ihrer Ausbildung eine besondere Ausrichtung geben können: Wahl der Spezialisierung und Wahl des Profils.

- Spezialisierungen: a) für Kindergarten und 1./2. Klasse; b) für 3.-6. Klasse.
- Profile: „Sprachen“, „Pädagogik der Vielfalt“, „Medien, Information und Kommunikation“.

Zwei Sprachen unter einem Dach

Die Institution nimmt Studierende auf, deren Erstsprache Französisch oder Deutsch ist, dies im Verhältnis von etwa 2/3 zu 1/3. Sie haben die Möglichkeit, gemeinsam und mit den gleichen Zielsetzungen, Lehrplänen und Programmen im gleichen Haus das Lehrdiplom zu erwerben, was unter den PH-Projekten der Schweiz eher eine Exklusivität darstellt. Diese spezielle Situation bedingt, dass die PH Freiburg auf mindestens vier Ebenen die Zweisprachigkeit jeden Tag lebt, nämlich auf der administrativen, sozialen, sprachlichen und pädagogischen Ebene.

Bilinguisme konkret

Des objectifs fixés par des textes réglementaires

La HEPF s'appuie sur des textes réglementaires permettant de donner une orientation solide en matière de langue partenaire et de bilinguisme dans la formation initiale des enseignantes et enseignants de l'école enfantine et de l'école primaire:

- “La HEP a pour mission de promouvoir la maîtrise de la langue partenaire chez les enseignants et enseignantes et de développer le bilinguisme.” (LHEP, Art. premier, al. 2);
- “La formation des enseignants et enseignantes et les activités de développement pédagogique sont assurées dans les deux langues officielles du canton. Pour une part des formations dispensées, la HEP recourt au bilinguisme, notamment à l'immersion.” (LHEP, Art. 3, al. 1-2);
- “La HEP s'assure que les enseignants et enseignantes, au terme de

leur formation initiale, maîtrisent de manière effective la langue partenaire et soient capables d'enseigner une discipline dans cette deuxième langue.” (LHEP, Art. 3, al. 3);

- “Sur la base de conditions supplémentaires précisées dans celui-ci [règlement d'études], la mention “bilingue” peut compléter le titre d'aptitude à l'enseignement.” (LHEP, Art. 24, al. 1).

La politique éducative adoptée par ce canton bilingue est manifeste dans le texte de loi cité ci-dessus et transparaît également dans le règlement d'études de la HEP. Celle-ci devient en quelque sorte le garant permettant de transposer le concept éducatif cantonal qui prévoit l'acquisition de la langue partenaire au niveau de l'école primaire. Simultanément, cette décision fait de la langue partenaire la première langue étrangère de la formation des élèves au niveau de l'école obligatoire.



Una scuola Montessori.

Des compétences de base dans quatre domaines

Les étudiantes et étudiants doivent acquérir des compétences linguistiques, didactiques, interculturelles et stratégiques. Nous présentons, dans le tableau ci-dessous, les compétences retenues dans les quatre domaines mentionnés.

Compétences linguistiques	Compétences didactiques	Compétences interculturelles	Compétences stratégiques
Compétences langagières générales pour communiquer dans la vie et pour être mobile (Niveau C1)	Connaître les enjeux psycholinguistiques de l'apprentissage précoce des langues étrangères	Dans la formation et dans l'exercice de la profession, dépasser les perspectives seulement locales et régionales	Comprendre l'apprentissage d'une langue étrangère par immersion et vivre des expériences personnelles dans ce domaine
Bien maîtriser le domaine "minima" de l'enseignement de la L2: langage de classe	Enseigner la L2 avec les moyens d'enseignement officiels	Expliquer les mécanismes des préjugés et des difficultés au niveau de l'intercompréhension	Progresser dans l'apprentissage de la L2 par un travail autonome et utiliser le Portfolio européen des langues
Rédiger des documents de travail pour les élèves sans faire d'erreurs importantes (feuilles de travail, exercices...)	Comparer des moyens d'enseignement et faire des choix dans les activités proposées	Pratiquer des échanges et collaborer avec le corps enseignant de l'autre partie linguistique du canton et de la Suisse (stage en L2)	Apprendre avec un/une partenaire dans un tandem bilingue
Disposer d'un capital lexical en L2 dans différentes matières: environnement, éducation musicale, mathématiques...	Enseigner des contenus dans la L2 (enseignement bilingue intégré)	Connaître des concepts pédagogiques et didactiques dans les deux langues (cours en immersion durant les 3 années de formation)	
Avoir accès à des sources d'information dans au moins deux langues	Rechercher et créer des supports et des matériaux pour l'enseignement de la L2 et pour l'enseignement dans la L2		
	Comprendre le concept EOLE et pratiquer des activités y relatives		

La HEPF propose un cadre bilingue dans lequel ces quatre compétences peuvent se développer. Toutefois, il s'agit d'un vrai défi aussi bien pour les étudiantes et étudiants que pour les professeur-e-s.

Konzept für den Erwerb der sprachlichen Kompetenzen

Die PHF hat für die Unterrichtsberechtigung das Schlussniveau C1 (B2 in

der Kompetenz Schreiben) gemäss Europäischem Referenzrahmen festgelegt. Dieses hohe Niveau stellt aber ein Idealniveau dar, und das minimale Niveau wird sicher zwischen B2 und C1 liegen (zwischen B2 und B1 in der Kompetenz Schreiben).

Im Rahmen des Aufnahmeverfahrens werden die sprachlichen Kompetenzen formativ geprüft, die Sprachlernbiographie festgehalten und das erreichte Niveau registriert. Von hier an beginnt ein individueller Lernweg bis hin zur Zertifizierung am Ende des 4.

Semesters. Als Lerngefässe bietet die Institution die folgenden Elemente an: 15 % der Lernveranstaltungen in der L2 (Immersion oder bilinguales Lernen) für alle Studierenden; 30 % der Lernveranstaltungen in Immersion für die Studierenden mit dem Profil Sprachen; sprachliche Stützkurse für Studierende mit starken Defiziten; individuelle Lernbegleitung zum autonomen Lernen; Tandemlernen.

Im Moment befasst sich die Gruppe L2 mit dem Entwickeln einer internen Sprachprüfung, die Berufsbezogen ist und dem Niveau C1 (B2 für die Kompetenz Schreiben) entspricht. In dieser Arbeit wird sie von Peter Lenz vom LeFoZef Freiburg, Experte in Testfragen, unterstützt.

Diplôme d'enseignement avec mention "bilingue"

Dans le cadre du bilinguisme, la HEPF offre aux étudiantes et étudiants une voie de formation particulière: le diplôme d'enseignement avec mention "bilingue". Ce parcours, qui se concrétise dès l'entrée en formation, permettra aux jeunes diplômé-e-s d'exercer leur profession aussi bien dans une région francophone que dans une région germanophone. Les compétences générales visées sont les suivantes:

- Se former dans les deux langues et les deux cultures.
- Connaître et utiliser les plans d'études, les moyens d'enseignement et les spécificités pédagogiques de chaque communauté linguistique.
- Analyser, comparer et évaluer des supports pédagogiques provenant des deux cultures linguistiques.
- Enseigner les disciplines dans l'une ou dans l'autre langue.

Les caractéristiques de cette voie de formation se résument en trois points spécifiques:

- 50 % de formation en immersion (cours et stages);

- 10 % de formation supplémentaire pendant les trois ans;
- Possibilité de prolonger la formation.

6 étudiantes et étudiants (8 en première année, 8 en deuxième année) suivent actuellement cette voie de formation particulièrement exigeante.

Die Grundausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe ist der Universität Fribourg-Freiburg angegliedert und befindet sich in einer Phase der Restrukturierung. Die Einführung der ECTS Punkte ist im Gange, und die Definition der Bachelor- bzw. Master-Ausbildung muss noch abgeschlossen werden. Ein in die Zukunft wei-

sendes und verbindliches Portrait kann erst zu einem späteren Zeitpunkt skizziert werden.

Contacts:

<http://www.hepfr.ch>
mail: bertschyi@eduf.fr.ch
zedere@eduf.fr.ch

Témoignages d'étudiantes du "Diplôme bilingue"

Jocelyne expose sa motivation:

"Alors que j'étais à l'école secondaire, je me suis liée d'amitié avec une fille qui maîtrisait presque parfaitement quatre langues. Ses parents s'exprimaient à la maison tantôt en français, tantôt en allemand, anglais ou espagnol. Longtemps j'en ai voulu à mes propres parents de ne dominer que leur langue maternelle et me suis promise que le jour où j'aurais à mon tour des enfants, ceux-ci apprendraient plusieurs langues dès leur plus jeune âge. Alors que tout semblait si simple pour mon amie, il m'a bien fallu étudier ces différents idiomes, bien souvent avec frustration devant le peu de résultats. Après le collège et deux années dans un environnement professionnel 100% romand, j'ai eu envie de sauver les connaissances linguistiques qui avaient survécu à cette période d'hibernation forcée. Par le biais d'un nouvel employeur, je suis donc partie trois mois en Allemagne puis un an en Suisse allemande. Lorsque j'ai décidé de reprendre une formation, pour moi il était clair que je n'allais pas une fois de plus laisser s'évaporer l'acquis. J'avais envie de me donner un maximum de chances pour mon avenir professionnel mais également de profiter personnellement d'un enrichissement linguistique. La HEP proposant une option bilingue, il allait (presque) de soi que je saisisse l'occasion ! Bien sûr il y a eu des doutes, des inquiétudes, des petits soucis... mais surtout avant le commencement de l'école et dans les tous premiers jours de formation. Avec un peu de volonté et de ténacité, c'est bien vite le plaisir de s'exprimer, de penser et de vivre avec et dans une autre langue qui s'est imposé. Aujourd'hui je sais que d'une façon ou d'une autre, des enfants, les miens ou mes futurs élèves, profiteront de ce que je regarde avec tendresse et bonheur: ma deuxième langue !"

Aline propose un petit texte:

"Le bilinguisme: ballade dans le dictionnaire..."

"Du latin "bi": deux fois et "lingua": langue, et selon le petit Larousse: "qui parle deux langues". Cette définition purement étymologique me laisse sur ma faim. Que se cache-t-il derrière ce terme qui se balade nonchalamment entre "biguine", danse populaire des Antilles, et "à la billebaude", confusément? Quant à la jolie "Zweisprachigkeit", elle trouve sa place parmi "der Zwilling", le jumeau, "zwickern": cligner des

yeux, ou encore das "Zweck": le but..

Le bilinguisme nous inviterait-il à devenir "bigame"? Oser se jeter à l'eau sans complexes. Signer le contrat avec confiance, en se promettant de porter une attention particulière à chacune de ces deux épouses exigeantes? Patience et persévérance devraient faire le reste. Sans oublier l'essentiel: "Zweisprachigkeit" n'est qu'à quelques lignes de "zwischenmenschliche Beziehung".

On pourrait considérer une langue avant tout comme un accès privilégié à une culture différente et aux hommes qui la font. Alors, mariage d'amour ou de raison, le bilinguisme vaut bigrement la peine!

Voilà mon "bilan", après 6 mois en section bilingue à la HEP de Fribourg."

Tina entdeckt eine andere Welt

Das zweisprachige Lehrdiplom: ein Weg zur Zweisprachigkeit

"Jedem, der diesen Weg zu begehen wünscht, sei empfohlen, genügend Proviant mitzunehmen. Da der Weg zum Ziel lang und anstrengend ist, benötigt man auf jeden Fall ein gewisses Durchhaltevermögen. Doch als Erstes sollte man sich vergewissern, dass genügend Motivation vorhanden ist. Davon kann man ausserdem nie zu viel haben, also sollte man tüchtig zugreifen! Für ein schnelles Vorankommen ist es empfehlenswert darauf zu achten, dass einem nie die Freude an der Sprache ausgeht.

Auf dem Weg wird man sicherlich über jede Menge unverständlicher Wörter, Formulierungsprobleme und weiterer Hindernisse stolpern. Davon darf man sich aber keineswegs entmutigen lassen, denn diese Stolpersteine gehören zum Weg, der zur Zweisprachigkeit führt.

Jeder, der diesen Weg einschlägt, sei gewarnt. Denn ob man das Ziel wirklich je erreichen wird, ist fraglich. Auf jeden Fall nähert man sich ihm ständig. Doch eines kann ich allen versprechen: Es ist ein wundervolles Gefühl diesen Weg zu gehen, denn er führt einen durch unbekannte Orte und ermöglicht einem den Eintritt in eine andere Welt. Wenn man es nur zulässt, dann verändert sich das Leben. Ich bin froh, diesen Weg gewählt zu haben."

IFMES Genève

Jean-Marc Tosi, Annie Fayolle-Dietl, Jean-Paul Pazziani, Judith Rohner

Alternance entre formation et emploi

La formation à l'enseignement des langues secondes s'effectue sur deux ans en alternance à l'Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES) et en emploi. Elle comporte des séminaires de didactique spécifique à la branche, de pédagogie générale, de psychologie et de sociologie, ainsi que des séminaires consacrés aux techniques de communication à travers l'usage de l'ordinateur. Le maître/la maîtresse en formation effectue des stages d'écoute dans des classes d'enseignants expérimentés, parmi lesquels un collègue joue le rôle de mentor qui le/la soutient, l'aide, le/la conseille tout au long de sa première année dans l'établissement auquel il/elle est rattaché/e. L'encadrement et l'évaluation de la formation sont assurés à la fois par le formateur responsable de la didactique de la branche (MFR) et par un responsable attaché à la Direction de l'école où il /elle enseigne (RF-Dir).

La formation en didactique spécifique à la branche – dont il s'agira plus particulièrement ici - vise à l'acquisition par le/la maître/esse en formation (MEF), des compétences énumérées dans le référentiel de compétences commun à l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien, ainsi qu'au grec et au latin, moyennant des adaptations requises par leur statut particulier de langues non-parlées.

Au terme de sa formation, le/la MEF aura montré qu'il/est capable

- d'intégrer dans sa réflexion les apports des sciences de l'éducation;
- de transposer dans sa pratique en classe les apports des séminaires de didactique;
- d'organiser son enseignement, en

respectant les rythme et les étapes de l'apprentissage;

- de gérer les relations dans les groupes ou entre individus;
- d'évaluer
 - sa propre pratique,
 - ainsi que les apprentissages de ses élèves dans une optique à la fois formative et certificative;
- d'écrire un travail de fin de formation (TFFI) qu'il/elle doit explorer dans une démarche de recherche en partant d'une hypothèse, et en tenant compte des apports des différents séminaires suivis à l'IFMES. Ce travail est validé par les formateurs selon les critères définis par l'IFMES.

Pour accompagner le/la MEF dans le parcours qui le/la conduit à l'acquisition de ces compétences, le/la maître/esse formateur/trice responsable (MFR) met en place une stratégie en quatre temps:

1. il/elle présente les aspects fondamentaux de l'enseignement d'une L2 dans le cadre du séminaire de didactique:

im Deutschen:

- Kenntnis und Umgang mit dem in Genf gebräuchlichen Lehrwerk "Sowieso" (bis zur Klasse 9);
- Diskussion der Grundfertigkeiten wie Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben unter besonderer Berücksichtigung der Ergebnisse (cf. Erwerbsphasen) der Studie DiGS (1996-97) und der daraus entstandenen pädagogischen Empfehlungen;
- Wortschatzarbeit;
- Binnendifferenzierung;
- Grammatikunterricht: was? wann? wieviel? mit wem? ...

- Bewertung;
- Umgang mit spielerischen Aktivitäten;
- Überlegungen zu Video, Landeskunde, Austauschmöglichkeiten.

in italiano:

insegnamento della grammatica, del lessico, bilingue, portfolio della lingua, letteratura e cinema, canzoni e poesia, come usare Internet, attività di scrittura, l'orale, la valutazione.

in English:

The contents of English didactics seminars are organized along broad themes: Objectives, Scaffolding, Strategies, Differentiation, Testing, Task-based Learning, Focus on the Learner. Within those themes are to be found the topics we are all familiar with, such as vocabulary, grammar, pronunciation, speaking, writing, reading, listening... The format of the seminars varies from the lecture to the workshop. Some seminars are intensive traditional

lectures, and in their first year trainees are somehow drip-fed an enriched diet of practical input, though, mind you, never ready-made lessons. No model lesson would be valid for all since our trainees teach students from age eleven to twenty, and use a number of different course-books. Other seminars are closer to workshops with a definite 'hands-on' approach.

In second year, trainees are confronted with more theory, and some of them miss the immediate relevance of the first-year seminars. We try to question received opinions as we re-examine topics studied in first year under a different light. 'Writing' had been presented within the framework of 'Scaffolding' in first year, now it is studied under 'Focus on the learner.' Additional 'Analysis workshops' are held four times a year for trainees to reflect on their own practice and share information.

2. il/elle observe le/la MEF en classe

par rapport à des objectifs précis, discute avec lui/elle de ce qu'il a observé;

3. il/elle rédige un rapport d'observation;

4. il/elle revient, en séminaire d'analyse des pratiques, sur ce qu'il a observé.

De surcroît, l'IFMES organise deux fois par année des séances dites de coordination réunissant le/la MEF, le/la MFR et le responsable de la formation (RFDIR) dans l'établissement auquel est rattaché le/la MEF. Ces séances sont l'occasion de dresser un bilan entre les formateurs et le/la MEF quant à son parcours de formation, son projet concernant le travail de fin de formation initiale, son intégration dans l'établissement scolaire dans lequel il/elle travaille, son attitude face aux exigences de la formation. Au terme de l'échange, il est demandé au/à la MEF de rédiger un contrat dans lequel il/elle explicite ses objectifs en matière de formation. Ce contrat, à caractère évolutif, validé par les formateurs, fournira la base des observations dans les classes et des rapports de visite.

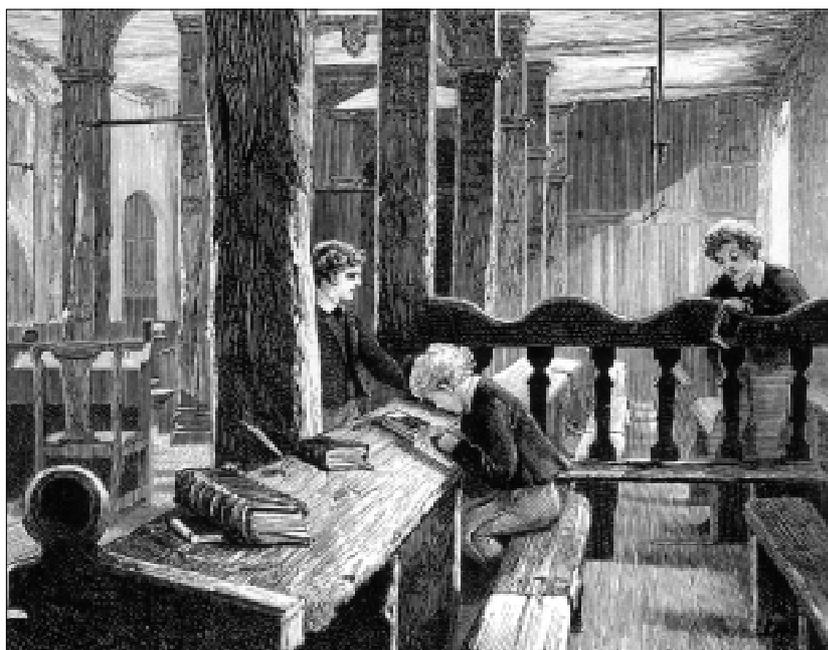
Après deux ans, les formateurs rédigent un rapport final de synthèse dans lequel ils expriment un préavis quant à l'obtention par le/la MEF du CAES (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire I et II). Sur la base de ce préavis la direction de l'IFMES décide d'attribuer (ou non) ce diplôme, qui garantit la mobilité et la polyvalence du corps enseignant genevois dans tout le degré secondaire.

Contacts:

<http://www.edu.ge.ch/dip/ifmes>

mail: ju.rohner@bluewin.ch

a.fayolledietl@vtx.ch



The Lower school at Eton.

Mehrsprachigkeit als Markenzeichen

Il plurilinguismo come marchio di qualità

La neocostituita Scuola universitaria pedagogica dei Grigioni (SUP GR) si pone come obiettivo principale quello di formare insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare per le tre regioni linguistiche del cantone. Questo principio di multilinguismo si estende anche a livello della L2. Accanto alla lingua madre (L1), alla fine degli studi gli studenti dovrebbero infatti padroneggiare una seconda lingua cantonale ed essere in grado di comprenderne una terza. Questo ambizioso traguardo può essere raggiunto solo grazie ad un insegnamento nelle tre lingue cantonali e a corsi plurilingui o immersivi. Per gli studenti di madre lingua italiana metà dei corsi teorici sono tenuti in italiano e l'80% della pratica si svolge in territorio italofono. Per gli studenti di lingua romancia la percentuale di insegnamento nella lingua madre è del 50% e per la pratica la stessa degli italofoeni. Gli studenti romanci hanno inoltre la possibilità di ottenere un diploma che permette loro di insegnare sia in romancio che in tedesco. L'insegnamento per la didattica della L2 avviene per la maggior parte nelle rispettive lingue cantonali. Una parte della pratica si tiene inoltre in quel territorio linguistico in cui si parla la rispettiva L2. Con una formazione obbligatoria per l'insegnamento dell'inglese e una facoltativa per quello del francese, la SUP GR è una scuola aperta al resto della Svizzera e garantisce in tal modo la piena mobilità professionale.

Laut dem Gesetz über die Pädagogische Fachhochschule Graubünden (PFG GR) die Aufgabe, Lehrkräfte für den Kindergarten und die Primarschule aller drei Sprachregionen des Kantons auszubilden. Daraus ergibt sich die besondere Stellung der drei Kantonssprachen Deutsch, Romanisch und Italienisch im Ausbildungsangebot der PFH GR.

Alle Studierenden kommen mit den drei Kantonssprachen in Kontakt

Miteinander statt nebeneinander – so könnte man die angestrebte Mehrsprachigkeitskultur der PFH GR bezeichnen. Ziel ist es, neben der Erstsprache eine weitere Kantonssprache gut zu beherrschen und die dritte Kantonssprache so gut wie möglich zu verstehen. Neben einsprachigen Lehrveranstaltungen in den drei Kantonssprachen sollen obligatorische mehrsprachige Lehrveranstaltungen innerhalb des Ausbildungsangebots dazu beitragen, dieses Ziel so weit wie möglich zu erreichen. Diese immersiven zwei- oder auch dreisprachigen Lehrveranstaltungen sollen einerseits die Sprachkompetenz der Studierenden in den drei Kantonssprachen fördern und erweitern, andererseits sollen damit auch positive Haltungen und Einstellungen zur multilingualen und multikulturellen Gesellschaft und Schule geschaffen und gefördert werden.

Garantierter Anteil der Erstsprache in der Ausbildung

Die Kantonssprachen Deutsch, Romanisch und Italienisch werden als Erstsprachen angeboten. Für die Ausbildung von Studierenden mit Romanisch als Erstsprache wird in minde-

stens 30% der Lehrveranstaltungen Romanisch als Unterrichtssprache verwendet, und 80% der berufspraktischen Ausbildung findet in romanischsprachigen Kindergärten oder Primarschulen statt. Mit dieser Verteilung der Sprachen in der Ausbildung und aufbauend auf die Zweisprachigkeit der Studierenden aus ihrer Vorbildung, erlangen romanischsprachige Studierende ein zweisprachiges Diplom, welches sie befähigt, sowohl in romanischsprachigen wie auch in deutschsprachigen Kindergärten und Primarschulen zu unterrichten.

Für Studierende mit Italienisch als Erstsprache wird Italienisch in mindestens 50% der Lehrveranstaltungen als Unterrichtssprache verwendet und analog zum Romanischen werden 80% der berufspraktischen Ausbildung in italienischsprachigen Schulen absolviert.

Alle drei Kantonssprachen sind auch Zweitsprachen

Die Ausbildung für den Zweitsprachunterricht an der PFH GR ist auf den Zweitsprachunterricht an den Bündner Primarschulen abgestimmt. Als erste Zweitsprache wird in jedem Sprachgebiet eine andere Kantonssprache ab der vierten Klasse unterrichtet.

Deutschsprachige Studierende können folglich zwischen Italienisch und Romanisch als Zweitsprache wählen, während romanischsprachige und italienischsprachige Studierende in Deutsch als Zweitsprache ausgebildet werden. Die fachdidaktische Ausbildung für den Zweitsprachunterricht erfolgt innerhalb von vier Ausbildungsmodulen vorwiegend in der Zielsprache. Ausserdem fördert und vertieft ein vierwöchiges Praktikum an einer Schule im Zweitsprachgebiet sowohl

Il plurilinguisssem sco noda chasa

La nova Scol' auta professiunala da pedagogia dal Grischun (SAP GR) ha l'incumbensa da scolar mussadras e mussaders e magistras e magisters da scola primara per las trais regiuns linguisticas dal Grischun. L'aspect pluriling daventa uschia la noda casa da la scol' auta e vala era per la didactica da las segundas linguas. Per studentas e students da lingua rumantscha munta quai ina scolaziun bilingua rumantsch-tudestga che permetta d'instruir pli tard tant en il territori rumantsch sco en quel tudestg. 30% da la scolaziun succeda en lingua rumantscha ed 80% da la scolaziun pratica ha lieu en scolinas e scolas dal territori rumantsch. Ina scolaziun obligatoria da la didactica d'anglais e la pussaivladad da cuntanscher la permissiun d'instruir talian u franzos sco segunda lingua entaifer la purschida da scolaziun facultativa da la SAP GR garantescha la mobilitad professiunala dad absolventas ed absolvents cun in diplom rumantsch resp. biling. Las cumpetenzas linguisticas che n'en betg avant maun a l'entschatta dal studi pon vegnir cumpensadas ed acquistadas a chaschun da curs da lingua a la SAP GR.

Da cuminanza – e betg in sper l'aufer! – quai è il motto d'ina cultura plurilingua da la SAP GR che promova la trilinguitad grischuna era cun occurrenz da scolaziun en tut las trais linguas chantunalas per tut las studentas e tut ils students.

die fachdidaktischen Fähigkeiten als auch die eigene Sprachkompetenz in der Zweitsprache. Die vier Module beinhalten die allgemeinen Bereiche der Didaktik des Zweitsprachunterrichts, die Fachdidaktik der gewählten Zweitsprache, verschiedene Aspekte und Formen für den Zweitspracherwerb wie Immersion und bilingualen Unterricht und schliesslich die Sprache und Kultur der Zielsprache. Defizite in der Sprachkompetenz können während des Studiums mit Sprachkursen kompensiert werden. Mit der erforderlichen Sprachkompetenz können romanischsprachige Studierende im fakultativen Bereich ihrer Ausbildung auch die Lehrbefähigung für Italienisch als Zweitsprache erlangen.

Englisch für alle

Dank einem obligatorischen Zusatzmodul für die Didaktik des Zweitsprachunterrichts Englisch, welches auf die Zweitsprachdidaktik der ersten Zweitsprache aufbaut, erwerben Studierende an der PFH GR auch die Lehrbefähigung für den Zweitsprachunterricht Englisch. Die notwendigen Sprachkompetenzen haben sie entweder in ihrer Vorbildung erworben

wenn sie in die PFH eintreten oder sie erwerben diese während des Studiums.

Dank Englisch und Französisch auch für ausserkantonale Studierende attraktiv

Mit dem obligatorischen Modul für die Didaktik des Englischen als Zweitsprache und der Möglichkeit im fakultativen Bereich auch die Lehrbefähigung von Französisch als Zweitsprache zu erlangen, öffnet sich die PFH GR auch für Studierende ausserhalb des Kantons Graubünden und garantiert damit mit ihrem Diplom die berufliche Mobilität.

Die vielfältige Sprachsituation des Kantons Graubünden und der Anspruch, für Studierende aus der ganzen Schweiz und auch aus dem Ausland attraktiv und interessant zu sein, erfordern von der PFH GR besondere Berücksichtigung der vielfältigen Sprachensituation und einen Schwerpunkt auf die Didaktik der Sprachen. Damit wird die Mehrsprachigkeit zum Markenzeichen der Hochschule.

Kontakte

<http://www.pfh.gr.ch>

mail: gian.peder.gregori@pfh.gr.ch



Pestalozzi in Stans.

PHZ Luzern

Michael Eisner-Binkert, Nicole Brandenburg Blum, Monika Mettler, Peach Richmond

Die PHZ Luzern bietet Studiengänge für Kindergarten/Unterstufe, Primarstufe (1.-6. Klasse) sowie Sekundarstufe I an. Der Studienbereich Fremdsprachen für Primar- und Sekundarstufe I umfasst die Fremdsprachen Französisch und Englisch sowie für die Sekundarstufe I Italienisch. Im Sinne einer integrierten Sprachendidaktik werden die fremdsprachendidaktischen Grundlagen soweit wie sinnvoll und möglich sprachenübergreifend vermittelt. Aspekte, die spezifisch einzelne Sprachen betreffen (z.B. landeskundliche Themen, Lehrmittel, Literatur) werden im Rahmen von einzelsprachlich ausgerichteten Lehrveranstaltungen thematisiert.

Studierende, die an der PHZ für den Fremdsprachenunterricht ausgebildet worden sind, weisen am Ende ihres Studiums folgende Kompetenzen aus:

- Sie verfügen über eine hohe Sprachkompetenz auf Niveau C1 nach Europäischem Sprachenportfolio.
- Sie verfügen über eine berufsspezifische Sprachkompetenz, die sich an den Bedürfnissen des fremdsprachlichen Unterrichts auf der Zielstufe orientiert.
- Sie orientieren sich am Grundprinzip der Mehrsprachigkeit und der Plurikulturalität.
- Sie weisen sich über eine hohe fremdsprachendidaktische Kompetenz aus.
- Sie streben - im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik - die interlinguale Verzahnung des Lernens und Lehrens von Sprache(n) an.
- Sie verstehen Sprachlernen als Sprachgebrauch.
- Sie haben einen vertieften ästhetisch-kulturellen Bezug zu den Zielsprachen.

Zur Unterstützung der Sprachkompetenz bietet die PHZ Luzern Sprachkurse an. Zusätzlich ist ein 12wöchiger

Sprachaufenthalt in jeder gewählten Sprache obligatorisch. Für Studierende, die zwei Fremdsprachen studieren, reduzieren sich die Sprachaufenthalte auf total mindestens 18 Wochen. Dieser zielt auch auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit Kultur und Lebensweise im jeweiligen Sprachraum.

Die Unterrichtsberechtigung erhalten Studierende, welche die entsprechenden fachdidaktischen resp. fachwissenschaftlichen Leistungsnachweise erbracht haben und ein international anerkanntes Sprachzertifikat auf Niveau C1 vorweisen können. Geprüft wird zurzeit auch, ob ein internes, mehr auf den Lehrberuf ausgerichtetes Diplom auf Niveau C1 als Alternative zu internationalen Zertifikaten angeboten werden kann.

Stufenübergreifendes Grundjahr

Die Ausbildung im Grundjahr ist stufenübergreifend. Im Wintersemester des ersten Studienjahres findet eine sprachenübergreifende Veranstaltung zum Thema "Sprache und Kommunikation" mit drei Modulteilern "Sprache/n in der Schule", "Mehrsprachigkeit" und "Linguistische Grundlagen" statt.

Das Akzessmodul im Sommersemester bereitet auf die Akzessprüfung in einer oder beiden Fremdsprachen vor. Dabei geht es einerseits darum, die von den Studierenden zu Beginn des Studiums getroffene Fächerwahl zu überprüfen (Einstellung zum Fach, Interesse an den vermittelten Inhalten und Eignung als Fremdsprachenlehrperson). Andererseits soll die von der PHZ für die Studierfähigkeit verlangte Sprachkompetenz auf Niveau B2 (produktive Fertigkeiten)/ B2+ (rezeptive Fertigkeiten) überprüft werden.

Mehrsprachigkeitsdidaktik und ästhetisch-kultureller Sprachbezug

Ausbildung für Primarstufe

Die für den Abschluss notwendigen fachdidaktischen Handlungskompetenzen in den vier Fertigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen* und *Schreiben*, in *Wortschatz* und *Grammatik* sowie *Alternativen Methoden*, *Beurteilen*, *Language Awareness* und *Jugendliteratur* werden von den Studierenden in Kern-, Vertiefungs- und Spezialisierungsmodulen erworben. (für Details vgl. www.luzern.phz.ch/ps/fachdidaktiken.htm#faecher)

Ausbildung für die Sekundarstufe

Die Ausbildung für die Sekundarstufe I beinhaltet nebst den fachdidaktischen im gleichen Umfang auch fachwissenschaftliche Module (Linguistik, Landeskunde, Literatur).

Die Ausbildung zielt auf folgende Handlungskompetenzen: Die zukünftigen Lehrpersonen

- fördern bei ihren Schüler/innen fremdsprachliches Handeln in den Grundfertigkeiten Produktion, Rezeption, Interaktion und Mediation und unterstützen den Aufbau ihrer mehrsprachigen, plurikulturellen Kompetenz;
- unterstützen die Sprachlernfähigkeit und machen ihren Schüler/innen Sprachlernstrategien bewusst;
- können ihre Schüler/innen beraten, begleiten und beurteilen und fördern deren zunehmende Autonomisierung in Spracherwerb und Sprachgebrauch;
- regen ihre Schüler/innen zu Sprachreflexion und Sprachvergleich an;
- zeigen ihnen Bezüge zwischen Sprachen und Kulturen auf.

Kontakte

<http://www.phz.ch>

mail: monika.mettler@phz.ch

**Pädagogische Hochschule
Rorschach**

Christian Thommen, Barbara Wolfer

Interdisziplinarität und Englisch als Fachstudium

Ausbildungsstruktur

Die Pädagogische Hochschule Rorschach (PHR) bildet grundsätzlich GeneralistInnen für die Vorschul- und Primarstufe aus. Nach einem für alle gemeinsamen Grundausbildungsjahr entscheiden sich die Studierenden für den Diplomtyp A, Kindergarten und Unterstufe, oder den Diplomtyp B, Unter- und Mittelstufe. Die Fachdidaktikmodule Fremdsprachen sind im vierten und fünften Studiensemester angesetzt. Im Diplompraktikum, das zwischen dem fünften und sechsten Studiensemester stattfindet, bildet der Fremdsprachenunterricht bei der Praxisumsetzung einen thematischen Schwerpunkt.

Auf Grund dieser Vorgaben ergibt sich für alle Studierenden folgende minimale Ausbildungssituation (ein Modul entspricht zwei Lektionen während eines Semesters):

Diplomtyp A

- Einführung in die Fachdidaktik Fremdsprachen 1 Modul
- Fachdidaktik Englisch 1 Modul

Diplomtyp B

- Einführung in die Fachdidaktik Fremdsprachen 1 Modul
- Fachdidaktik Englisch 1 Modul
- Fachdidaktik Französisch 1 Modul

Zusätzlich erlauben es die Vertiefungsstudien von jeweils 4 Modulen Dauer den Studierenden, sich über ein Wahlpflichtangebot zu spezialisieren. Das Vertiefungsstudium "Fremdsprachenunterricht an der Primarschule" ermöglicht es den Studierenden, in diesem Bereich zusätzliche Kompetenzen zu erwerben.

Bereits von Studienbeginn an können die Studierenden das Fachstudium "Englisch" belegen. Sie wählen zwischen einem primär sprachlich ausgerichteten Angebot, das zum Cambridge Advanced Examination oder zum

Cambridge Proficiency Examination führt, und einer eher literarisch-landeskundlich ausgerichteten Veranstaltung. Das Fachstudium hat einen Umfang von vier Modulen.

Ausserdem besteht die Möglichkeit, ein Studiensemester unter Anrechnung der erbrachten Leistungen an einer anderssprachigen Pädagogischen Hochschule zu absolvieren. Aus der Sicht der Fachdidaktik Fremdsprachen sollen damit die persönliche Sprachkompetenz gefördert und Begegnungen mit anderen Kulturen unterstützt werden.

Zulassungsbestimmungen

Für das Studium an der PHR bestehen folgende Zulassungsbestimmungen:

1. Sprachkompetenzen:

Vorbildung

Matura keine weiteren Zertifikate
DMS etc. DELF 4 – First Certificate

2. Fremdsprachenaufenthalt – allgemeine Bestimmungen:

Alle Studierenden absolvieren einen Fremdsprachenaufenthalt im anglophonen oder frankophonen Sprachraum, der im Minimum 12 Wochen dauert, wovon mindestens 8 Wochen ohne Unterbrechung erfolgen müssen.

Er kann in Form von Sprachkursen und/oder Arbeitseinsätzen geleistet werden. Das Einsatzgebiet ist frei wählbar. Der Fremdsprachenaufenthalt muss bis spätestens zum Beginn des 4. Studiensemesters vollständig nachgewiesen werden.

Ausbildungsinhalte / Ziel

Die inhaltlichen Ziele der Fachdidaktikausbildung Fremdsprachen sind wie in allen Studienbereichen der PHR als Standards beschrieben und als Handlungskompetenzen überprüfbar for-

muliert worden. Es geht dabei um Grundpositionen des Fremdsprachenunterrichts, den Einsatz von Lehrmitteln, die Förderung von Lernstrategien und Lernerautonomie, Aspekte der Sprachenpolitik, interkulturelle Kommunikation etc. Die angehenden Lehrpersonen sollen am Ende der Ausbildung fähig sein, den Einstieg in den Berufsalltag zu bewältigen (vgl. dazu Ausblick).

Fächerübergreifende Verbindungen

Im Verlauf der Ausbildung sind zudem mehrere interdisziplinäre Blockwochen vorgesehen. In diesen Gefässen sollen die Studierenden aus Sicht der Fremdsprachendidaktik auch eigene Erfahrungen mit immersiven Formen erleben und dabei erkennen, dass neben traditionellem Fremdsprachenunterricht alternative Ansätze möglich sind.

Ausblick

Die PHR geht davon aus, dass die künftigen Lehrpersonen in der Institution eine Grundausbildung erhalten und sich im Laufe ihrer Berufstätigkeit individuell weiterqualifizieren. Insofern rechnen wir mit einer gewissen Spezialisierung auch in Bezug auf den Unterricht in Französisch und/oder Englisch. Das bedingt einerseits eine Oeffnung der Ausbildung gegenüber amtierenden Lehrpersonen und andererseits das Angebot von Zusatzqualifikationen, wie sie im Moment als Vertiefungsstudien vorgesehen sind.

Kontakte

www.phr.ch

mail: christian.thommen@phr.ch

barbara.wolfer@phr.ch

**Pädagogischen Fachhochschule
Solothurn**

Barbara Grossenbacher

Interkulturalität und Sprachaufenthalt

Zukunftsorientierte Bildungsziele

Die PH Solothurn möchte ihre Studierenden dahingehend ausbilden, dass sie sich in einer plurilingualen und multikulturellen Gesellschaft bewegen können. Mit multikulturellen Aspekten sollen sich die Studierenden intensiv in zwei Praktika auseinandersetzen, auf das plurilinguale Element wird in den Modulen der Fachdidaktik Fremdsprachen besonders Gewicht gelegt.

Ausbildungsstruktur und Zulassungsbedingungen

An der PH Solothurn können Leute mit Matura, Berufsmatura oder dem Diplom einer drei Jahre dauernden Diplommittelschule studieren. Auch Berufsleuten, die eine Berufslehre von drei Jahren abgeschlossen haben und zwei Jahre Berufspraxis nachweisen, steht der Zugang nach einem berufsbegleitenden Vorkurs offen.

Die Pädagogische Fachhochschule



Ellen Key (Svezia, 1849-1926).

Solothurn bildet Generalisten und Generalistinnen für die Vorschul- und Primarschulstufe aus.

Nach dem ersten Studienjahr entscheiden sich die Studierenden entweder für die Ausbildung zur Unterstufenlehrperson (-2 / +2) oder für den zukünftigen Unterricht an der Mittelstufe der Primarschule (3.- 6. Schuljahr). Im ersten Studienjahr besuchen alle Studierenden ein Modul, in welchem ihnen Grundlagen des natürlichen und gesteuerten Zweit- und Fremdsprachenerwerbs vermittelt werden. Im gleichen Modul sollen ihnen auch die Grundgedanken von *éveil au langage* vertraut werden.

Wer sich dazu entschlossen hat, das Mittelstufenstudium aufzunehmen, besucht nach dem ersten Studienjahr das *“Module linguistique”*.

Das Module linguistique und das Modul Kultur und Sprach- praktikum im Migrationsbereich

Das *Module linguistique* ist primär ein Sprachpraktikum. Es dauert 6¹/₂ Wochen und ermöglicht den Studierenden, sich in der Situation der Immersion in einer französischsprachigen Klasse die nötigen Grundlagen für den eigenen Französischunterricht in der Deutschschweiz zu erarbeiten. Das *Module linguistique* erlaubt es den Studierenden auch, durch den direkten Kontakt mit den Lehrkräften, der Klasse und der Gastfamilie, die Suisse romande besser kennen zu lernen und vorhandene Vorstellungen zu hinterfragen. Somit trägt dieses Modul auch dazu bei, bei den Studierenden eine positive und offene Haltung im interkulturellen Bereich zu fördern.

Gleichzeitig gibt der Aufenthalt in der Suisse romande den Studierenden die Möglichkeit, ihre Französisch-

kenntnisse zu erweitern und sich auf die Sprachprüfung vorzubereiten.

Studierenden, die sich für die Qualifizierung als Unterstufenlehrperson entschieden haben, steht das Module linguistique als Alternative zum für den Unterstufenlehrgang konzipierte Modul *“Kultur und Sprachpraktikum im Migrationsbereich”* ebenfalls offen. Im Modul *“Kultur und Sprachpraktikum im Migrationsbereich”* geht es darum, dass die Studierenden die komplexen Zusammenhänge der Migration der Welt, der Gesellschaft und im Leben des Einzelnen erkennen und reflektieren.

Sprachprüfung Französisch

Am Ende des Module linguistique legen alle MSP-Interessierten eine Sprachprüfung ab. Sie weisen sich dabei über Französischkenntnisse aus, die dem Niveau B2 des Europäischen Sprachenportfolios entsprechen. Diese Sprachkompetenz wird als minimale Anforderung betrachtet.

Auf diese Prüfung wurden die Studierenden innerhalb der PH durch einen fakultativen Französischkurs im ersten Jahr sowie durch das Module linguistique vorbereitet.

Wer die Prüfung bestanden hat, kann das Mittelstufenstudium ohne Einschränkungen aufnehmen. Wer die geforderten Sprachkompetenzen nicht nachweisen kann, wird im zweiten Studienjahr nicht zu den Modulen der Fachdidaktik Fremdsprachen I und II zugelassen, welche in französischer Sprache unterrichtet werden. Die Sprachprüfung kann ein Jahr später nochmals abgelegt werden.

Fachdidaktik Fremdsprachen

Im zweiten Studienjahr besuchen die Studierenden des MSP-Ausbildungs-

gangs zwei Module Fachdidaktik Fremdsprachen. In diesen Modulen werden Grundkenntnisse der Französisch- und der Fremdsprachendidaktik vermittelt. Gleichzeitig werden die Studierenden auf den Französischunterricht an der Primarschule vorbereitet. Wichtiger Bestandteil dieser Module ist es auch, die Studierenden auf eine Zukunft vorzubereiten, die plurilingual sein wird.

Der Unterricht findet in der Zielsprache statt, wobei kein ausschliesslich immersiver Unterricht stattfindet. Wesentliche Dokumente (z.B. Lehrplan Französisch, Einführung ins Lehrmittel Bonne Chance, Weisungen des Kantons zum Französischunterricht)

liegen in deutscher Sprache vor und eine Übersetzung dieser Dokumente ins Französische wird von den für das Modul Verantwortlichen als nicht sinnvoll erachtet.

Studierende, die sich vertiefte Kenntnisse in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache aneignen möchten, steht im dritten Studienjahr ein eigenes Wahlmodul offen.

Fächerübergreifende Verbindungen

Im dritten Studienjahr werden die Studierenden im Rahmen eines Wahlmoduls in den Immersionsunterricht eingeführt. Die Studierenden sollen erkennen, dass nebst dem traditionellen Fremdsprachenunterricht alterna-

tive Formen möglich sind und sollen die Möglichkeit erhalten, diese selber zu erleben.

Englisch an der der PH Solothurn

Studierenden, die ihre Englischkenntnisse verbessern möchten, wird ein Sprachkurs Advanced English angeboten. Während maximal 5 Semestern können sie sich auf die Prüfung für das Cambridge Certificate in Advanced English (CAE) vorbereiten. Im dritten Studienjahr kann als Wahlmodul Englischdidaktik besucht werden.

Kontakte

<http://www.pfh-solothurn.ch>

mail: b.grossenbacher@solnet.ch

Pädagogische Hochschule Thurgau

Esther Sauer

Die Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG) bildet Generalistinnen und Generalisten für die Vorschul- und Primarstufe aus. Die Ausbildungsgänge sind in ein einjähriges stufenübergreifendes Basisstudium und ein zweijähriges Diplomstudium gegliedert.

1. Das Thurgauer Modell

Die PHTG steht in enger Kooperation mit der Pädagogischen Maturitätsschule (PMS) Kreuzlingen. Mit dem so genannten Thurgauer Modell realisieren beide Institutionen einen schweizweit einmaligen Ausbildungsweg.

Im Thurgauer Modell der Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe folgt auf drei Jahre Oberstufe (7. bis 9. Schuljahr) die vierjährige Pädagogische Maturitätsschule mit einem musischen und einem pädagogischen

Wahlbereich sowie einer integrierten beruflichen Grundausbildung. Sie schliesst mit einem schweizerisch anerkannten Maturitätsausweis gemäss Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) ab, der zum Studium an allen Universitäten und Hochschulen berechtigt.

Auf Grund ihrer Vorleistungen während der Maturitätsausbildung können die Absolventinnen und Absolventen, die sich für die Fortsetzung ihrer beruflichen Ausbildung entschliessen, an der Pädagogischen Hochschule Thurgau direkt in das Diplomstudium (2. Studienjahr) eintreten.

Im Fremdsprachenbereich bringen die Absolventinnen und Absolventen der Maturitätsschule einige Vorleistungen mit. So haben sie einen siebenwöchigen Sprachaufenthalt im französischen und einen zweiwöchigen im

englischen Sprachgebiet absolviert und dabei zusätzlich zur Entwicklung der persönlichen Sprachkompetenz Einblick in die jeweiligen Schulen und Schulsysteme gewonnen.

2. Qualifikationsstufen in der Ausbildung an der PHTG

Das Ziel, eine breite Lehrbefähigung mit Schwerpunkten zu erreichen, wird in den drei Qualifikationsstufen Basis-, Standard- und Schwerpunktqualifikation umgesetzt.

2.1 Abwahl

Die Studierenden erwerben im Laufe ihrer Ausbildung eine Basisqualifikation in allen Fächern, eine Lehrbefähigung hingegen nur in 7 von insgesamt 9 Fächern. Bei der Abwahl von 2 Fächern ist zu beachten, dass die Ausbildung in einer Fremdspra-

Pädagogische Matura und Schwerpunktqualifikation

che nach Wahl (Französisch oder Englisch) verpflichtend ist.

2.2 Standardqualifikation Fremdsprache

Zur Erreichung der Standardqualifikation in einer Fremdsprache sind folgende Leistungen zu erbringen:

- Ein oder zwei mehrwöchige Sprachaufenthalte, mit Vorteil bereits vor Beginn der Ausbildung. Entsprechende Erfahrungen werden angerechnet.
- Ein dreiwöchiges Schulpraktikum im Fremdsprachegebiet
- Eine fachdidaktische Ausbildung, welche mindestens zwei Module umfasst.

Die für die Lehrbefähigung erforderliche Fremdsprachenkompetenz liegt bei der Rezeption und der mündlichen Produktion bei C1, bei der schriftlichen Produktion bei B2 und muss durch Ablegen eines Testes nachgewiesen werden. Zur Erweiterung der Sprachkompetenz können Angebote im Förder- und Freikursbereich belegt werden.

Wer Englisch und Französisch belegen möchte, muss in einer Fremdsprache Niveau C1 in allen Kompetenzen erreichen.

2.3 Schwerpunktqualifikation Fremdsprache

In drei Fächern können Studierende eine Vertiefung wählen. Im Bereich Fremdsprachen erhöhen sich damit die Ansprüche an die nachgewiesene Fremdsprachenkompetenz, indem ein Zertifikat auf Niveau C1 abgelegt werden muss. Entsprechende vorbereitende Module werden im Rahmen der Ausbildung angeboten. Zudem gibt es zur didaktischen Vertiefung verschiedene Pflicht- und Wahlmodule.

2.4 Studienschwerpunkt Fremdsprache

Der Studienschwerpunkt bildet zusammen mit der Diplomarbeit das so genannte Diplomprojekt. Wird der Studienschwerpunkt im Bereich ei-

ner Fremdsprache gewählt, kann dieser auch im Rahmen eines Semesters an einer Hochschule oder Universität im entsprechenden Sprachgebiet absolviert werden.

3. Fachdidaktische Ausbildung Fremdsprachen

In der fachdidaktischen Ausbildung zur Erreichung der Standardqualifikation wird ein zeitgemässer Fremdsprachenunterricht in der Primarschule thematisiert, in welchem die Entwicklung von prozeduralem Wissen und damit von zunehmender Lernerautonomie und die Förderung der kommunikativen Kompetenzen im Zentrum stehen.

Die Wahl einer Schwerpunktqualifikation im Bereich Sprachen (Deutsch oder Fremdsprachen) verpflichtet zum Besuch eines Moduls zum Thema "Formen des Sprachvergleichs als Förderung des Sprachenbewusstseins", in dem die sprachliche und kulturelle Vielfalt thematisiert und zur Reflexion über das Lernen und Funktionieren von Sprachen angeregt wird. Ausbildungsmodule zum inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht (bilingual, immersiv) und zu weiteren Ansätzen wie Simulation, Lernen in

direkter Begegnung, Austauschpädagogik, ... sind zusätzlich zu belegen.

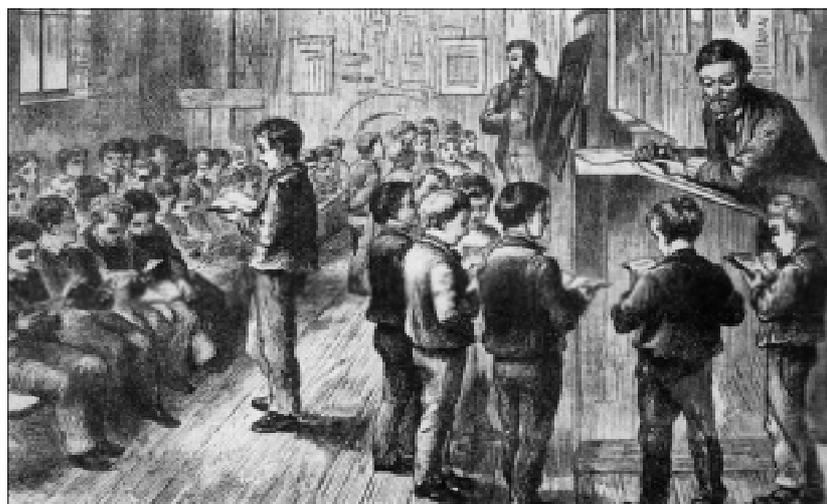
4. Ausblick

Die Zulassungen an die PH Thurgau über verschiedene Vorbildungen und Aufnahmeverfahren, die verschiedenen Ausbildungsangebote im Vollzeitstudium und nach Wahl auch in berufsbegleitenden Studienteilen und die Zusatzausbildungen für Kindergarten-, Primarlehrkräfte und Wiedereinsteiger/-innen sind vielfältig. Dies eröffnet den Studierenden und amtierenden Lehrkräften flexible Möglichkeiten, vor, während und nach der Ausbildung Zusatzqualifikationen zu erlangen und das lebenslange Lernen selber zu praktizieren. Im Bereich Fremdsprachen werden Angebote zur Erhaltung und Erweiterung der Sprachkompetenz und zur Aktualisierung der didaktischen Kompetenzen wesentlich zur Entwicklung des Faches in der Schule beitragen.

Kontakte

<http://www.phtg.ch>

mail: sauer.esther@bluewin.ch



Scuola popolare inglese del '700.

Alta Scuola Pedagogica Locarno

Giovanni Mascetti

Gé Stoks

Verso una didattica integrata delle lingue due

1. Contesto

Nel canton Ticino i docenti di lingue seconde vengono formati presso l'Alta Scuola Pedagogica (ASP) di Locarno. L'unica lingua seconda nel curriculum degli studenti nella formazione di base (scuola elementare) è il francese. La formazione è mirata agli aspetti pedagogico-didattici dell'insegnamento, mentre assegna alle scuole precedenti la preparazione dell'aspetto linguistico (padronanza della lingua).

Per i futuri docenti dei settori cantonali della scuola media e della scuola media superiore (liceo) la formazione può essere definita come "*formation en emploi*". Ogni anno il dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) procede ad un'analisi del fabbisogno dei docenti per l'anno successivo e bandisce un concorso. I docenti interessati in possesso di una laurea nella disciplina vengono invitati a svolgere una lezione di prova. Dopo aver superato questa prova i candidati vengono ammessi all'abilitazione. Durante un anno, gli abilitandi hanno un incarico da 6 a 12 ore in una scuola, e devono seguire il corso d'abilitazione durante una giornata settimanale presso l'ASP. La formazione consiste in un laboratorio didattico, accompagnato da moduli di scienze dell'educazione e di didattica disciplinare e da altre formazioni complementari.

Inoltre gli abilitandi devono presentare un dossier di documentazione, che verrà discusso in un colloquio finale, e durante l'anno vengono visitati nelle loro classi almeno quattro volte dai formatori. In due di queste visite, le cosiddette visite commissionali, la lezione del candidato viene giudicata con una nota da parte della commissione, che riunisce i formatori di di-

sciplina e di scienze dell'educazione e il direttore della scuola dove insegna il candidato.

Attualmente, la maggior parte dei docenti insegna due materie. Per la seconda materia, i candidati possono fare la cosiddetta seconda abilitazione, un percorso di 30 ore di didattica disciplinare, un lavoro scritto e quattro visite dei formatori nelle loro classi. Va tuttavia precisato che l'assetto attuale della formazione è in procinto di subire importanti cambiamenti: l'Alta Scuola Pedagogica prevede infatti di passare nei prossimi anni dal sistema della "*formation en emploi*" ad un nuovo modello di formazione a tempo pieno.

In questo contributo vorremmo descrivere il contenuto dei programmi attuali per le lingue due, francese, inglese e tedesco.

2. Le lingue due

Durante l'anno accademico 2003-2004 vengono offerte formazioni per inglese (scuola media), tedesco, scuola media e scuola media superiore) e francese (formazione di base e scuola media).

Nella formazione di base dei maestri l'ASP verifica in entrata la competenza linguistica degli studenti, certificata o da un corso completo di maturità liceale comprendente il francese, o da esami ufficiali riconosciuti (esami DELF-DALF). Come le altre scuole svizzere, l'ASP ticinese richiede all'entrata il livello B2+/C1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

I corsi di didattica del francese per i futuri insegnanti SE comprendono tre momenti principali, nel secondo /ter-

zo anno di formazione:

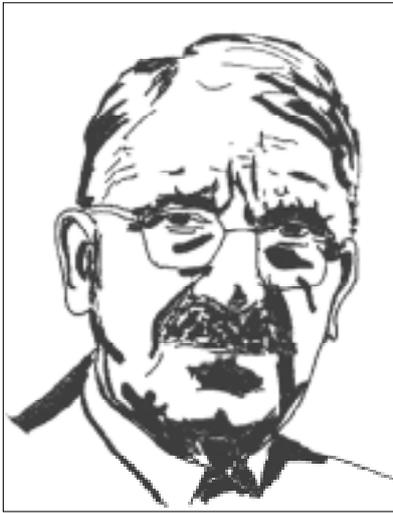
1. un corso (12 ore a grande gruppo) di introduzione alle teorie dell'apprendimento delle L2, con nozioni generali di metodologia e didattica, un'informazione d'insieme sui contesti - europeo (PEL) e locale (l'insegnamento del francese in Ticino, la continuità SE-SM);
2. un corso (24 ore a gruppo medio) con la presenza dei docenti di disciplina e di scienze dell'educazione, volto soprattutto alla preparazione e alla sperimentazione delle attività didattiche, con interventi nelle classi di SE;
3. uno stage linguistico residenziale della durata di due settimane, durante le quali gli studenti vivranno in una classe elementare della Svizzera romanda accanto all'insegnante e agli allievi francofoni.

Oltre a questi tre passaggi obbligatori, gli studenti hanno a disposizione da un lato i formatori ASP per consigliarli nell'eventuale formazione linguistica iniziale, e dall'altro alcuni moduli opzionali / liberi di francese, destinati soprattutto a rinforzare la competenza linguistica attraverso attività creative.

Per quanto riguarda la formazione pedagogica dei docenti di lingue, sia per la scuola media che per la scuola media superiore, essa consiste attualmente in un corso di 90 ore (30 incontri di 3 ore), suddiviso in tre moduli:

1. Principi di base
2. TIC; task-based learning/pédagogie du projet/WebQuest
3. Capitoli e temi scelti

Lo scopo generale del programma è che gli abilitandi diventino "*professionisti riflessivi*" ("*reflective practi-*



John Dewey (USA, 1859-1952).

tioners”), cioè docenti in grado di fare e di giustificare le proprie scelte. Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* è pure un punto di riferimento essenziale.

La maggior parte degli abilitandi sono stati formati secondo un paradigma abbastanza tradizionale e continuano a considerare l’insegnamento della grammatica come il vero scopo dell’insegnamento delle lingue, nonostante il fatto che tutti affermino l’importanza degli scopi comunicativi. Cerchiamo perciò di “detronizzare” la grammatica (*dethrone grammar*, Lewis, 1993) riferendoci alla ricerca (teoria dell’insegnabilità della grammatica, il progetto Deutsch in Genfer Schulen, Diehl 2000), all’approccio lessicale e all’approccio basato sui compiti (*task-based language learning*, Willis, 1996; Ellis, 2003). Diamo ampio spazio allo scambio di opinioni e coinvolgiamo docenti abilitati degli scorsi anni, p.e. per un intervento sull’approccio lessicale. Vorremo stimolare i candidati a mirare l’insegnamento di più sui contenuti (“si impara una lingua facendo altre cose”) e sulle competenze comunicative e meno sugli aspetti formali. E pure nostra intenzione mostrare le possibili applicazioni delle nuove tec-

nologie d’informazione e della comunicazione (TIC). Presentiamo e analizziamo le diverse possibilità di uso del computer per l’apprendimento delle lingue, mettendo l’accento in particolare sullo sviluppo di un *WebQuest*. Il *WebQuest* è un’attività di ricerca, da realizzare prevalentemente o totalmente su internet. (Esempi di *WebQuest* per le lingue due si trovano sul sito di Babylonia www.babylonia-ti.ch). Lo sviluppo di un *WebQuest* è da vedere come un tentativo di ideare un’attività concreta, che permette agli abilitandi di esercitare anche alcune capacità informatiche utili. Gli abilitandi ideano un *WebQuest* secondo un modello di *task-based learning* (Willis, 1996) e lo collaudano con gli allievi. Discutiamo i risultati e anche i modi di trattare gli aspetti formali della lingua (“la grammatica”) in modo diverso (*focus on form*, Doughty & Williams, 1998).

Nel terzo modulo del corso di didattica, presentiamo una serie di “capitoli scelti”, che toccano gli aspetti della valutazione, il portfolio delle lingue, le diverse strategie (d’apprendimento, di compensazione, di motivazione) e un “atelier plurilingue”. Durante questo atelier (tre incontri), invitiamo gli abilitandi ad esaminare le possibilità di introdurre una dimensione plurilingue nel loro insegnamento riferendosi più operativamente ai principi per il plurilinguismo formulati nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e alle proposte del gruppo di lavoro sul plurilinguismo nel canton Ticino.

3. Sviluppi futuri

Nei prossimi anni la formazione dei docenti cambierà sensibilmente. È difficile prevedere tutte le conseguenze del passaggio dalla “*formation en emploi*” ad una formazione a tempo pieno. Il curriculum dovrà essere adattato alle nuove esigenze. Il programma sarà descritto secondo il sistema

del “*European Credit Transfer System*” e l’aspetto pratico della formazione dovrà essere interamente ri-considerato. Importantissima sarà la relazione tra la formazione dei docenti e la pratica scolastica nella quale opereranno. Nel sistema attuale i docenti hanno già la piena responsabilità di alcune classi. Non è chiaro come verrà organizzato il tirocinio (stage) degli abilitandi nel nuovo modello. Ancora più importante, non si sa quanti, se ci saranno, che saranno disposti a studiare un anno intero senza stipendio, dopo aver concluso un curriculum completo di studi universitari fuori dal Cantone.

Speriamo di riuscire a sviluppare un approccio comune per le lingue seconde, ponendo l’accento sul plurilinguismo, approfittando dello scambio tra le diverse tradizioni didattiche francese, tedesca e anglo-americana. Il profilo dell’Alta Scuola Pedagogica per le lingue due si delineerà come un approccio non dogmatico, basato sui principi del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, riflessivo, plurilingue ed interdisciplinare, caratterizzato da un forte scambio tra teoria e pratica.

Bibliografia

- CONSIGLIO D’EUROPA (2003): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.
DIEHL, E. e.a. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz*, Tübingen, Niemeyer.
DOUGHTY, C. / WILLIAMS, J. (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, CUP.
ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, OUP.
LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a way forward*. LTP.
WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-based Learning*, Longman.

Contatti

<http://www.asp-ti-edu.ch>
mail: ge.stoks@asp-ti-edu.ch
giovanni.mascetti@asp-ti-edu.ch

HEP Vaud

Rosanna Margonis-Pasinetti

Trois phases vers l'articulation entre la théorie et la pratique

Admis en tant que porteurs soit d'un titre universitaire ou émanant d'une école polytechnique, soit d'une maturité gymnasiale ou spécialisée socio-pédagogique, soit d'un titre jugé équivalent, les étudiant(e)s de la Haute Ecole Pédagogique Vaudoise s'engagent à suivre une formation initiale au terme de laquelle ils se verront délivrer un diplôme de maître(sse) généraliste, semi-généraliste ou spécialiste ou encore de maître(sse) d'une discipline spéciale. Pendant respectivement six, huit ou trois semestres ils traverseront trois phases de formation, à savoir la phase d'introduction, la phase de professionnalisation et la phase de spécialisation, et ils vivront différents moments de formation visant à créer un savant et parfois délicat équilibre entre la formation modulaire dispensée au sein même de l'institution et l'expérience pratique vécue auprès des établissements partenaires en formation, un curriculum poursuivant donc la désormais incontournable articulation entre théorie et pratique.

Le domaine des activités langagières, comprenant le français, les quatre langues secondes enseignées dans l'école vaudoise, à savoir l'allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol, ainsi que les deux langues anciennes, le latin et le grec, doit être en mesure d'intervenir à tout niveau de la formation, soit elle destinée à des enseignant(e)s du stade pré-obligatoire, obligatoire ou post-obligatoire, et il doit être capable de moduler ses interventions en conséquence.

La formation à l'enseignement du français langue première concerne évidemment tous les degrés scolaires, mais au delà de cette nécessité incontournable, formateurs(trices) et étudiant(e)s doivent également prendre

en compte d'autres aspects inhérents à cette formation; nous en citerons en tout cas deux, qui par leur nature interpellent aussi le domaine des langues secondes: la formation à l'enseignement du français langue seconde et l'approche des démarches d'éveil et ouverture aux langues à l'école (EOLE).

En ce qui concerne les langues secondes proprement dites, les défis à relever sont multiples et complexes. Il s'agit en premier lieu pour la HEP Vaud de prendre un certain nombre de mesures pour que les compétences linguistiques et culturelles dans les langues cibles soient suffisamment développées. Cette volonté se traduit d'une part dans l'exigence et la promotion de séjours dans la région ou le pays de la langue cible en question et d'autre part dans une série de conditions d'admission en HEP, consistant essentiellement dans l'attestation du niveau de langue par l'obtention d'un certificat délivré par le Goethe-Institut pour l'allemand (ZMP pour les généralistes, ZOP pour les semi-généralistes) ou par Cambridge pour l'anglais (ADVANCED) ou encore par le recours au "Portfolio européen des langues" et à ses niveaux.

Par ailleurs, à travers une attention particulière portée aux contenus des modules de formation initiale, la HEP Vaud et à fortiori le domaine des langues secondes s'efforcent de former des futurs enseignants au fait des dernières évolutions de la recherche en matière de pédagogie et de didactique et prêts à faire face aux défis de l'école de demain.

Au fil des trois phases de formation les étudiant(e)s auront ainsi à travailler autour de thèmes et notions tels que

interculturalité et pluridisciplinarité, gestion des apprentissages, analyse des pratiques professionnelles, compétences langagières, méthodes d'enseignement, planification, évaluation, différenciation, activité, tâche ou projet. Si les contenus ont pratiquement trouvé leur place et leur forme, la réflexion n'a pas encore abouti quant à deux aspects essentiels de la formation initiale, à savoir l'ancrage de ces contenus dans les stages pratiques, donc au cœur des établissements scolaires, et la certification des différentes phases de formation.

Il n'est pas superflu de rappeler ici que l'école obligatoire vaudoise vient de vivre une réforme qui peine à trouver ses véritables repères définitifs et qui a beaucoup sollicité les enseignant(e)s; par ailleurs le bouleversement apporté par les nouvelles règles régissant les écoles de diplôme et de maturité a aussi passablement secoué le petit monde des gymnases vaudois. C'est dans ce cadre que les étudiant(e)s vont être accompagné(e)s à travers leurs différents stages pratiques par des praticiens formateurs ou par des praticiennes formatrices volontaires, prêt(e)s également à "céder leur classe" à leur "apprenti(e)". Le travail de ces praticiens et praticiennes est important et remarquable, mais ils sont à leur tour hôtes d'un établissement et tributaires d'une formation et d'une pratique qui ne sont pas toujours au diapason de celles prônées par la HEP. D'où un important effort à consentir de part et d'autre pour créer une politique commune.

Si la validation de ces stages revient en grande partie au suivi et à l'observation du praticien ou de la praticienne, secondé si nécessaire par le

formateur ou la formatrice responsable des modules en HEP, la certification des différentes phases de formation modulaire doit se faire par une série d'épreuves gérées par les différents domaines de la HEP. Un certain nombre de discussions et d'essais nous ont amenés à retenir comme valable l'étude de cas pour la certification de la phase d'introduction, nettement plus connotée "sciences de l'éducation". Dans le domaine des langues secondes la phase de professionnalisation sera certifiée par une épreuve tendant plus vers la didactique et la pratique, qu'il s'agisse de réaliser ou d'analy-

ser une séquence d'enseignement à la lumière d'un certain nombre d'acquis théoriques. La certification finale consiste dans la réalisation d'un travail de diplôme, faisant l'objet d'un séminaire de préparation et conçu comme point de convergence pour l'étudiant entre les différents rôles qu'il assumera plus tard: l'enseignant expert, le praticien réflexif et le chercheur face à une situation-problème à résoudre.

Un autre défi doit être relevé par les formateurs du domaine des langues secondes: assurer la formation continue destinée aux enseignants chevron-

nés. Si l'on tient compte des considérations tenues plus haut, il s'agit en même temps de faire gagner du terrain à un certain nombre de nouveaux concepts et de nouvelles approches, mais aussi de répondre aux besoins d'enseignant(e)s fatigué(e)s par les réformes mais passionné(e)s par leur métier et toujours à la recherche d'apports nouveaux, inhérents notamment à l'enseignement de la culture et de la civilisation de la langue cible.

Contacts

<http://www.hep.vd.ch>

mail: rosanna.margonis@edu-vd.ch

Höheres Lehramt für Berufsschulen am Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Zürich

Hermann Landolt, Monika Wyss

Das Höhere Lehramt für Berufsschulen bildet Berufsschullehrpersonen für den allgemein bildenden Unterricht, für den fachkundlichen Informatik- und Kommunikationsunterricht und für neusprachliche Fächer aus.

Das Höhere Lehramt in Neusprachlichen Fächern

Der Studiengang für neusprachliche Fächer, der seit 1997 an der Universität Zürich geführt wird, bietet eine pädagogisch-didaktische Ausbildung in den Sprachen Deutsch (als Erst- und als Zweitsprache), Englisch, Französisch und Italienisch für die Sekundarstufe II und die Weiterbildung an. Er orientiert sich an den Anforderungen der Berufsmittelschulen, der kaufmännischen Berufsschulen und der Weiterbildung sowie der Berufswelt.

Sprachen für die Berufswelt: Anwendungs- und handlungsorientiert

Die Studierenden bilden sich in zwei Fächern aus. In der Regel sind dies zwei der genannten Sprachen, doch kann bei Bedarf auch eine Sprache mit einem nichtsprachlichen Fach wie etwa Wirtschaft kombiniert werden. Die fachwissenschaftliche Ausbildung basiert auf einem Lizentiat oder Doktorat, verbunden mit einem Sprachaufenthalt im entsprechenden Sprachgebiet und einer Übersetzungsprüfung. Darauf aufbauend sind drei Ausbildungsteile zu absolvieren:

- die allgemein didaktische und pädagogisch-psychologische Ausbildung;
- die didaktisch-berufspraktische Ausbildung;
- die Prüfungen, die zum Diplom führen.

Da sich, wie schon angedeutet, die Ausbildung dieser Sprachlehrkräfte an der Berufswelt ausrichtet, kommt

neben allgemein didaktischen und psychologischen Ausbildungselementen der "Einführung in die Berufspädagogik und Berufswelt" grosse Bedeutung zu. Die Veranstaltung mit diesem Titel befasst sich mit den Anliegen und Problemen der Berufswelt und -bildung. Sie bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich in verschiedene Aspekte der Berufsbildung einzuarbeiten, um sich ein differenziertes Urteil über die berufliche Aus- und Weiterbildung zu bilden. Dieses Anliegen drückt sich weiter auch darin aus, dass die Ausbildung über die Sekundarstufe II hinausgeht und die Anforderungen der beruflichen Weiterbildung mit einbezieht, indem auch in die Methoden der Erwachsenenbildung eingeführt wird.

Im Zentrum des Studiengangs stehen die Fachdidaktiken und die Praktika.

Die “Didaktik des Fremdsprachenunterrichts” bildet die Grundlage, indem sie allgemeine Aspekte des Spracherwerbs und des Sprachunterrichts thematisiert. Dabei verknüpft sie die Reflexion über die Gesetzmässigkeiten des Fremdspracherwerbs sowie über die didaktisch-methodischen Prinzipien eines neuzeitlichen Sprachunterrichts mit den persönlichen Lern- und Lehrerfahrungen der Studierenden. Zur didaktischen und praktischen Vertiefung werden entsprechende Fachdidaktiken angeboten, ergänzt durch Lehrübungen, die an einer Berufsmittelschule oder an einer kaufmännischen Berufsschule zu absolvieren sind. Da zunehmend Deutschlehrpersonen an Berufsschulen auch fremdsprachige Schülerinnen und Schüler bzw. Erwachsene unterrichten, werden die Studierenden auch in die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache eingeführt und setzen sich mit interkulturellen und integrativen Aspekten auseinander. In den Praktika werden die theoretischen Erkenntnisse umgesetzt und die erforderlichen Berufskompetenzen und Verhaltensformen eingeübt, die bei den Lehrproben im Rahmen der Schlussprüfung evaluiert werden. Zentrale Zielsetzung der Ausbildung am Höheren Lehramt für Berufsschulen ist ein anwendungs- und handlungsorientierter Sprachunterricht, in dessen Mittelpunkt das erfolgreiche Kommunizieren steht. Für den Erwerb einer soliden Sprachkompetenz, welche die heute so wichtige Verständigung über den eigenen Sprachraum hinaus ermöglicht, kann auf Grammatikwissen allerdings nicht verzichtet werden. Die grosse Herausforderung an die Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte lautet daher, diese zu befähigen ihren Unterricht so zu gestalten, dass trotz der an Berufsschulen knapp bemessenen Unterrichtszeit sowohl das erforderliche Sprachwissen vermittelt als auch die kommunikativen Kompetenzen umfassend gefördert werden.

Künftige Anforderungen an die Ausbildung von FS-Lehrkräften

In folgenden Bereichen zeichnen sich bereits Veränderungen ab, die sich auf das Berufsbild der Fremdsprachenlehrkraft auswirken werden:

- Heterogenität der Klassen;
- Moderne Medien;
- Einfluss des Europäischen Sprachenportfolios;
- Integration internationaler Sprachdiplome.

1. Heterogenität der Klassen

Fremdsprachenlehrkräfte im Bereich der Berufsbildung werden künftig noch heterogenere Lerngruppen vorfinden (Stichwörter: Migration, gebrochene Bildungswege usw.). Dies erfordert *vermehrte Binnendifferenzierung und Individualisierung* des Unterrichts; die Förderung des selbstverantwortlichen Lernens ist unabdingbar.

2. Moderne Medien

Der Einsatz von *audiovisuellen Medien* und von *Lernsoftware* gewinnt weiter an Bedeutung. Die modernen Medien vermitteln direkte Einblicke in fremde Sprachen und deren Kulturen, wodurch zum einen der Unterricht anschaulicher und abwechslungsreicher wird, sich zum andern auch nachhaltige Lernergebnisse erzielen lassen, insbesondere im Bereich des Hörverstehens. Mit geeigneter Lernsoftware kann selbstverantwortetes und individualisiertes Lernen unterstützt werden. Wichtig für den adressatengerechten Medieneinsatz ist eine *sorgfältige Auswahl* und *eindidaktisch gezielter Umgang*.

3. Einfluss des Europäischen Sprachenportfolios

Die Umsetzung der im Europäischen Sprachenportfolio (ESP) definierten Leistungsniveaus ist in vollem Gange und wird für eine *vermehrte Standardisierung und Harmonisierung* der Lehrgänge im Fremdsprachenbereich sorgen. Die Standards des ESP die-

nen zunehmend als Qualitätsindikatoren, insbesondere für Aufnahmeprüfungen und Abschlüsse. Zudem unterstützt das ESP das selbstverantwortliche Lernen mit verschiedenen Instrumenten, z. B. mit Raster und Checklisten zur Selbsteinschätzung.

4. Integration internationaler Sprachdiplome

Im Bereich der kaufmännischen Lehre werden vielerorts schon heute internationale Sprachdiplome (z. B. FCE, DELF/DALF) in den Lehrabschluss und in die Berufsmatura integriert. Dies hat zur Folge, dass sich der Fremdsprachenunterricht stark an den Kenntnissen und Fertigkeiten orientiert, die diese Zertifikate verlangen. Die Bedeutung internationaler Sprachdiplome und ihr Einfluss auf den Unterricht wird weiter zunehmen und sich in zusätzlichen Bereichen der Berufsbildung manifestieren, v. a. in technischen Berufen sowie in den Berufen des Sozial- und Gesundheitswesens.

Die genannten Entwicklungen werden das Berufsbild der Fremdsprachenlehrkraft und somit auch die Anforderungen an die Ausbildung am Höheren Lehramt für Berufsschulen zunehmend prägen. Zudem wird der bilinguale und immersive Sachunterricht an Bedeutung gewinnen (im Bereich der Berufsschulen gilt dies vor allem für den bilingualen Unterricht in Berufskunde, an Berufsmaturitätsschulen für den immersiven Unterricht in Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern). Damit wird sich früher oder später auch die Frage einer Zertifizierung der betreffenden Lehrkräfte stellen.

Kontakte

www.ileb.ch

mail: hlandolt@afb.unizh.ch

monika.wyss@access.unizh.ch

PH Zürich

Brigitte Achermann, Paulette Bansac
Michael Prusse

Die drei Säulen der Fremdsprachenausbildung

Als charakterisierend für die Ausbildung der L2-Lehrkräfte an der PH Zürich setzen wir neben der nach Sprachen getrennten Didaktik die drei Akzente *Fremdsprachendidaktik*, *Sprachkompetenzen* und *fachwissenschaftliche Ausbildung für die Sekundarstufe I*, die in der Folge kurz vorgestellt werden. Die PH Zürich bietet Ausbildungsgänge für Englisch, Französisch und Italienisch an, die alle gleich aufgebaut sind und vergleichbare Anforderungen stellen.

Fremdsprachendidaktik

Das Modul Fremdsprachendidaktik ist ein Novum in der Fremdsprachenausbildung von Primar- und Sekundarstudierenden. Es wird sprachen- und stufenübergreifend angeboten, d.h. die Studierenden erhalten Einblick in die drei Sprachen Englisch, Französisch und Italienisch, sowie in die verwendeten Lehrmittel auf den verschiedenen Stufen. Das Modul Fremdsprachendidaktik bildet die obligatorische Grundlage für die weitere stufen- und sprachspezifische didaktische Ausbildung.

Ziel ist es, dass die Studierenden unabhängig von der später zu unterrichtenden Sprache theoretische und praktische Basiskompetenzen für das Erteilen von Fremdsprachenunterricht erwerben und einen Einblick in andere Stufen und Sprachen erhalten.

Zu den vermittelten Inhalten gehören:

- psycholinguistische Überlegungen und Forschungsergebnisse zum Fremdspracherwerb;
- Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts mit dem Fokus auf effizientes Fremdsprachenlernen;
- Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts (Europäisches

Sprachenportfolio, Schweizerisches Sprachenkonzept, Zürcher Lehrplan);

- relevante Theorien und Modelle;
- Aufbau eines elementaren Handlungsrepertoires für die Planung und Durchführung eines wirkungsvollen Fremdsprachenunterrichts;
- Reflexion und Analyse der eigenen Sprachlernbiografie und der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens.

Um das Modul praxisnah zu illustrieren, wurden in verschiedenen Klassen des Kantons Zürichs Videoaufnahmen gemacht, die einzelne Aspekte des Fremdsprachenlernens und deren Umsetzung in der Praxis aufzeigen. Eine eigens für dieses Modul gemachte Schülerinnen- und Schülerbefragung liefert Datenmaterial zum Fremdsprachenlernen und gibt Stimmungsbilder aus der Schülerschaft wieder.

Als Pflichtlektüre wird den Studierenden ein Skript abgegeben, das zum Teil während der Veranstaltung oder als Vor- bzw. Nachbereitung bearbeitet wird. Zur Zeit ist in Planung, das Modul teilweise mit e-Learning zu verknüpfen.

Compétences langagières

La formation linguistique, soutenue par des cours de langue suivis à la HEP de Zurich ou durant les séjours linguistiques, doit atteindre les niveaux suivants:

Degré secondaire I

Anglais: Cambridge, Proficiency

Français: Dalf B1 et B2

Italien: Plida D

Degré primaire

Anglais: Cambridge, Advanced

Français: Delf II

La formation linguistique est complétée par un *stage professionnel de trois à quatre semaines* (degré primaire/ degré secondaire I) en région anglophone, francophone ou italophone. Ce stage a pour but, non seulement de donner aux futur(e)s enseignant(e)s l'occasion d'améliorer leurs compétences langagières, en particulier dans le contexte scolaire, mais encore de leur permettre l'expérience précieuse d'enseigner différentes matières dans la langue de leur choix, et ceci dans un cadre authentique. Cela leur fait en outre découvrir des modèles scolaires différents, les aide à s'intégrer naturellement à la vie sociale et culturelle de

la région en question et favorise des contacts qui s'avèreront peut-être précieux pour leur avenir professionnel. Alors que pour le degré primaire on a déjà une expérience de plusieurs années, les premiers stages du degré secondaire I viennent seulement d'avoir lieu. Mais dans un cas comme dans l'autre, les échos sont très positifs dans l'ensemble, tant du côté des stagiaires que des maîtres de stages. Les échanges semblent fructueux. Les progrès linguistiques sont frappants et améliorent considérablement l'aisance des futur(e)s enseignant(e)s dans l'enseignement de la langue 2.

Fachwissenschaften in der Ausbildung für die Sekundarstufe I

Die fachwissenschaftliche Ausbildung der Fremdsprachenlehrpersonen erfolgt in Zusammenarbeit mit der Universität Zürich. Sie umfasst insgesamt vier Vorlesungen und Proseminarien, je zwei zum Thema Linguistik und Literatur. Die Dozierenden der Universität Zürich bieten den Studierenden der PH auf ihre Bedürfnisse ausgerichtete Kurse an, welche nicht im normalen Unterrichtsangebot für die Studierenden der Universität figurieren. Im Fach Englisch zum Beispiel beleuchtet eine Übersichtsvorlesung die englische Literatur von den Anfängen bis heute; eine Linguistikvorlesung informiert über Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik aber auch über die Geschichte der englischen Sprache. Ähnliche Veranstaltungen werden auch in den Fächern Französisch und Italienisch durchgeführt.

Das Studium an der PH Zürich umfasst aber auch eine curriculare Komponente: es handelt sich um Module, welche auf die spätere Unterrichtstätigkeit Bezug nehmen. Dieses Wahlangebot (die Studierenden müssen zwei curriculare Module absolvieren) wird ebenfalls in Zusammenarbeit mit der Universität Zürich durchgeführt und vermittelt je nach kulturellem Hintergrund der gewählten Sprache die unterschiedlichsten Inhalte. Als Beispiele können im Englischen etwa "Cultural Studies" und "Children's Literature" dienen, in Französisch "La bande dessinée d'expression française" und "Le cinéma français" und in Italienisch "Dal libretto alla canzone".

Kontakte

<http://www.phzh.ch>

mail: brigitte.achermann@phzh.ch

paulette.bansac@phzh.ch

michael.prusse@phzh.ch



Célestin Freinet (France, 1896-1966).

Übersicht über die Fremdsprachen-Ausbildungskonzeptionen für die Primarstufe an den Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz

Die Schweizerische Konferenz der Pädagogischen Hochschulen SKPH hat eine Arbeitsgruppe Fremdsprachenunterricht eingesetzt, die zuhänden des Lenkungsausschusses der deutschsprachigen EDK-Regionen die Ausbildungskonzeptionen der verschiedenen PHs der Deutschschweiz darstellt. Auf dem Hintergrund dieser Darstellung soll aufgezeigt werden können, wo allenfalls Koordinationsbedarf besteht, damit für angehende Lehrpersonen keine Mobilitätshindernisse geschaffen werden.

Die folgende Darstellung zeigt den Stand der Arbeiten der AG Fremdsprachen der SKPH auf. Aufgrund dieser Übersicht wird die AG dem Lenkungsausschuss aufzeigen, wo sie Koordinationsbedarf sieht und welche Massnahmen und politischen Entscheide sie für nötig erachtet.

	FHP Aargau	PH Baselst. ja	PH Baselst. ja	LLB Bern	PH Freiburg	PH Graubünden	PHZ Luzern	PH Rorschach	PH Solothurn	PH Thurgau	PH Wallis	PH Zürich
Kindergarten	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja, ohne unterrichtsberechtigung für Fremdsprachen
Kindergarten/ Unterstufe	nein	ja	ja	ja	integrales Diplom KG-6 mit Spezialisierung	nein	Kiga/1./2. ohne Unterricht Fremdsprachen	ja	-2/+2	mögliche Zusatz- ausbildung 1./2. P	KG-6P -KG und 1./2. P	
Primarstufe: Schuljahre	ja, 5 Jahre	1 - 6	1 - 6	3 - 6	1 - 6	1 - 6	1 - 6	1 - 6	3 - 6	1 - 6	- KG-6P -3.-6.	1 - 6
Für welche Stufen werden Lehrpersonen Unterrichtsberechtigung ausgebildet?												
Eine Fremdsprache obligatorisch	ja	ja	ja	ja	ja	-	ja	ja	ja	ja	ja	ja
• Welche Fremdsprache ist obligato- risch?	F	F	F	F	F	eine Kantons- sprache plus Englisch	Typ A: E Typ B: F+E	F	F	F	DL2 oder FL2	
• Wahlmöglich- keit?	F oder E	E	E	nein	nein	Italienisch oder Romanisch	Französisch oder Englisch	nein	F oder E	nein	E oder F	
Wie viele FS können studiert werden?	1	2	2	zur Zeit nur eine	2	zusätzlich Französisch	2	2 + DaZ	2 (F+E)	2	1	2
Stellenwert von Fremdsprachen												

	FHP Aargau	PH Baselland	LLB Bern	PH Freiburg	PH Graubünden	PHZ Luzern	PH Rorschach	PH Solothurn	PH Thurgau	PH Wallis	PH Zürich
gefordertes Sprachniveau für die Unterrichtsbeurteilung	C1	F: DELF 1 E: First		C1	Matura oder B1	C1	B1/B2	B2	C1 (ausser Schreiben)	Wahrscheinlich C1	C1
Überprüfung der Sprachkompetenz	ja	nein	Leistungsnachweise	ja	mit Matura nein; ohne Matura ja	ja	nein	ja	ja	Nur für Diplom bilingue	ja
mit interner Prüfung?	nein	nein	nein	ja	nein	nein	nein	ja	Einstufungstest	ja	nein
mit externer Prüfung/ internationalem Zertifikat?	E: CAE F: DELF 2	nein	nein	möglich	für Italienisch DILI (B1)	ja	nein	nein	möglich	ja	ja
Obligatorisch?	ja	nein	ja	nein	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Dauer?	16 W.		4 W.		4 W.	12 W.	12 W.	6 W.	4 W. + 3 W.	2 Semester	3-6 W.
Ausgestaltung?	je 8 W. Sprachkurs und frei		Sprachkurs oder Austausch		Praktikum in einer Schule im Zweitsprachgebiet	Sprachkurs oder individuell	Sprachkurs oder Arbeits-einsatz	Hospitation	Sprachaufenthalt individuell und Schulpraktikum		3 W. Assistenz plus 3 W. Sprachkurs fakultativ, falls Aus-trittskompe-tenz noch nicht erreicht

Sprachkompetenz

Sprachaufenthalte

In der AG Fremdsprachen der SKPH sind alle PHs der Deutschschweiz vertreten. Ihr gehören folgende Mitglieder an:

- PHZH: Frau Brigitte Achermann
- PH FR: Frau Ida Bertschy
- PFH GR: Herr Gian Peder Gregori
- PH Solothurn: Frau Barbara Grossenbacher
- PHZ: Frau Monika Mettler
- PH TG: Frau Esther Sauer
- PHR: Herr Christian Thommen, Frau Barbara Wolfer
- HPSABB: Frau Hanna Weinmann
- HEP PH VS: Frau Monique Pannatier
- FHA Pädagogik: Herr Eric Sauvin
- LLB-Bern: Frau Erika Werlen

Roger Grünblatt
Porrentruy

Gedanken zum Kompetenzprofil einer künftigen L2-Lehrkraft

Students at teacher training colleges (TTCs) have typically learnt their foreign languages in knowledge- and form-oriented learning environments. However, the aim of foreign language didactics at TTCs is to enable future teachers to promote communicative competence in their pupils, involving all four language skills. This requires a didactics to provide a framework for reflexivity and individualisation. Teachers should play the role of facilitators and create ideal learning environments. Grammar and vocabulary work should always be contextualised and reflect individual levels of competence. Lexical chunks have a central role to play, and learners must be taught to use strategies for decoding words in context. The European Language Portfolio provides a useful tool for formative assessment. In sum, teacher trainees have to take leave from the traditional view of learning and develop more creative way to engage in foreign language teaching. (red.)

Es ist der Sache sicher dienlich, auf die Ausgangsposition der Studierenden beim Eintritt in eine Hochschule für Pädagogik einzugehen, bevor im weiteren versucht werden soll, ein Kompetenzprofil für eine L2 Lehrkraft zu entwickeln.

Die große Mehrheit der künftigen L2 Lehrkräfte an unserer Pädagogischen Hochschule, der HEP BEJUNE, durchlief einen traditionellen Fremdsprachenunterricht, dessen Lerninhalte vor allem instruktiv vermittelt wurden. Die Lerninhalte in einem derartigen Unterricht basieren bekanntlich auf einem umfangreichen Wissen der Gesetzmäßigkeiten in der Zielsprache (Grammatik), der Beherrschung eines umfangreichen Grundwortschatzes, dem Lesen und Übersetzen von (klassischer) Literatur. Diese Art des Unterrichts ist Voraussetzung und Bedingung dafür, seine Studien an der Universität erfolgreich abzuschließen. Auf eine derartige Unterrichtsgestaltung treffen die Studierenden erneut in ihren Praktika. Das oben beschriebene Modell ist immer noch in mehr oder weniger ausgeprägter Form (man spricht mittlerweile auch im Fremdsprachenunterricht) die vorherrschende Unterrichtspraxis an den meisten der heutigen Schulen. Dies ist der Rahmen von dem das Unterrichten und Lehren einer Fremdsprachendidaktik an unserer Hochschule für Pädagogik umgeben ist.

Die Arbeit an den vier Sprachfähigkeiten

Das oberste Ziel der Fremdsprachendidaktik an der PH ist und bleibt es, die Studierenden zu befähigen, die kommunikative Kompetenz bei ihren

Lernenden herauszubilden. Allerdings ist der Begriff kommunikative Kompetenz weiter zu fassen, als dies im traditionellen Unterricht der Fall ist. Die Herausbildung kommunikativer Fähigkeiten bezieht sich nicht nur auf Sprechen und Hörverstehen, sondern auch auf Schreiben und Lesen.

Ziel ist es ebenfalls, bei den zukünftigen Lernkräften ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass zum Erlernen einer Sprache neben dem Beherrschen von niveaugerechten Kompetenzen in den vier Sprachfähigkeiten Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören auch das Wissen gehört, wie Lernstrategien von den Schülern eingesetzt werden können, um das Lernen autonomer und selbstständiger zu gestalten. Jeder Lernende muss die Gelegenheit bekommen herauszufinden, mit welchen Techniken und Strategien das Sprachenlernen am besten vor sich geht. Für die Lehrperson bedeutet dies, dass es ein Umfeld braucht, in dem zusammen mit den Lernenden über effizientes Lernen nachgedacht werden kann. Künftige L2-Lehrkräfte müssen deshalb in der Lage sein, ihren Schülern Lernangebote zu machen, für die diese sich individuell entscheiden können. Den Lernenden soll so das Rüstzeug in die Hände gegeben werden, mit dem sie das Lernen ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen anpassen können. Zu den Hilfestellungen gehört auch, dass Schüler lernen, mit den im jeweiligen Unterricht benutzten Referenzmaterialien umzugehen. Zu diesen Materialien gehören Lehrmittel, ein- und zweisprachige Wörterbücher, vielleicht auch Grammatiken, mit deren Hilfe die Lernenden die für sie relevanten Fragen selbstständig bearbeiten können. Die Lehrkraft soll darauf vorbereitet wer-

den, von der traditionellen Rolle der Lehrperson als Vermittler von Wissen Abstand zu nehmen. Sie soll dazu ermuntert werden, vermehrt in die eines *facilitators* zu schlüpfen, einer Lehrkraft also, die Lernprozesse bei den Schülern ermöglicht und fördert. Zu den Kernaufgaben der modernen Lehrkraft gehört neben dem Fördern von Lernprozessen auch das Gestalten einer idealen Lernumgebung, in dem Paar – und Gruppenarbeiten zum Alltag gehören. Für die Umsetzung all dieser Bestrebungen leistet das *Europäische Sprachenportfolio* eine grosse Hilfe. Es zu kennen und mit seiner Hilfe den Unterricht zu gestalten, ist deshalb Voraussetzung für den modernen Sprachunterricht.

wissen hinausgehen, dann gehören in den Unterricht Inhalte, die konkrete und sinnvolle Erfahrungen in der Zielsprache ermöglichen. Eine künftige L2- Lehrkraft weiss dies und fördert den Spracherwerb deshalb als Ganzes.

Hilfreich ist das Wissen darum, dass unterschieden werden muss zwischen der Grammatik, die Wissen über die Fremdsprache vermittelt (die *pädagogische Grammatik*) und der Grammatik, zu der die Lernenden Zugriff haben. Diese *Lernergrammatik* (vgl. auch den Beitrag von Portmann-Tselikas in *Babylonia* 2003/2) beinhaltet all die Kenntnisse, die die Lernenden jederzeit zu Verfügung haben und mit der sie Sprachhandlungen

unternehmen können. Diese Kenntnisse sind gezwungenermassen unvollständig und mangelhaft. Das ist gut so, weil Abbild des jeweiligen Sprachniveaus. Diese individuellen Sprachniveaus zu erkennen, ist Voraussetzung dafür, dass Spracherwerb sinnvoll stattfinden kann. Denn nur so können (zusammen mit dem Lernenden) Schritte beginnen, die darauf hinzielen, dieses Sprachniveau langsam anzuheben. Das Wissen um diese Prozesse und ihre Dauer gehört zu den Kernkompetenzen, über die eine L2 – Lehrkraft verfügen muss.

Hat der Stellenwert der Grammatik im modernen Fremdsprachenunterricht einiges von seiner Bedeutung verloren, so ist für das Vokabular das

Stellenwert der Grammatik und Bedeutung der Vokabulararbeit im Fremdsprachenunterricht

Pièce de résistance in der Ausbildung der Lehrkräfte bleiben jedoch die zwei Pfeiler des traditionellen Fremdsprachenunterrichts, die Behandlung der Grammatik und die Bedeutung von Vokabulararbeit. Auf diese beiden Pfeiler stützt sich der traditionelle Unterricht. Es ist wichtig, dass unsere künftigen Lehrkräfte es verstehen, die Grammatik- und Vokabulararbeit so zu didaktisieren, dass sie in einem Unterricht aufgehen, der nicht die Grammatikprogression und den Grundwortschatzerwerb per se zum Ziel hat. Konkrete kommunikative Erfahrungen sollen einen Unterricht ermöglichen, in dem die vier Sprachfähigkeiten paritätisch umgesetzt werden. Die künftigen Lehrkräfte sollen sich bewusst sein, dass zur Förderung des Spracherwerbs mehr nötig ist als das Auswendiglernen von Wortschatzlisten und einer Grammatik, die formzentriert abstraktes Wissen eindrillt, losgelöst von einem konkreten Kontext. Darum sei hier noch einmal wiederholt: Soll Sprachenlernen über abstraktes Regel – und Vokabular-



La scuola di Barbiana con don Lorenzo Milani (1923-1967).

Gegenteil eingetreten. Heute gehört das Arbeiten mit Vokabular ins Zentrum sprachlichen Lernens. Die traditionelle Trennung zwischen Vokabular und Grammatik ist künstlich und gehört aufgehoben. Aufgehoben gehört auch das Auswendiglernenlassen von alphabetischen, thematischen und anderweitig organisierten Listen. Wie für den Erwerb von Grammatik gilt für das Erlernen von Vokabular, dass Spracherwerb nur dann dauerhaft stattfindet, wenn er in konkreten kommunikativen Situationen wieder und wieder erfahren werden kann. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass das Sich-Beschäftigen mit den verschiedenen Sprachfähigkeiten immer auch Arbeit am Vokabular ist. Wörter jagen bekanntlich im Rudel, und jeder Text und Sprechakt beinhaltet eine ganze Reihe kontextualisierter und grammatisch korrekt situierter Äusserungen. Letztendlich ist Grammatik also nichts anderes als eine Eigenschaft von Wörtern, und so lässt sich eben gerade auch grammatisches Wissen am besten über Wörter lernen (vgl. Tschirner in *Babylonia* 2003/2). Indem die Wörter in ihrer natürlichen Umgebung belassen und in dieser thematisiert und aufgegriffen werden, erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich mit ganzen Sprachelementen auseinander zu setzen. Am Beispiel der Wechselpronomen im Fach Deutsch als Fremdsprache heisst dies, keine langwierigen Erklärungen mehr, wann Akkusativ oder Dativ angebracht ist, sondern direktes Benutzen eines „chunks“ wie *in die Ferien gehen*. Dieses Instrumentalisieren von ganzen Sprachelementen hat einen unschätzbaren Vorteil für den Fremdsprachenunterricht. Es befasst sich mit den Wörtern und ihrem grammatischen Umfeld. Stellt man dies in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts, bekommen die Lernenden sehr schnell ein äusserst praktisches Werkzeug in die Hände, mit dem sie sich präzise und direkt ausdrücken können. Das setzt voraus, dass sich unse-

re künftigen Lehrkräfte über die Bedeutung dieses Schrittes für den Fremdsprachenunterricht bewusst sind. Wenn Lese- und Hörtexte aller Art ins Zentrum des Unterrichts rücken, müssen den Lernenden mit der Zeit Strategien angeboten werden, die ihnen helfen, sich mit den darin enthaltenen unbekanntenen Wörtern auseinanderzusetzen. Das Entschlüsseln von Wörtern in ihrem Kontext und das Nachdenken darüber, wie mit Wörtern in ihrem Umfeld umgegangen, in welcher Form sie festgehalten und wie mit ihnen gearbeitet werden soll, ist wahrscheinlich eine der Fähigkeiten, deren Beherrschung ausschlaggebend ist für ein selbstbestimmtes Lernen. Das oben beschriebene Arbeiten am Vokabular eignet sich erfahrungsgemäss besonders gut als Einstieg in die Reflexion über die geeignetsten Lern- und Erwerbsprozesse bei den Lernenden.

Evaluation im Fremdsprachenunterricht

Nach all dem Gesagten scheint klar, dass auch Tests und Prüfungen den Anforderungen eines konstruktivistischen, kommunikativen Unterrichts angepasst werden müssen. Hilfsmittel und Programm dazu ist das *Europäische Sprachenportfolio*. Dort, wie im kommunikativen Sprachunterricht, ist die Förderung aller Sprachfähigkeiten und des Spracherwerbs als Ganzes Ziel aller Anstrengungen. Basis dafür ist das Schaffen von konkreten kommunikativen Erfahrungen auf dem jeweiligen Niveau der Schüler. Eine Lehrkraft, die diese Prämissen berücksichtigt, wird in der Folge auch versuchen, für Evaluationen Bedingungen zu schaffen, wie sie vom Unterricht her bekannt sind. Es ist nur folgerichtig, wenn Schüler, die einem solchen Unterricht folgen, auch in einer Evaluation Gelegenheit haben, das Gelernte oder besser noch Erworbene mit den im Unterricht zur Verfügung

gestellten Methoden anzuwenden. Das heisst, dass nicht nur alle vier Sprachfähigkeiten evaluiert werden müssen, sondern auch andere Fähigkeiten, die in einem um seine Sozialformen bereicherten Unterricht zum Tragen kommen (z.B. mündliche Paar- und Gruppenprüfungen). Warum nicht das Benutzen einer ganzen Reihe von Hilfsmitteln erlauben, denn dies wird ja auch im Unterricht trainiert?

Last but not least soll das Augenmerk bei einer Evaluation auf ihrem formativen Charakter liegen. Nicht das Abfragen von kontextlos Gelerntem interessiert, sondern das Sich-Zurechtfinden in konkreten, niveaugerechten kommunikativen Situationen. Das Ausmass des sich Zurechtfindens ermöglicht Lehrkraft und Schülern Aussagen über den Stand sprachlichen Könnens. Es ist nicht nur Ausgangspunkt weiterer Sprach- und Lernprozesse, sondern auch eine Einladung zur Selbstevaluation von Gelerntem.

Die oben gemachten Aussagen zeigen, wie anspruchsvoll und vielfältig das Unterrichten und Lernen einer Fremdsprache ist. Die Studierenden an einer PH sind während den zwei Jahren, die sie an unseren Instituten verbringen, gefordert, von ihrem traditionellen Unterrichtsbild Abschied zu nehmen und zu beginnen, ein kreatives, spielerisches und interaktives Umgehen mit Sprache anzuwenden. Das zu tun lohnt sich, denn so macht Unterrichten auch nach zwanzig Jahren noch Spass.

Roger Grünblatt

Fachdidaktiker an der HEP-BEJUNE für Deutsch und Englisch. Sprachlehrer an der École Supérieure de Delémont. Vorsteher der Sprachkommission der Université populaire Jurassienne. Ist immer wieder fasziniert, wie spannend und reichhaltig das Lernen und das Begleiten von Lernprozessen sein kann.

Rosanna Margonis-Pasinetti
Lausanne

Pédagogie, didactique, réalité scolaire et formation des enseignant(e)s de L2

Un contexte en construction

Il presente contributo, dedicato ad una riflessione sui legami che intercorrono fra la formazione degli insegnanti, la realtà scolastica quotidiana e gli apporti della pedagogia, della didattica e delle scienze dell'educazione, intende mettere in evidenza la necessità e la difficoltà di costruire una formazione che permetta ai nostri studenti di acquisire un importante bagaglio teorico, ma che li renda anche sensibili al fatto che queste teorie rimangono belle parole se non resistono alla prova dell'applicazione pratica. Far fronte alle esigenze della scuola che cambia, della scuola di domani, richiederà al futuro insegnante di fare delle scelte e degli adattamenti appropriati in situazione; non si tratterà di applicare sistematicamente concetti e procedimenti perché bisogna farlo, ma far intervenire al momento opportuno detti concetti e procedimenti in situazioni d'insegnamento concrete e sensate.

Avant de planifier et de construire une séquence d'enseignement, apprend-on à nos étudiant(e)s, il faut en priorité en fixer les objectifs et dégager les concepts pédagogiques et les démarches didactiques qui permettront, à l'enseignant(e) certes, mais surtout aux apprenant(e)s, de les atteindre, en prenant bien évidemment en compte des données telles que le profil des apprenant(e)s, le temps à disposition, l'insertion de la séquence dans ce qu'on appelle couramment le programme ou encore les possibilités pratiques de réaliser la dite séquence.

Construire une formation des maîtres(sses), et particulièrement des maîtres(sses) de langues secondes, qui fournisse aux étudiant(e)s en formation initiale les outils pour s'engager dans l'enseignement de demain et qui donne aux enseignant(e)s chevronné(e)s la motivation pour poursuivre leur tâche et l'ouverture sur de nouvelles expériences, exige le même effort de prévision: la création de ce qu'on pourrait appeler un référentiel de compétences de l'enseignant(e) de langue est aujourd'hui au centre des préoccupations de celles et ceux qui travaillent à la mise en place des hautes écoles pédagogiques.

L'évolution dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage en général et des langues en particulier, due aux importants résultats des avancées de la recherche relative à ces domaines mais aussi à celui des sciences de l'éducation, confronte constamment les responsables des institutions scolaires, les formateurs(trices), les enseignant(e)s sur le terrain ou en formation à de nouveaux concepts, certes séduisants et novateurs et sou-

vent tout à fait aptes à favoriser des approches didactiques sensées et efficaces, mais tout aussi inutiles s'ils ne passent pas du statut de concept à celui de mise en pratique réelle.

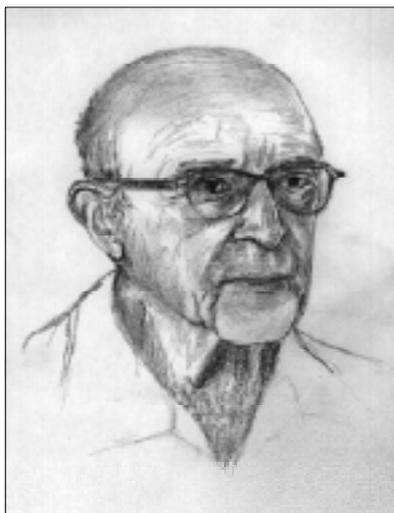
Former un(e) enseignant(e) de langue revient donc à le(la) confronter à la palette la plus complète possible de concepts pédagogiques et de démarches didactiques efficaces et novateurs, sans céder à une quelconque tendance dogmatique ou au choix unique du dernier phénomène à la mode; mais cette formation doit aussi s'appliquer à développer chez l'étudiant(e) l'autonomie, la souplesse, l'habileté nécessaires à lui permettre de choisir et d'adapter concepts et démarches en fonction du niveau de départ et du niveau attendu des apprenant(e)s.

Nous devons veiller à ce que nos étudiant(e)s ne s'en aillent pas avec dans leurs cartables de maîtres(sses) formé(e)s une panoplie de beaux termes vides ou une série de recettes à succès; nous devons nous assurer que l'activité originale et motivante, s'appuyant sur un concept des plus récents, ne soit pas perçue et proposée en classe comme une fin en soi, mais comme un moment, une étape, un moyen d'apprentissage, qui ne crée du sens que correctement insérée dans un processus, qui vise à son tour le progrès de l'apprenant(e) dans toutes les composantes de la langue cible.

Sans revenir sur un historique qui nous ferait parcourir encore une fois l'évolution de l'enseignement des langues depuis le tout écrit jusqu'au tout communicatif, depuis la recherche de la perfection technique jusqu'à la mise à l'écart quasi totale de cet aspect,

nous entendons nous focaliser sur les derniers avatars de quelques concepts qui ont désormais droit de cité dans tous les plans de formation et dans tous les plans d'étude, tout au moins en tant qu'éléments théoriques ou terminologiques, mais qui ont aussi donné lieu à certains excès et détournements ou qui ont tout simplement résisté avec difficulté à l'épreuve de la réalité scolaire.

Depuis un certain temps, deux vagues successives ont déferlé sur l'enseignement en général et sur l'enseignement des langues secondes en particulier: celle du travail par objectifs suivie de près de celle du travail par compétences. Ces deux concepts coexistent actuellement dans l'enseignement au quotidien, mais après une série de recentrages nés de leur confrontation avec le réel. En jetant un regard rétrospectif sur le travail par objectifs, qui avait le mérite d'être centré sur l'apprenant(e), on constate que sa principale dérive a été celle de la multiplication incontrôlée de longues listes de micro-objectifs, parfois hiérarchisés en objectifs de base et objectifs complémentaires, au point que ce qui devait servir le travail de l'apprenant(e) arrivait à l'occulter. Si



Carl Ransom Rodgers (USA, 1902-1987).

nous sensibilisons toujours nos étudiant(e)s à la nécessité d'informer les apprenant(e)s sur les objectifs d'un trimestre, d'une période, d'une séquence ou d'une activité, nous précisons aussi qu'il s'agit d'objectifs opératoires, visant à fournir à l'apprenant(e) des indications sur ce qu'il devra faire dans le cas précis.

Le recours à la notion de compétence, passablement controversée parce que passablement complexe et même ambiguë par la nature de ses origines, avait au départ l'ambition de viser chez l'apprenant(e) au développement d'une ou de plusieurs compétences et à leur transfert; on s'est rendu compte que tout ceci n'allait pas de soi, que le transfert ne se fait pas automatiquement, il n'est pas naturel chez les apprenant(e)s de transférer, même une compétence apparemment acquise.

Dans le domaine de l'enseignement des langues secondes, le terme de compétence a rapidement signifié "compétence langagière", sur le modèle des "skills" anglais; c'est sous cette forme que le terme est entré dans les définitions de "compétences réceptives" (compréhension orale et écrite) et "compétences productives" (expression orale et écrite), regroupées parfois sous la notion plus vaste de "compétence communicative". Modules de formation et plans d'études cadres reprennent cette division; les quatre compétences sont travaillées séparément et en profondeur; on en dégage les particularités, on en étudie les approches et on aborde dans ce contexte un autre concept souvent évoqué aujourd'hui, celui des stratégies. Sur le terrain et dans le travail avec les étudiant(e)s la dérive possible est assez évidente: en premier lieu le danger d'une excessive séparation de ces compétences langagières, qui sont dans la réalité de l'acte langagier le plus souvent connectées et dépendantes l'une de l'autre; en faire des objets d'étude isolés reviendrait à desservir l'apprentissage de la langue pour communiquer. En deuxième lieu on cons-

tate parfois la tendance à envisager ces approches de ce point de vue: "Aujourd'hui on va faire de la compréhension orale" ou "Nous aurons aujourd'hui une période de stratégies". Notre réflexion sur les contenus des modules de formation nous amène à constater que, s'il est indispensable de maintenir l'analyse en profondeur des ces compétences telle que nous la pratiquons aujourd'hui, il est tout aussi nécessaire d'aborder avec nos étudiant(e)s les concepts de travail par tâches et par projets, toujours dans le souci d'éviter que l'étudiant(e) envisage l'enseignement comme une juxtaposition de démarches autosuffisantes. Il(elle) sera par contre amené(e) à élaborer, mettre sur pied des moments d'enseignement/apprentissage centrés sur une tâche à accomplir ou un projet à faire aboutir, dans lesquels compétences, objectifs, consignes et critères joueront leurs rôles pour que le tout ait un sens, mais ne seront pas une fin en soi.

Le même discours peut être tenu sur ce qu'on appelle les méthodes d'enseignement. Centrer l'enseignement sur l'apprenant et sur son propre développement de compétences et de connaissances induit à penser autrement la situation d'enseignement, à laquelle le cours magistral, avec sa transmission du savoir de celui qui sait à celui qui ne sait pas, ne convient plus vraiment. A notre secours viennent les concepts de pédagogie de la découverte, pédagogie par le groupe ou apprentissage coopératif, pédagogie différenciée ou encore pédagogie par l'étude de cas ou par la situation-problème.

Quitte à nous répéter, nous tenons encore une fois à souligner qu'il ne s'agit pas pour l'enseignant(e) de "faire" ou d'"apprendre à faire" un certain type de pédagogie, comme si le fait de se mettre en groupe était le but unique de se mettre en groupe! Dans ce type d'approches plus que jamais l'enseignant(e) doit être au clair

sur les démarches et à l'aise dans leur gestion, mais il doit prioritairement savoir avec pertinence si le profil des apprenant(e)s, leur nombre dans le groupe classe, leurs acquis linguistiques et leur gestion de l'apprentissage leur permettront de profiter pleinement de la démarche proposée et si cette démarche aura un sens et sera pour eux porteuse d'apprentissage et de progression.

Nos réflexions sur la formation des enseignant(e)s de langues secondes nous portent à évoquer plutôt des activités de découverte ou d'induction, des moments d'apprentissage coopératif ou des approches diversifiées; le même souci de cohérence entre le parcours de l'apprenant(e) et la démarche pédagogique ou didactique adoptée nous a amenés à constater que l'étude de cas se prêtait mieux au travail sur la gestion de la classe, alors que la situation-problème ou en tout cas la tâche concrète correspondait mieux aux aspects liés aux différentes didactiques.

Un seul exemple concret suffira à donner un aperçu de ce qui peut se passer au moment où le concept touche à la réalité. Au moment où l'engagement pour la pédagogie différenciée était à son apogée, nous en sommes arrivés à constater que les enseignant(e)s avaient assimilé la différenciation à une manière constante de gérer la classe et carrément chaque individu composant le groupe classe; différencier voulait dire différencier tout le temps et différencier pour chacun, jusqu'au préceptorat individualisé dans un groupe classe qui pouvait compter vingt-six élèves. Il n'est pas difficile d'imaginer le stress et la fatigue de l'enseignant(e) face à une telle tâche, mais aussi la confusion créée auprès des élèves et de leurs parents, qui avaient l'impression de ne plus vraiment pouvoir se situer par rapport à un établissement scolaire, voire dans le cadre de ce qu'on appelle l'école obligatoire.

La réalité scolaire dans laquelle seront amenés à travailler les enseignant(e)s que nous formons est en effet multiple; le cadre institutionnel, l'environnement social et politique, la vie familiale entourent les apprenant(e)s et leurs enseignant(e)s, ils ont un certain nombre d'influences et d'exigences vis-à-vis d'eux.

S'il y a un domaine où ces différentes composantes ont un poids certain c'est bien celui de l'évaluation; jusqu'à fort récemment l'évaluation consistait essentiellement en une note chiffrée qui primait la réussite ou sanctionnait l'échec d'un contrôle de connaissances et il faut admettre que dans la pratique cela reste d'actualité! Dans nos modules de formation nous abordons évidemment tous les aspects de l'évaluation et tous les rôles qu'elle a à jouer dans l'enseignement et l'apprentissage; il va de soi que l'évaluation formative et l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs sont évoquées. Au moment où l'enseignant(e) entrera en contact avec l'institution scolaire, par le biais du stage ou lors du premier engagement dans la profession, il opérera les mêmes choix pertinents des modes d'évaluation que ceux qu'il avait été amené à faire en relation avec les méthodes d'enseignement ou les activités; ceci ne le dispensera pas d'agir en cohérence et dans le respect de la politique d'établissement ou des directives cantonales en matière d'évaluation. Si ces directives lui imposeront par exemple la note chiffrée, cela ne l'empêchera pas de pratiquer le commentaire ou l'évaluation formative comme parties intégrantes de ses démarches didactiques; évaluer ne demande pas forcément un dispositif important, cela peut se résumer à un échange avec le ou les apprenant(e)s, écrit ou oral, pourvu que cela trouve sa justification dans une démarche sciemment choisie et gérée avec compétence par l'enseignant(e) et surtout à condition que cela aide les apprenant(e)s à progresser dans leurs apprentissages.

Actuellement la difficile coexistence dans la réalité scolaire des différents modes d'évaluation, sans que le rôle de chacun soit précisé par des directives claires, ne facilite pas la vie de l'enseignant(e) débutant(e) qui cherche sa place dans la profession. Trop souvent nos étudiant(e)s se plaignent de trouver sur le terrain des situations confuses où les acquis de leur formation sont mis à mal par des mélanges arbitraires entre le formatif et le sommatif et par la volonté malheureusement toujours présente dans l'école de procéder avant tout à la sélection.

Former des praticiens réflexifs, autonomes, aptes à prendre des décisions rapides et pertinentes en situation concrète, prises de position sous-tendues par une bonne maîtrise du vaste champ des concepts mis à jour par les recherches en didactique, en pédagogie et en sciences de l'éducation: voilà notre tâche; ce sera également la leur quand ils(elles) enseigneront: l'enseignement actuel ne vise-t-il pas le développement chez l'apprenant(e) de l'autonomie et de la prise en main de ses apprentissages?

Note

La bibliographie touchant à tout ce qui a été évoqué ici est pléthorique. Quelques ouvrages s'attachent à faire le point de la situation; un nous semble convenir aux intentions de cette contribution: poursuivre la réflexion et ouvrir le débat, il s'agit de: J.-C. RUANO-BORBALAN (coordonné par) (2001): *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Editions Sciences Humaines.

Rosanna Margonis-Pasinetti

insegna da quindici anni il francese, l'italiano, il tedesco e l'inglese presso la scuola media di Prilly, vicino a Losanna, nella sezione preliceale. Si occupa inoltre della formazione degli insegnanti di lingue, principalmente come responsabile della didattica dell'italiano, presso la Haute Ecole Pédagogique Vaudoise. Ha in corso un progetto di ricerca sulla didattica della grammatica delle lingue seconde.

Rico Cathomas
Freiburg

Einblicke in eine integrale Sprachendidaktik (ISD)

Nel semestre invernale dell'anno accademico 2003/2004 all'università di Friburgo ha luogo il primo corso di introduzione di didattica generale delle lingue fondata sul modello ISD (Integrale Sprachendidaktik – didattica integrale delle lingue) con la finalità di aiutare i futuri docenti a vedere (nel senso concreto del termine, visualizzando) i rapporti e i collegamenti tra le varie didattiche specialistiche legate alle singole lingue, la linguistica e la didattica generale, a costruirsi un sapere e una competenza didattica sistematiche colmando lacune nate dalla presenza parallela di corsi che vengono percepiti isolatamente: si intende avviarli a risolvere problemi concreti collegando “il mondo del pensare” con “il mondo del fare” affrontando dal punto di vista teorico e pratico i quattro elementi centrali della loro formazione, cioè (1) teoria, (2) prassi dell’(3) apprendimento e dell’(4) insegnamento delle lingue. Il modello viene visualizzato mediante un dado (“sprachdidaktischer Würfel”) sui lati del quale sono riportati le quattro abilità combinate con fonematica, prosodia, pragmatica, grammatica, sintassi, lessematica: altri quattro quadranti di controllo del livello di performance, ricavati dalla tassonomia di Bloom si riferiscono alle situazioni di impiego della lingua, alle attività di apprendimento, alla creazione di testi e all’uso della lingua. Al lettore il modello intende fornire un contributo per l’autoanalisi del proprio operato in classe. (red.)

Seit dem Wintersemester 2003/04 wird im Rahmen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung der Universität Freiburg erstmals eine Vorlesung mit Übungen zum Thema “Einführung in eine allgemeine Sprachendidaktik” angeboten. Die Vorlesung wird als Scharnier zwischen den allgemeindidaktischen Veranstaltungen des ersten Studienjahres und den jeweiligen spezifischen Sprachendidaktiken in den späteren Semestern gesehen. Unsere integrale Sprachendidaktik (ISD) berücksichtigt insbesondere folgende Kriterien:

1. Sie hilft, Doppelspurigkeiten und Lücken in der Ausbildung zu reduzieren.
2. Sie baut eine systematische sprachdidaktische Wissensbasis auf.
3. Sie beschäftigt sich mit Theorien und Praktiken des Sprachenlernens und des Sprachenlehrens.
4. Sie erarbeitet auf der Grundlage von Bekanntem die allgemeinen Eckpfeiler von gutem Sprach(en)-unterricht.

1. ISD koordiniert die verschiedenen Inhalte

In meiner Tätigkeit als Allgemein- und Sprachendidaktiker in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tauchte ein Phänomen immer wieder auf: Es betrifft die grossen Überschneidungen zwischen den verschiedenen Sprachdidaktiken, unabhängig davon, ob sie als Erst- oder Fremdsprachendidaktik unterrichtet werden. So berichteten uns Studierende regelmässig, dass ihnen die gleichen Inhalte, etwa der Umgang mit Texten/Wortschatz usw., mehrmals vermittelt wurden. Andererseits ist man aber erstaunt dar-

über, dass vermeintliche Grundbegriffe jeder Didaktik, resp. Sprachdidaktik wie “Didaktik”, “Methodik”, “Sprache”, “Sprachdidaktik”, “Sprachenkompetenz”, “Zweisprachigkeit”, “Sprachfertigkeiten”, “Semantik” oder etwa der Begriff “Sprachebenen” entweder nicht geläufig sind oder sehr unpräzise oder unterschiedlich verwendet werden. Primäres Ziel ist es daher, die Inhalte unserer verschiedenen Sprachenfachdidaktiken zu koordinieren und mit den Inhalten der allgemeinen Didaktik expliziter zu verbinden. Bei der Koordination sind wir zudem bemüht, keine Zusatzarbeit entstehen zu lassen, sondern das vorhandene Know-how unserer Dozenten und Dozentinnen gezielt für verschiedene Veranstaltungen nutzbar zu machen.

2. ISD nimmt das Einfache(re) als Basis des Komplizierte(re)n

Gerade in einer universitären Ausbildung besteht die Gefahr, dass die in den verschiedenen Fachstudien behandelten Themenfelder hochspezifische Inhalte abdecken und dass die Studierenden bald einmal aus lauter Bäumen den Wald nicht mehr sehen. Nicht nur das Lernen wird erleichtert, sondern auch das Behalten komplexer Konzepte, wenn geeignete Vorbildung vorhanden ist. Deshalb wird auf die Vermittlung von didaktischen und linguistischen Basis Konzepten und deren Zusammenhänge grossen Wert gelegt. Diese einfache Wissensbasis dient als Vorbildung für anspruchsvollere Inhalte oder um es in Anlehnung an Luciano de Crescenzo zu formulieren: Die Funktion dieser Veranstaltung ist vielleicht ver-

gleichbar mit einem dieser dreistufigen Leiterchen, die in Bibliotheken dazu dienen, auch an die komplizierteren Bücher in den oberen Regalen heranzukommen. In unserem Fall übernimmt das Modell des sprachdidaktischen Würfels die Aufgabe dieser Lernhilfsleiter.

3. IDS berücksichtigt sowohl Theorien als auch Praktiken des Sprachenlernens und -lehrens

Im Zentrum jeden guten Sprachunterrichts stehen die Sprach- und Denkaktivitäten, sprich das Sprachenlernen der Schülerinnen und Schüler. Sprachenlernen ist konstruktive, aktive und zielgerichtete Interaktion und

Kommunikation. Sprach(en)kompetenz ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit und die Fertigkeit der Lernerin und des Lerner, sich in verschiedenen sprachlichen Anforderungswelten wie Familie, Peergroups, Schule und Beruf aktiv behaupten und sich zurechtfinden zu können. Dies kann je nach persönlicher, geografischer oder politischer Situation auch bedeuten, zwei- oder mehrsprachig zu sein respektive zu werden.

Das Sprachenlehren steht dabei im Dienste des Lernens. Lehren wird verstanden als lernwirksames Organisieren und Steuern von Sprachlernmöglichkeiten. Um das Sprachenlehren und das Sprachenlernen zu optimieren, wird sowohl auf Theorien wie auf die Praxis – bzw. die ver-

schiedensten Praktiken – zurückgegriffen. So wenig wie es die eine Theorie des (guten) Sprachunterrichts gibt, so wenig gibt es eine einzige (gute) Praxis. Der Lehrberuf besteht folglich aus der “Welt des Denkens” und der “Welt des Tuns”. Professioneller Sprachenunterricht gründet sowohl auf theoretischen Fähigkeiten wie auch auf praktischen Fertigkeiten. Didaktische Kompetenz ist gekennzeichnet durch ein ausgewogenes “Sowohl-als-auch” von Theorie und Praxis und kein “Entweder-oder”. Auf Grund dieser Überlegungen wird “Sprachendidaktik” verstanden als theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Lernen und Lehren von Sprachen. Sprachendidaktik umfasst demnach vier zentrale Elemente: (1) Theorien und (2) Praktiken des (3) Sprachenlernens und des (4) Sprachenlehrens. Es geht sowohl um die Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien des Sprachenlernens und des Sprachenlehrens wie auch um die praktische Anwendung verschiedener Lehr- und Lernpraktiken.



L'insegnamento mutuo.

4. ISD nutzt bekannte allgemeine Prinzipien guten (Sprachen)Unterrichts

Bei genauerer Analyse der Inhalte verschiedener Fachdidaktiken und der fachdidaktischen Forschung fällt auf, dass die meisten der behandelten Fragestellungen und Erkenntnissen kaum nur fach- oder sprachdidaktischer, sondern vielmehr allgemeindidaktischer Natur sind. So sind Aussagen wie: “Der Sprachunterricht soll motivierend sein und die Schülerinnen und Schüler dort abholen, wo sie sind” nie nur Prinzipien guten Sprachunterrichts, sondern allgemeine Kennzeichen guten Unterrichts. Daher gehen wir in der integralen Sprachendidaktik davon aus, dass es wesentliche Gemeinsamkeiten zwischen gutem Erst- und gutem Zweitsprachenunterricht gibt und dass viele wichtige

Diese Quadranten vereinen das Anspruchsniveau der Lernaufgaben im Sinne der Wissenstaxonomie von B. Bloom (von einfach bis komplex) mit der Präsentations- und Verarbeitungsqualität der entsprechenden Aufgaben. So kann eine Aufgabe einfach und sehr konkret sein: Zuhören und dann zeigen können, wo bsw. die Türe im Schulzimmer ist, ist eine kontexteingebettete, enaktive Sprachhandlung, in der die Fertigkeit Hören/Verstehen auf der Sprachebene des Lexikons verlangt wird.

Andere Aufgaben wiederum sind recht komplex und kontextreduziert: Ein Beispiel hierzu wäre der Auftrag, einen Phantasieaufsatz zum Thema "Was steckt hinter dieser Türe?" in der Fremdsprache zu schreiben. Hier wird die Fertigkeit Schreiben von Texten geübt. Die erste Aufgabe gehört zum Sprachfeld Nummer 1 die andere zum Sprachfeld Nummer 4. Jedes dieser vier Felder betont also bestimmte Sprachlehr- und -lernaktivitäten:

Im Sprachfeld Nummer 1 geht es vor allem um das sich sprachlich "Zurechtfinden im eigenen lebensweltlichen Kontext". Die didaktische Hauptfunktion der Lehrperson besteht darin, einen sehr konkreten Lernkontext mit vielen Bezügen zur Welt der Lernenden zu kreieren. Auf dem zweiten Sprachfeld müssen wichtige sprachliche Grundlagen wiederholt, eingeübt und automatisiert werden, damit die Sprache und das Denken für die Bewältigung von neuen und anspruchsvolleren Aufgaben zur Verfügung steht. Wichtig dabei ist die Variation der Übungen, um den motivationalen Aspekt zu berücksichtigen und den verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden. Im dritten Feld finden sprachliche Lernaktivitäten statt, die es dem Schüler ermöglichen, sein Wissen auf neue Situationen und Sprachaufgaben anzuwenden. Projektartiges Arbeiten und Austauschaktivitäten finden in diesem Feld statt. Das vierte Feld deckt den Bereich der

Herstellung eigener 'Sprachwerke' ab. Es geht darum, kontextreduzierte mündliche und schriftliche Texte zu analysieren, zu interpretieren, kritisch zu würdigen und selber zu entwerfen: Angefangen bei einem kleinen, selbst verfassten Text, Reim oder Gedicht bis hin zu grossen Werken der Weltliteratur; die Sprache wird hier zu einem Instrument des systematischen Denkens und zum Werkzeug für die Analyse und Herstellung eigenständiger (aber natürlich qualitativ und quantitativ unterschiedlicher) Sprachwerke.

Die Kombination von sprachdidaktischen Grundfragen, Sprachfertigkeiten, Sprachebenen und Sprachfeldern ergibt das Modell des sprachdidaktischen Würfels. Er sollte einen ersten Einblick in die Vielschichtigkeit des Sprach(en)unterrichts ermöglichen und die Verschränkung von allgemeinen und sprachdidaktischen Fachdidaktiken aufzeigen.

Wenn man mit Modellen arbeitet, so vereinfacht man immer die Realität, hat aber im Idealfall an Über- und Einsichten gewonnen. Diese können behilflich sein, den eigenen Unterricht zu analysieren, zu systematisieren, zu diversifizieren und den Sprachenunterricht auf sinnvolle und wirkungsvolle Sprachlern-Aktivitäten hin zu gestalten. Dies ist, meiner Ansicht nach, die Hauptfunktion einer integralen Sprachendidaktik.

Weiterführende Literatur

CATHOMAS, R., & CARIGIET, W. (2002a). *Einführung in eine allgemeine Sprachendidaktik. Der sprachdidaktische Würfel*. Aarau: Bildung Sauerländer.

CATHOMAS, R., & CARIGIET, W. (2002b). *Introducciun ad ina didactica generala da linguatg(s). Il quadrin didactic*. Aarau: Bildung Sauerländer.

Rico Cathomas

Dozent und Ausbilder an der universitären Lehrerbildung in Freiburg in den Bereichen

Allgemeine Didaktik und Sprachendidaktik. Sein Forschungsschwerpunkt bilden Themenfelder zur bilingualen Spracherziehung und zu immersiven Unterrichtsformen.

Victor Saudan
Bâle

Donner les moyens pour réfléchir, c'est donner les moyens pour agir

Pour une initiation systématique des enseignants de langue aux méthodes de la didactique réflexive en classe de langue

Unter dem Einfluss des kommunikativen Ansatzes und der erweiterten Lernformen hat sich die Rolle der Fremdsprachenlehrperson entscheidend verändert. Nebst einem differenzierten und lustvollen Umgang mit der Unterrichtssprache sollte die Lehrkraft in der Lage sein,

- *den Bedürfnissen ihrer SchülerInnen angepasste Kommunikations- und Lernsituationen zu entwickeln,*
- *Evaluationsformen und –techniken anzuwenden, welche auch die mündlichen Fähigkeiten der Lernenden erfassen,*
- *das Klassengeschehen zu beobachten, darüber nachzudenken, kommunikative Abläufe und Schemen zu erkennen und zu regulieren.*

Anhand des Lehrgangs "Kommunikativen

Fremdsprachenunterricht beobachten, analysieren, verstehen" an der Universität Basel wird aufgezeigt, wie Studierende erfolgreich in die Methoden einer reflexiven Praxis im Sprachunterricht" eingeführt werden können.

Im Lehrgang wird die Fähigkeit entwickelt, die Interaktionsformen im Fremdsprachenunterricht und ihre mögliche Bedeutung für die Spracherwerbsprozesse zu beobachten und systematisch zu analysieren. Dies hinsichtlich der Leitfrage: Welche Faktoren haben einen Einfluss darauf, ob, inwiefern, wie und warum fremdsprachliche Kompetenzen sich in einer konkreten Unterrichtsstunde bei einer Gruppe von Lernenden herausbilden bzw. weiterentwickeln?

Le domaine des langues représente un des grands défis pour la formation initiale des enseignants

En effet, des recherches récentes ont mis en relief certains déficits majeurs de l'enseignement actuel en langues étrangères (cf. Lüdi et al. 2001, Pekarek 1999, Saudan 2003), à savoir

- le transfert de formes d'interaction répétitives, rigides et peu communicatives de contextes centrés sur la forme vers des contextes centrés sur l'activité communicative;
- un déficit de correspondance entre la définition explicite de la situation d'enseignement par l'enseignant et son activité discursive effective;
- un déficit de transparence et de marquage explicite du passage d'un type de contexte d'apprentissage à un autre (souvent en rapport avec un usage irréfléchi du manuel);
- un nombre trop élevé de formes d'interaction non participatives;
- une simplification trop importante des formes communicatives, des objets langagiers et discursifs dans l'enseignement;
- une sous-estimation et une sollicitation trop faible des élèves par rapport aux enjeux discursifs, sociaux et cognitifs.

Il s'agit de déficits qui renvoient tous à un manque d'instruments d'analyse, de réflexion et d'adaptation métadidactique et à l'absence de formes alternatives d'action didactique ("didaktische Handlungsalternativen") chez les enseignants.

Par ailleurs, la mise en oeuvre du Concept Général des Langues de la

CDIP nécessitera dans les prochaines années une capacité accrue de réfléchir sur les pratiques quotidiennes dans l'enseignement en classes pluri-lingues et hétérogènes. Ainsi les enseignants devront être en mesure de

- mettre en relation types d'activités scolaires et extrascolaires en langue étrangère, objectifs d'apprentissage et traces de processus d'acquisition chez les apprenants;
- appliquer des formes différenciées d'évaluation des capacités des apprenants notamment en ce qui concerne l'évaluation des compétences communicatives, discursives et stratégiques;
- créer des liens entre les apprentissages en L1, L2 et L3 des apprenants;
- avoir recours aux approches immersives et bilingues;
- exploiter des projets d'échanges de classes;
- faire utiliser par les apprenants et d'utiliser eux-mêmes le portfolio européen des langues.

La question centrale qui se pose dans ce contexte est donc la suivante: par quelle démarche méthodologique et grâce à quels outils théoriques initier les futurs enseignants à avoir du recul devant une réalité scolaire de plus en plus complexe et en face de tâches qui dépassent largement la traditionnelle "leçon de langue", afin de trouver des solutions adaptées à leurs questions spécifiques. Bref: comment initier les enseignants à une pratique didactique plus réflexive?

La construction d'un espace de coopération entre la formation initiale et la pratique scolaire

La formation devrait aboutir à la construction d'un espace qui permette la coopération entre étudiants, formateurs et enseignants. Il s'agit de produire "des outils de soutien pour la construction de théories à la fois les plus rationnelles et subjectives possibles qui permettent à l'enseignant de prendre ses décisions dans des situations concrètes d'enseignement de manière bien fondée et en pleine conscience des causes de son agir." (Timm & Vollmer 1993: 27, notre traduction). "Ce type de formation vise donc en dernier lieu l'enseignant réel tout en cherchant pourtant la sensibilisation des enseignants en général par rapport aux conditionnements complexes de leur travail (...), par rapport aux différences spécifiques entre les apprenants, par rapport aux différents types de situations et d'activités d'apprentissage." (Timm & Vollmer 1993: 24, notre traduction).

Aux changements sur le plan des relations entre formation et pratique scolaire correspond, sur un autre plan, l'évolution des statuts respectifs d'enseignant et de formateur/chercheur et des formes de leur collaboration, ainsi de l'usage fait des méthodes et des résultats de recherche dans la formation des enseignants: "En tant que protagonistes dans le développement du monde scolaire, les enseignants deviennent les principaux acteurs dans l'élaboration de nouvelles cultures d'apprentissage (...); conseillés, accompagnés et soutenus par des chercheurs/formateurs, leur enseignement et leur professionnalisme sont pris en compte pour profiter davantage de ressources et de potentiels de développement inexploités ." (Dick 1995: 275, notre traduction).

Le changement du rôle du formateur/chercheur va de pair avec la modification du statut de l'enseignant: "les scientifiques ne se positionnent plus en tant qu'experts au devant de la

[...] les séparations habituelles entre la formation initiale, la formation continue, la recherche et la pratique éducative quotidienne apparaissent comme peu adaptées à la réalité éducative d'aujourd'hui.

scène, mais ils se tiennent à l'arrière-plan en tant que consultants et coachs." (Dick 1995: 275, notre traduction). Un petit retour en arrière dans l'histoire de la formation des enseignants permettra de clarifier le rôle que l'initiation à la pratique réflexive systématisée à l'aide d'outils de la linguistique appliquée pourra jouer dans le cadre d'une formation renouvelée des enseignants de L2.

Court survol historique sur la formation initiale des enseignants

Dans un éditorial qui porte le titre significatif "Un artisanat devient profession", Tschoumy (1996) distingue quatre périodes principales dans l'histoire de la formation des enseignants:

1. Chez les Anciens, le savoir et le charisme personnel suffisaient pour être accepté par son entourage en tant que "maître". Dans ce modèle qu'on peut appeler intellectualiste, la formation des enseignants était ainsi négligeable.
2. La deuxième époque dont parle l'auteur commence au 19^e siècle et concerne la formation des enseignants dans le cadre des Ecoles Normales. Dans ce modèle artisanal, la formation des jeunes enseignants correspondait à une imitation guidée des pratiques d'enseignement d'un maître-enseignant expérimenté.
3. Le troisième modèle a été développé selon l'auteur dans les an-

nées 60, quand on a tenté d'appliquer des résultats/connaissances scientifico-théoriques directement dans la pratique d'enseignement. Il peut être appelé modèle scientifico-technocratique.

4. Dans le quatrième modèle ("C'est aujourd'hui"), la dichotomie entre pratique et théorie est remplacée par un *va-et-vient* entre "action", "problème" et "savoir": "l'enseignant devient un professionnel réfléchi, capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies" (citation de Altet dans l'article de Tschoumy). Tschoumy lui-même ne donne pas de nom au quatrième modèle. Nous proposons de l'appeler modèle dialogico-réflexif. En effet, les notions de dialogue et de réflexion sont devenues ces dernières années centrales pour la discussion de la relation entre formation des enseignants/recherche d'une part et pratique scolaire d'autre part (cf. pour une vue d'ensemble Dick 1994, Herzog 1995).

Si l'on considère réflexion et pratique comme des étapes d'un seul travail éducatif et si, d'autre part, le travail réflexif peut d'emblée être rattaché à la dynamique d'une formation, les séparations habituelles entre la formation initiale, la formation continue, la recherche et la pratique éducative quotidienne apparaissent comme peu adaptées à la réalité éducative d'aujourd'hui. Certes, la délimitation de ces différents domaines est nécessaire pour des raisons organisationnelles. Cependant, il semble primordial de développer parallèlement une articulation entre eux. Ainsi les périodes de formation apparaissent comme des moments nécessaires de réflexion et de re-catégorisation en groupe (éventuellement animés et guidés par un expert) à l'intérieur d'une pratique éducative quotidienne plus solitaire.

Un exemple pour une formation-recherche en classe de langue seconde: “Observer, analyser et interpréter l’interaction en classe de langue seconde dans la formation initiale des enseignants du secondaire I à l’Université de Bâle”

L’unité de formation “Analyse de l’interaction en classe de L2”, mise sur pied par l’auteur à partir de 1996 sous la direction du Prof. Georges Lüdi, vise l’initiation générale des futurs enseignants à la démarche de la pratique réflexive. Elle vise en même temps leur sensibilisation aux dimensions discursives et interactionnelles de la communication et aux enjeux socio-cognitifs de l’acquisition d’une langue. Par conséquent, cette formation apporte de bonnes bases également pour le développement d’une évaluation de l’oral adaptée à l’approche communicative.

La formation suit le programme suivant: après une introduction générale au domaine de la linguistique appliquée (1 semestre), les étudiants sont initiés à la lecture et à l’utilisation d’un article de recherche appliquée concernant l’acquisition de L2 en

milieu scolaire et extrascolaire. Petit à petit ils apprennent à analyser des extraits tirés d’enregistrements de leçons de français. Ils prennent l’habitude d’aborder l’interaction en classe dans sa complexité et en temps réel. Le travail avec des transcriptions écrites des interactions est utilisé pour affiner leur perception des phénomènes observés. Durant le troisième semestre, les étudiants sont initiés aux techniques de travail sur le terrain et de recueil et traitement de données (observation, enregistrement, enquête par questionnaire et interview, transcription, analyse et documentation de données). Ils réalisent enfin eux-mêmes une petite recherche dans une classe de leur niveau et rédigent, à partir de leurs résultats, un travail de séminaire qu’ils présentent dans le cadre d’un petit colloque regroupant enseignants, étudiants et chercheurs. Les travaux réalisés jusqu’à présent traitent les thèmes suivants: “La correction orale en classe de L2”, “Les stratégies de communication, les stratégies d’apprentissage des apprenants et les stratégies de soutien de l’enseignant”, “Problèmes de compréhension et problèmes de production en

classe”, “Le système des tours de parole en classe”, “Reformulation, reprise et correction”, “Choix du manuel et interaction en classe”, “Différents modèles d’enseignement et interaction en classe”, “Les enchaînements question/réponse en classe de langue”, “L’influence d’élèves bilingues sur l’interaction en classe de L2”, “Classe de L2 et plurilinguisme”, “Le schéma d’interaction Initiation-Réaction-Evaluation et ses réalisations en classe de L2”.

Une recherche empirique et réflexive sur la correction en classe de langue

Nous présentons, à titre d’exemple, une seule des différentes démarches individuelles afin de mettre en relief l’apprentissage de procédés de pratique réflexive à travers ce type de formation: la correction en classe de L2 étudiée par Küttel (1999). Dans son approche de la pratique de la correction, Küttel part de ses propres expériences d’élève: “Une des expériences qui m’ont marquée (...) est la correction permanente d’un de mes enseignants de français. Chaque énoncé devait être correct. (...) Un des résultats de cette correction permanente était que je réfléchissais deux fois avant de prononcer une phrase.” Dans ces cours, il y avait donc rarement des productions orales spontanées (1999: 3). A partir de ce souvenir, l’auteure émet l’hypothèse suivante qui guidera son travail: “Le choix du type de correction joue un rôle non négligeable, mais il est souvent sous-estimé.” (1999: 3). La question primordiale qu’elle se pose est donc la suivante: comment la correction influence-t-elle l’enseignement et le comportement de l’élève? (1999: 4). A l’aide de travaux d’orientation interactionniste et psycholinguistique, dans la suite de Vygotsky et de Bruner, l’auteure se donne un cadre théorique qui lui permet de créer un lien entre le



La ricreazione nella classe dei maschi.

modèle de l'interlangue et la pratique concrète d'un enseignant qui tente de "trouver un moyen de satisfaire tous les besoins et en même temps ne pas perdre le but visé qu'il veut atteindre avec sa classe" (1999: 6): "donner la possibilité à l'élève de pouvoir ajouter un point supplémentaire à son système pour complexifier son interlangue." (1999: 7).

Afin de mieux connaître la réalité empirique de la correction en classe, Küttel a recours à une méthodologie combinée: observation en classe, enregistrement avec protocole d'enquête et grille d'observation; enquête par questionnaire, entretien avec l'enseignant, transcription et analyse d'interaction. Elle accompagne tout son travail par la rédaction d'un journal de bord, afin de réfléchir également sur le développement de sa méthodologie. Les analyses qu'elle réalise portent prioritairement sur les formes d'interaction dans le cadre du schéma IRE à l'intérieur duquel elle met l'accent sur l'élément final, à savoir la séquence évaluative de l'enseignant. A partir d'une typologie des corrections qu'elle a pu repérer, elle constate que "l'évaluation de l'enseignant a donc un rôle-clé car elle définit les critères et l'orientation pour le déroulement de la communication. L'évaluation est en même temps une aide pour que l'élève puisse faire de nouvelles hypothèses." (1999: 10). Ce sont surtout les analyses s'inspirant de la distinction de Pierre Bange entre "corrections incitatives" et "corrections injonctives" qui lui permettent d'aboutir à une double conclusion: "Toute sorte de correction influence l'enseignement et le comportement de l'élève d'une façon non négligeable.", ce qui a pour conséquence qu'"[i] me semble important que j'utilise différents types de corrections et que les élèves s'en rendent compte. Qu'en racontant par exemple des souvenirs de vacances, j'utilise une autre possibilité de correction que durant un exercice grammatical." (1999: 15).

Perspectives

L'exemple donné montre bien que les travaux réalisés par les étudiants ne représentent pas des applications répétitives d'une méthode donnée, mais consistent en une démarche de recherche individuelle menant à des observations, des questions et des hypothèses hautement pertinentes pour une poursuite dans le cadre de la recherche appliquée. En tant que valorisation méta-didactique des résultats, la formation-recherche se rapproche donc d'une démarche scientifique, valable autant sur le plan de l'avancement des connaissances que sur le plan de l'amélioration de l'enseignement.

Une évaluation extérieure des résultats de la formation décrite, réalisée en 2002 par l'Université de Zurich, confirme entièrement les hypothèses de départ de notre projet: les étudiants apprennent mieux à observer, analyser et interpréter ce qui se passe en classe de langue, ils commencent à avoir recours à des outils théoriques plus aisément et ils possèdent des procédés plus précis pour évaluer les élèves – et leurs collègues.

Les deux perspectives majeures de notre formation concernent d'une part l'exploitation de contextes d'apprentissage de L2 au-delà de la classe de langue traditionnelle, notamment dans l'enseignement immersif, dans le cadre des échanges de classes et en classe d'Éveil aux Langues. D'autres part, nous souhaitons transférer notre méthodologie dans la formation continue, après avoir constaté que les demandes des anciens étudiants (devenus enseignants réguliers entre-temps) de continuer "la collaboration" ne cessent d'augmenter...

Bibliographie

ALTRICHTER, H. / POSCH, P. (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.
DICK, A. (1994): *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen*

von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

DICK, A. (1995): *Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung*, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 13.Jg. Heft 3/1995, p.274-292.

EDMONDSON, W. / HOUSE, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel, Francke.

HERZOG, W. (1995): *Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 13. Jg.3, p. 253-273.

KÜTTEL, S. (1999): *La correction en classe de L2*. Travail de séminaire. Romanisches Seminar der Universität Basel. Manuscrit non publié.

LÜDI, G. / PEKAREK, S. / SAUDAN, V. (2001): *Französischlernen in der Deutschschweiz. Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule*. Schlussbericht NFP 33, Rüegger.

PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition des compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Editions Universitaires.

TSCHOUMY, J.-A. (1996): *Un artisanat devient profession*, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 18.Jg. Heft 2/1996, p. 153-161.

SAUDAN, V. (2003): *Approche communicative et pédagogie des échanges*. ARBA 15. Romanisches Seminar der Universität Basel.

TIMM, J.-P. / VOLLMER, H.J. (1993): *Fremdsprachenforschung: Zur Konzeption und Perspektive eines Wissenschaftsbereichs*, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4.Jg. 1, p. 1-47.

Victor Saudan

est chargé de cours en linguistique appliquée à l'Uni de Bâle, président du Groupe de travail Langues de la NW EDK/CDIP du nord-ouest et responsable de la Fachstelle Sprachen du Canton de Bâle-Ville relie depuis 1992 recherche appliquée, formation des enseignants et politique éducative. Il vient de publier un livre sur le lien entre l'apprentissage d'une langue étrangère en classe de langue et pendant un séjour linguistique en milieu professionnel.

Esther Jansen O’Dwyer
Willy Nabholz
Zürich

Pilotprojekt “bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen”

Aus- und Weiterbildung für den zweisprachigen Unterricht – künftig gefragt auch an Berufsschulen

L’enseignement bilingue également pour les apprentis. Vingt écoles dans cinq cantons ont déjà testé un tel enseignement dans un projet pilote et ont créé un groupe de maîtres dont les expériences constituent une précieuse information aux collègues désireux de se lancer à leur tour. La liste des compétences nécessaires comprend évidemment une bonne connaissance de la langue étrangère véhiculant la matière à enseigner, acquise lors de fréquents contacts avec cette dernière (environ B 2). Il faudra aussi une bonne portion d’imagination, la volonté d’investir dans la recherche de matériel didactique adapté et de collaborer avec les collègues de langue ainsi qu’une dose de créativité et de flexibilité. Les enseignants ont néanmoins besoin d’être encadrés et de pouvoir suivre des cours de perfectionnement. Les auteurs soulignent l’augmentation de ces cours à différents niveaux et relèvent la nécessité de cours bilingues pendant la formation initiale. Le concept régional du Haut Rhin (cf Werlen, p. 16 ss.) qui met l’enseignement bilingue au centre de la formation des futurs maîtres pourra servir de modèle pour combler les lacunes que les auteurs ont observées.

Erfreuliches ist vom Thema Berufsbildung und Fremdsprachen zu berichten: Zweisprachiger Unterricht ist offiziell zu einer Option in der beruflichen Grundbildung der Schweiz geworden. 2004 tritt die neue Berufsbildungsverordnung¹ in Kraft, wo es in Art. 35, Absatz 4 heisst: “In Fächern, die zweisprachig unterrichtet wurden, kann die Prüfung ganz oder teilweise in der zweiten Sprache stattfinden.” Damit ist die politisch-rechtliche Basis gelegt für eine zweisprachige Berufslehre; nachdem dies mit der “Zweisprachigen Maturität”² und der “Zweisprachigen Berufsmaturität”³ für die übrige Sekundarstufe II schon der Fall ist.

So kann nun auch an Berufsschulen eine andere Sprache (weiter)gelernt werden, indem *ein oder mehrere Sachfächer ganz oder teilweise in einer Fremdsprache unterrichtet* werden (Teil- oder Totalimmersion). Mit einigen sprachdidaktischen Hilfen wird das Verstehen von Fachthemen in einer L2 gefördert, wobei diese Art Sachunterricht je nach den curricularen Bedingungen des jeweiligen Lehrberufs als Ergänzung von Fremdsprachenlektionen oder als Alternative dazu geführt werden kann. Letzteres ist natürlich besonders bedeutsam für die zahlreichen Berufslernenden, in deren Curriculum eine zweite Sprache noch fehlt.⁴

Zweisprachiger Unterricht wird eine Option sein, die sich anbietet, wenn in den kommenden Jahren die Grundlagen aller Berufslehren inkl. Berufsschulunterricht überarbeitet und dem neuen Berufsbildungsgesetz ange-

passt werden.⁵ Immerhin schrieb das zuständige Bundesamt BBT zu diesem Thema: “Dabei soll wenn immer möglich eine zweite Sprache – es muss keine Landessprache sein – eingeführt werden.”⁶

Damit entspricht der Bund nicht zuletzt auch dem klaren Signal des Nationalrats, der bei der Beratung des Berufsbildungsgesetzes 2002 mehrmals für diesen Schritt votiert hatte. Es wird sich in der Praxis noch weisen müssen, ob die Berufsschulen künftig zweisprachigen Unterricht auch aus eigener Initiative anbieten werden, d.h. unabhängig davon, ob die Verordnungen dies von ihnen ausdrücklich verlangen oder es ihnen empfehlen. Da zweisprachiger Unterricht ja keine zusätzlichen Lektionen erfordert, also weder vom Lehrbetrieb ein zeitliches “Opfer” noch vom Kanton grosse finanzielle Mittel verlangt, sollte dem eigentlich nichts im Weg stehen.

Rund 20 Schulen bzw. Abteilungen taten dies schon mit jeweils ein oder zwei Klassen im Rahmen des *Pilotprojekts “bi.li - Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen”*. So konnte – wenigstens in fünf Kantonen der Deutschschweiz – ein Kern von bilingual unterrichtenden Lehrpersonen entstehen.⁷ Damit dieses Know-how nach Abschluss des Pilotprojekts erhalten und ausgebaut wird, empfiehlt die Schweizerische Berufsbildungsämterkonferenz (SBBK), an diesen und weiteren Schulen auch künftig zweisprachig unterrichtete Klassen bzw. Fächer zu führen. Sie hat zuhanden der Kantone und Schulen auch Richtlinien für solchen Unterricht erlassen.



La petite école à l'écurie.

Hört man sich in diesem Zusammenhang im engeren Kreis ein wenig herum, erkennt man, dass diese Innovation Anklang findet, sie wird als "gute Idee" und "Lösung für ein wirklich akutes Problem" taxiert. Doch dann folgen schnell praktisch-organisatorische Bedenken, bildungspolitischer Pessimismus oder methodisch-didaktische Zweifel. Dies jedoch kaum bei den Jugendlichen selbst, denn da heisst es oft, "versuchen kann man das ja", "nützlich wär's ja schon" oder "ja, wenn der Stoff dadurch nicht zu schwierig wird für mich".

Bei den Erwachsenen aber kommt häufig die Frage auf: "Können die Lehrer das denn?"

Welche Lehrerinnen, welche Lehrer?

L2-Lehrpersonen sind hier offenbar nicht angesprochen, Volksschullehrerinnen und -lehrer schon gar nicht. Oder doch?

- *Wer auf der Sekundarstufe II eine*

Fremdsprache unterrichtet, hat seinerseits einen Lernprozess vor sich: Zweisprachiger Unterricht sollte auch von ihnen als Lernweg in Sachfächern geschätzt und gefördert werden. Er hat zwar ebenfalls die Förderung bestimmter Sprachkompetenzen als quasi implizites Lernziel und entleiht der Profession des Fremdsprachunterrichts einige didaktische Prinzipien und Strategien; grundsätzlich bleibt er aber ganz den Lernzielen des Sachfachs verpflichtet. Das Anwenden und Üben einer anderen Sprache ist Teil der Lehr-/Lernmethode. Als Votum für die Förderung bestimmter Sprachkompetenzen bleiben die Sprache selbst und deren Kultur Sache des Fremdsprachunterrichts. Die Arbeitsbereiche konkurrieren einander nicht; sie rufen vielmehr nach Kooperation, bei der beide Seiten ihre Stärken einbringen, um Lücken der anderen Seite auszugleichen.

- *Lehrpersonen der Volksschule, die eine Fremdsprache unterrichten*, werden für die Berufsbildung zu

umso wichtigeren Gesprächspartnern, je mehr Berufslehren hier Vorkenntnisse verlangen und eine Fremdsprache oder zweisprachigen Unterricht im Curriculum haben. Bilingualer Unterricht ist auf ihre gute Vorarbeit angewiesen, er baut auf ihr auf. D.h. er ist erst möglich, wenn die Lernenden ein Minimalniveau in der L2 mitbringen und ihre kommunikative und Sprachlernkompetenz genügend entwickelt ist. Denn während des zweisprachigen Fachunterrichts bleibt keine Zeit für die *Einführung* in die betreffende Fremdsprache.

Und: Mehr und mehr Lehrpersonen auch der Volksschule werden in Zukunft zweisprachig unterrichten; sie sollten ihre diesbezüglichen Erfahrungen und Kompetenzen mit den Kolleginnen und Kollegen auf der Sekundarstufe II teilen können.

Direkt angesprochen sind hier hingegen *Lehrpersonen, die ganz oder teilweise ein Sachfach an einer Berufs- oder Berufsmittelschule unterrichten*. Das sind Lehrpersonen mit vielfältigen Biografien und Kompetenzen; sie arbeiten mit Jugendlichen in sehr verschiedenartigen Lehrberufen, Fächern und mit unterschiedlichsten schulischen Ansprüchen.

Für erfolgreiches zweisprachiges Lehren und Lernen seien aus der Erfahrung des Pilotprojekts heraus dennoch einige Kompetenzen formuliert, die alle haben sollten, oder eben sich in der Aus- und Weiterbildung aneignen sollten.

Und was heisst "es können"?

Primär brauchen zweisprachig unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer Mut, Geduld, eine gute Portion spezielles didaktisches Wissen und Geschick im Umgang mit den Lernenden. (Die Sprachkenntnisse sind hier bewusst noch nicht genannt.)

Zudem brauchen sie – jedenfalls in

einer Anfangsphase von ein paar Jahren – die Bereitschaft und die Möglichkeit, zusätzlichen Aufwand zu betreiben, nicht zuletzt zur Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien. Dann gehört zu einer “typischen” bili-Lehrperson (diese Abkürzung hat sich im Laufe des Pilotprojekts quasi eingebürgert), dass sie z.B. mehrere Jahre im Ausland gearbeitet oder studiert hat, viel gereist oder vielleicht zweisprachig aufgewachsen ist. Er oder sie verfügt über genügend L2-Kenntnisse, um das Fach in dieser Sprache gut verständlich zu unterrichten. Konkret heisst das, die L2 fliessend zu sprechen. Auf der Skala des Sprachenportfolios wäre dies etwa das Niveau B2.

Ausserdem gehören dazu ein Interesse an Sprachlernvorgängen und an der Aneignung sprachdidaktischer Schlüsselqualifikationen, Fantasie und Lust am Experimentieren – und keine Angst davor, Pionierarbeit zu leisten. Ausserdem eine lernerfreundliche Einstellung und eine Unterrichtsgestaltung, welche den Lernenden für die komplexen Verarbeitungsprozesse genügend Zeit lässt. H. L. Krechel⁸ spricht von einem “*noch wesentlich sensibleren und behutsameren Vorgehen als im klassischen Sprachunterricht*”.

Auf der Sekundarstufe II gibt es viel mehr Lehrpersonen mit solchen Kompetenzen als gemeinhin angenommen; oder jedenfalls viele, die sie im Rahmen einer Weiterbildung reaktivieren können. Und dazu auch bereit sind. Denn zweisprachiges Unterrichten bringt nicht nur Last, sondern auch Lust: Wenn brachliegende Kompetenzen eingebracht werden können, ist dies immer auch ein beruflicher Fortschritt, dessen Wert im Lehrberuf nicht zu unterschätzen ist. Zum Gewinn gehören eine nachhaltige Erweiterung und Bereicherung der Arbeit, eine Spezialisierung, welche Identität und auch Freiräume schafft sowie Kreativität und Flexibilität fördert.

Weiterbildung für bili-Lehrkräfte
Didaktik und Methodik des zweisprachigen Unterrichts sind komplex – wie eigentlich alles Unterrichten. Doch sie können in Lehrgängen und Kursen erlernt werden.

Weit über die zweisprachigen Kantone hinaus nehmen in der Schweiz die Aus- und Weiterbildungsangebote dafür zu, und zwar sowohl für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarschule als auch für solche auf der Sekundarstufe I bis zur Sekundarstufe II. Je nach Kanton variieren Schulstufe und Fremdsprache. Das SIBP⁹ und die WBZ¹⁰ sind in Verhandlungen über verschiedene Ausbildungsgänge für Berufs- und Mittelschulen; auch ein Nachdiplomstudium wird zur Zeit geplant.

Im *Kanton Zürich* sind wir in der glücklichen Lage, über recht zahlreiche Weiterbildungsangebote zu verfügen: Die EB Zürich¹¹ bildet die Primarlehrerinnen und -lehrer des “Projekts 21” aus, während Gymnasiallehrkräfte verschiedener Kantonschulen im Rahmen eines Pilotprojekts noch bis 2005 eine Kurzausbildung des Mittelschul- und Berufsbildungsamts (MBA) absolvieren können.

Lehrpersonen der *Berufs- und Berufsmittelschulen* sind noch besser dran: Das ILeB, seit kurzem beim Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik, bietet alle zwei Jahre¹² einen *berufsbegleitenden Lehrgang für bilingual unterrichtende Lehrpersonen* an, der ein Jahr (ca. 200 Stunden) dauert. Er basiert auf den Erfahrungen und Erkenntnissen des fast fünfjährigen Pilotprojekts “bi.li” der Fachstelle Fremdsprachen im MBA und auf der Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden des ersten Lehrgangs (2002/03). Er ist offen auch für Lehrpersonen anderer Kantone – beim ersten Mal waren Teilnehmende aus St. Gallen, Basel und Graubünden dabei.

Für Lehrpersonen, die sich dafür interessieren, in den Lehrgangsjahren jedoch verhindert sind, ist ab 2005 ein

Kurzkurs geplant, der jeweils im Zwischenjahr durchgeführt wird. Er bietet ein reduziertes Programm von Schlüsselkompetenzen, Theorie, Reflexion und Erfahrungsaustausch an; in acht Wochen werden die wichtigsten Didaktik-Elemente vermittelt. Die Absolventinnen und Absolventen sind zumindest befähigt, zweisprachig zu unterrichten – wenn auch einstweilen mit beschränktem didaktischen Repertoire. Das Kurzprogramm kann vollumfänglich an den Lehrgang angerechnet werden.

Im Kanton Zürich bietet das ILeB den Berufsschullehrpersonen, die sich *im fremdsprachigen Ausland weiterbilden* möchten, auch Unterstützung an. Empfohlen werden dabei z.B. ein Jobshadowing an einer Berufsschule, die Einschreibung als Fachhörer/-in an einer Universität oder ein Sprachkurs. Neben den spezifischen Weiterbildungsangeboten für zweisprachige Didaktik empfehlen wir dringend und generell, *Weiterbildungsveranstaltungen ganz oder teilweise in einer Fremdsprache zu führen* – egal auf welcher Stufe. Auf der Sekundarstufe II würde dies den Lehrpersonen, die Sachfächer unterrichten, helfen, ihre fremdsprachlichen Kompetenzen à jour zu halten. Sollte dies in einem Bildungssystem Europas, das von allen Lehrkräften mindestens Niveau B2 in der Nachbarsprache und in Englisch verlangt, nicht möglich sein?

Handlungsbedarf bleibt, z.B. in der Grundbildung der Lehrpersonen

Das ist viel, aber nicht genug. Mängel und Lücken bestehen insbesondere auch in der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Ganz gleich, für welche Stufe oder Richtung und für welche Sprache: Es wäre für eine tertiäre Berufsausbildung nur selbstverständlich und konsequent, wenn die Vorlesungen und Seminare teilweise in einer Fremdsprache (E, F, I,

Sp, DaZ) gehalten würden, so dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer bis zum Abschlussdiplom bereits einige Jahre Erfahrung mit zweisprachigem Sachunterricht haben – in der Rolle der Lernenden notabene.

Auch an Universitäten und an der ETH gibt es mittlerweile zahlreiche Vorlesungen, Seminarien und Kolloquien von fremdsprachigen Dozentinnen und Dozenten in nicht-sprachlichen Studienbereichen. Die Studierenden müssen und können lernen, damit umzugehen (wie sie auch den Umgang mit fremdsprachiger Fachliteratur lernen). Dies sei hier angemerkt, um auf den sehr wichtigen weiteren Nutzen von zweisprachigem Unterricht – und der entsprechenden Lehrpersonenbildung – hinzuweisen, nämlich für die Weiterbildung.

Gehörtes und Gelesenes in einer Fremdsprache zu verstehen und Rückmeldungen zu kommunizieren: Das ist genau das Ziel, das wir auch mit unseren Jugendlichen in der Berufsbildung erreichen möchten!

Anmerkungen

¹ Berufsbildungsverordnung (BBV) vom 19. November 2003

² Maturitätsanerkennungsreglement / Maturitätsanerkennungsverordnung (MAR/MAV) 1995

³ Berufsmaturitätsverordnung (BMV) 1998

⁴ Diese "Fremdsprachenlücke" ist genauer beschrieben im Artikel "Eine zweite Sprache für alle Lehrlinge", in: *Babylonia* 4, 2002, S. 50

⁵ Dies sind die "Bildungsverordnung", die für einen Lehrberuf den berufskundlichen und den praktischen Teil der Bildung regelt sowie der Rahmenlehrplan für das Fach Allgemeinbildung, der besonders im Hinblick auf den Einbezug der Gesundheits-, Sozial- und Kunstberufe revidiert werden soll.

⁶ Erläuterungen zum Entwurf der "Verordnung über die Berufsbildung" (BBV), April 2003.

⁷ Über das Pilotprojekt berichteten die Autorin und der Autor dieses Artikels in *Babylonia* 4, 2000. Weitere Informationen auf der Website <http://www.fs-fremdsprachen.zh.ch>. Zum Abschluss des Projekts wird im März 2004 eine Publikation erscheinen, die auch ein Kapitel zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen enthält. ("Die Lehre zur Sprache bringen – Handbuch für zweisprachigen Unterricht an Berufsschulen", HEP-Verlag)

⁸ Krechel H. L. (2000), Sprach- und Textarbeit

im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen, In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 04/2, Darmstadt.

⁹ Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Zollikofen, Lausanne, Lugano)

¹⁰ Weiterbildungszentrale, Luzern

¹¹ Erwachsenenbildung (<http://www.ebzuerich.ch>)

¹² Eben ist die Vorausschreibung erfolgt für den 2. Lehrgang "Didaktik des zweisprachigen Sachunterrichts" des ILeB (September 2004 bis Mai 2005). Anmeldungen an: ILeB, Kurvenstrasse 17, Postfach, 8021 Zürich oder im Internet: <http://www.ileb.ch>.

Esther Jansen O'Dwyer

Esther Jansen O'Dwyer ist Ko-Leiterin der Fachstelle Fremdsprachen der Bildungs-

entwicklung des Kantons Zürich. Sie hat ein Doktorat und ein M.A. in Fremdsprachendidaktik von der Universität Reading. Sie ist seit 20 Jahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften tätig und gegenwärtig engagiert für den bilingualen Sachunterricht an Berufsschulen. Sie hat einen einjährigen Lehrgang für zweisprachigen Sachunterricht entwickelt und ist Ko-Autorin des "bi.li"-Handbuchs.

Willy Nabholz

ist Leiter des interkantonalen Pilotprojekts "bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen" (1999-2003). 1999-2001 war er Sekretär der Arbeitsgruppe Gesamtsprachenkonzept der EDK (AGSK/GCEL). Hauptberuflich arbeitet er als Berufsschullehrer für Allgemeinbildung an der Techn. Berufsschule Zürich.

Was ist "zweisprachiger Sachunterricht" an Berufsschulen?

Das Prinzip: Die L2 wird als Arbeitssprache eingesetzt, und zwar in einem berufskundlichen Fach, in der Allgemeinbildung oder in einem Fach der Berufsmittelschule. Die wichtigsten Konzepte, Inhalte und Begriffe werden bilingual, d.h. in L1 und L2 bearbeitet. Klassenzimmer-Sprache ist L2.

Beispiel für das Vorgehen:

1. Einführen in der L1

Wir führen ein neues Konzept ein (ein Thema, einen Ablauf etc.) mit einer Aktivität und anhand eines Texts, einer Grafik oder einer Zeichnung in der L1. (z.B. die Fotosynthese).

2. Wiederholen/Erweitern in der Gegensprache (Wortschatz, Konzepte, Begriffe)

Wenn wir sicher sind, dass die Lernenden den Wortschatz und die Zusammenhänge in der L1 verstanden haben, können wir den Stoff in der L2 weiter bearbeiten. (Mit weiteren Grafiken, Zeichnungen usw. und mit gemeinsamem Erarbeiten von dazugehörigen Texten in L2).

3. Festigen (Themenerweiterung, Fortführung)

Die Lernenden können aktiv die Themen festigen (Durch Mitschreiben oder durch die Produktion von Zusammenfassungen, Fortführungen usw.). Weitere fachliche Informationen in der L2 werden so zu einem Text verarbeitet und das Thema wird erweitert.

4. Anwenden in der Fremdsprache

Schliesslich können die Lernenden bestimmte Aufgaben zum Thema lösen, indem sie z.B. eigene Erfahrungen einfließen lassen und schliesslich dem Plenum präsentieren (in L2). Das Klassengespräch erfolgt dann auch in L2, wobei Code-Switching erlaubt ist.

In sämtlichen Unterrichtsphasen können alle Darbietungsformen, Medien und Sozialformen einbezogen werden. Sie sind auch offen für alle Sozialformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, individuelles Arbeiten). Die Bearbeitungsaufgaben schliessen repetitive und aktive produktive Tätigkeiten mit ein.

Je nach Sprachkenntnissen oder Angewohnungsstand der Lernergruppe kann bereits die erste Phase in der L2 durchgeführt werden.



Hans Weber
Sulthurn

Satin et peau de chagrin

Stoffe gehörten lange zu den wichtigsten Gütern auf den Handelswegen. Unter den Hunderten von Gewebarten – von Atlas (arabisch “zart, glatt”) bis Zwillich, Zwillch (“zweifädig”) – gibt es manche, die auf den Ost-West-Handelsrouten zu uns gekommen sind. Ich muss mich auf einige Beispiele beschränken.

Es gibt solche, deren Namen eigentlich die Herkunftsbezeichnung ist. Die Technik der Herstellung von *Damast* (italienisch *damasco*, französisch *damas*, englisch *damask*) ist zwar chinesischen Ursprungs, der Stoff wurde aber nach der Stadt Damaskus benannt, einem wichtigen Umschlagplatz. – *ast* im Deutschen? Offensichtlich passte – *ask* schlecht in die Sprachgewohnheiten. Solche Anpassungen von Lehnwörtern waren früher häufig – heute aber, im Zeitalter der Globalisierung, verrenkt man sich lieber die Zunge, als ein Fremdwort zu verändern...

Ein ähnlicher golddurchwirkter Seidenstoff wurde *Baldachin* genannt (it. *baldacchino*, fr. *baldaquin*, engl. *baldachin*) nach der Stadt Baghdad. Die Europäer hatten Schwierigkeiten mit dem arabischen Reibelaut *gh*, und so hiess die Stadt mittellateinisch *Baldac*, italienisch *Baldacco*; wir wissen nicht, ob das europäische *L* damals ein Reibegeräusch enthielt. – Heute bedeutet *Baldachin* “Trag- oder Thronhimmel”.

Musselin (it. *mussola*, *mussolina*, fr. *mousseline*, engl. *muslin*) kommt von der Stadt Mosul (ar. al-Mausil). Elegant wurde die arabische Adjektivendung –*î* (mausilî) in die europäische Adjektivendung –*in(a/o)* verwandelt. – Die Mussolini waren natürlich Musselinweber.

Satin (ebenso in den anderen Sprachen) erinnert an den ehemals bedeutenden Ausfuhrhafen in der chinesischen Provinz Fukien (heute Fujian),

den Marco Polo *Zaitum* nennt und die arabischen Händler *Zaitûn*, Adjektiv *zaitûnî*, woraus spanisch *aceituni* wurde, davon französisch *zatonny*, italienisch *setino* unter Einfluss von *seta* (Seide), die auf demselben berühmten Weg nach Westen kam. (Später transkribierten die Europäer den Namen der Stadt als Tseu-tung, darauf als Tsinkiang, heute heisst die Stadt Quanzhou. Viele chinesische Städte haben im Verlauf der Zeit den Namen geändert – und somit hat auch *Satin* seine Wurzeln verloren...)

Und der Name *Gaze* (fr. *gaze*, engl. *gauze*) kommt von der Stadt Gaza... Doch halt, es wäre gut, wenn die Etymologen manchmal Kulturhistoriker beizögen. In Gaza wurde das Gewebe nicht hergestellt. Der wahre Ursprung des Worts scheint arabisch *qazz* (aus dem Persischen) zu sein, was “Flockseide” bedeutet.

Le précieux velours

Auriez-vous imaginé que *lana*, *laine*, *Wolle*, *wool*, *velours*, *velvet* proviennent tous de la même racine? Cette racine se perd dans la nuit des temps, époque où l’on arrachait les poils des moutons pour en filer la laine. La racine indo-européenne ^o*wel-* signifie en effet “tirer, arracher”. Le verbe latin *vellere* est encore très proche de l’origine. Et l’adjectif *villosus* veut dire “velu, couvert de poils”, d’où le français *velous*, puis *velours*. (L’adjonction de *r* arrive à une époque où le *r* final était encore chancelant; et nous disons toujours *velouté*.)

Velu, *velut* ont donné *velvet* en anglais. Vraisemblablement l’emprunt s’est fait non par voie orale, mais par voie écrite, *V* ayant la valeur de *U* et *u* celle de *u* et *v*.

La voyelle de *Wolle*, *wool* représente l'apophonie (Ablaut) indo-européenne *a* par rapport à *e*. Le mot remonte à °*welna*, °*wlana*, avec suffixe en *n*.

For this cloth Old French also had the word *samit*, which was used in English, too, *samite* (Italian likewise *sciamoto*), and is still the usual word in German, *Samt*. These words go back to medieval Latin *examitum*, which in turn comes from medieval Greek *hexámiton*, formed from *héxa* six and *mítos* thread. You would like to know more about that sixth thread? Well, so would I, but the dictionary merely states, "The reference to the sixth thread is variously explained." What a clever way to avoid discussions and disputes!

The Spanish velvet, *terciopelo*, seems to have had a simpler structure, which is easier to explain. The dictionary says, "tres: por su tejido con dos urdimbres y una trama" (two warps and one woof).

Et quelques cuirs

Quand une étoffe se crispe, elle se *chagrine*. Ce verbe, anciennement *chagriner*, est composé sur le verbe *grigner* (grincer des dents, faire la grimace), verbe qui provient du francique °*grīnan* (moyen haut allemand – et dialectes alémaniques modernes – *grennen*, anglais *grin*). La syllabe initiale pourrait représenter *chat*, et le nom chagrin correspondrait alors à l'allemand *Katzenjammer*.

Or, ce mot a influencé un emprunt au turc, *sagır* (la croupe du cheval), *sagrın* en français. *Sagrın*, la peau qu'on prépare de la croupe d'un animal, a donc pris la forme *chagrin*. Fait rare, les deux noms de cette forme se sont également rapprochés dans le sens, probablement sous l'effet de "La peau de chagrin" de Balzac: la peau qui se rétrécit nous chagrine.

Ebenso wie *Samt* ist *Saffian* kein internationales Wort. Französisch heisst



L'arte di lavorare il cuoio.

dieses feine Ziegen- oder Schafsfleder *maroquin*, italienisch *marocchino*, englisch *marocco (leather)* – mit offensichtlichem Ursprung. Spanisch verwendet *tafilete*, das auf den Namen eines Berberreiches zurückgeführt wird.

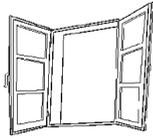
Und Saffian? Persisch *sachtijân* wurde von den Türken übernommen, *sahtıyan*, und gelangte weiter zu den Slawen: bulgarisch *sahtijan*, polnisch *safian*.

La ville de Cordoue (Córdoba) était fameuse, entre autres, pour le travail du cuir. En espagnol mozarabe ce cuir se nommait *cordobán*, mot qui a été adapté en ancien français, *cordouan*, et de là en moyen haut allemand, *kurdewân*. Le nom d'agent, *cordonnier*, a sans doute été influencé par *cordon*.

L'histoire de ce nom reflète les péripiéties du métier: *Cordonnier* a tout d'abord supplanté l'ancien français *sueur* (du latin *sutor*), puis le mot *corvoisier*, *corveisier*, lui-même également dérivé de Cordoue (latin médiéval *cordubensis*). *Corvoisier* aurait cédé la place à *cordonnier* parce qu'il était d'abord appliqué exclusivement aux artisans qui fabriquaient des

chaussures neuves et de luxe, mais a été usurpé par ceux qui réparaient les vieux souliers. On aurait donc ressenti le besoin d'un nouveau nom pour ceux qui fabriquaient les chaussures neuves. Ce fut pendant très longtemps, jusqu'au 18e siècle, la fonction du *cordonnier*, tandis que le travail de réparation se faisait par le *savetier*, d'origine obscure, bien entendu.

Les mots français ont passé en Angleterre avec les Normands: anglais archaïque *cordwain* (cuir espagnol utilisé pour les chaussures) et *cordwainer* (*cordonnier*). Actuellement, le cuir se nomme *cordovan*.



Daniel Stotz
Winterthur

Grenzüberschreitung und Durchdringung: die Schweiz, Englisch und ich



Stiftung Sprachen
und Kulturen

Mehrsprachigkeit ist für mich spätestens seit einem passionierenden Französischunterricht am Gymnasium ein eminent wichtiges Thema. Bei aller Beschäftigung mit Prévert, Sartre, Camus und Co. hat mich allerdings immer ein bisschen irritiert, dass man sich weniger nach unseren unmittelbaren Nachbarn im Westen des eigenen Landes als nach der französischen Leitkultur richtete. An der Uni erwies es sich zudem als einfacher, einen Austausch mit einem College in den USA als ein anrechenbares Gastsemester an der Uni Genf zu verwirklichen.

Als Anglist fasziniert mich die vielgestaltige Verbreitung des Englischen durch die Zeiten. Mir scheint aber, wir tun uns in der Schweiz etwas schwer mit der Hegemonie dieser Sprache in der Wirtschaft und Kultur der Postmoderne. Englisch wird über kurz oder lang seinen Platz finden, aber Sprache ist zu sehr mit Identität verbunden, als dass eine "lingua

franca" allen gleich ans Herz wachsen könnte. Die Sprachen sind für mich Lebensarten, die einen je eigenen Ausdruck und einen ganzen Fächer von Weltsichten ermöglichen. Politisch gesehen ist der Pluralismus der transparenten Interessen und demokratischen Mittel die fairste Art, in einer komplexen und konkurrenzträchtigen Gesellschaft zusammenzuleben. Sprachen können dabei die Rolle von Erfüllungsgehilfen spielen, Voraussetzung ist aber immer der Einsatz all jener, die ihr gesellschaftliches und politisches Leben aktiv gestalten wollen. Konsumismus ist hier nicht gefragt.

Sicher darf Englisch nicht den Plurilingualismus schweizerischer Prägung erdrücken, doch kommt eine Erweiterung um eine Weltsprache den Sprachrepertoires von manchen Mitbürger/innen zu Gute, die sich bisher mit einer Ein-drei-Viertelsprachigkeit (Muttersprache, Standardsprache, Schulfranzösisch) behelfen mussten. Ein vernünftiger Wettbewerb hat dem Fortschritt noch selten geschadet. Mein persönliches Ziel ist es, dafür zu sorgen, dass die Qualitätsanforderungen an eine Verkehrssprache wie Englisch nicht tiefer angesetzt wer-

den als an eine Kultursprache. Schön wäre es zudem, wenn die Landessprachen der Schweiz sich vermehrt aus ihren Territorien heraus locken liessen. Sieben Jahre in der Stadt Bern haben mir den Geist der Romandie nicht näher gebracht, doch bewiesen, dass eine gewisse Durchdringung von Sprachen und Kulturen fern aller Exotik einfach Charme und Lebensqualität bedeutet.

Heute, im ach so angelsächsischen Zürich freut es mich ungemein, wenn meine Tochter ihr Klassenlager (6. Klasse) im Schweizer Jura mit einer Grenzüberschreitung zu Fuss erleben kann und von einem ebenso lebendigen Französischunterricht profitieren darf. Eine rege Pädagogik des Austauschs wäre meiner Meinung nach der meist versprechende Ansatz, um eine echte Vernetzung und damit Verständigung von klein auf zu fördern. Dabei sollte eher mit Reizen gelockt als mit Zwang vorgegangen werden. Idealerweise würden Formen wie die Rotation von Halbklassen über die Sprachgrenzen hinweg vor dem Beginn des Englischunterrichts durchgeführt.

Eine weitere Stärkung der lokal vorhandenen Muttersprachen – Türkisch,

Visitenkarte

Vorname und Name
Beruf

Daniel Stotz

Mitglied des Stiftungsrates der Stiftung Sprachen und Kulturen - Redaktor Babylonia - Prof. Dr., Leiter Forschung und Entwicklung des Departements Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften, Zürcher Hochschule Winterthur, Dozent für Englisch, zahlreiche eigene Forschungs- und Entwicklungsprojekte

Wohn- / Arbeitsort
"Parcours migratoires"

Urdorf / Winterthur
Längere Aufenthalte in England, USA, Kanada, Australien, Brasilien

Sprachen

Deutsch, Englisch, Französisch, Portugiesisch (Italienisch für den Hausgebrauch bei Babylonia)

Portugiesisch, Albanisch – liesse sich erreichen durch die Wertschätzung der Sprachen der Migration. Demnächst wird Babylonia eine Nummer zu den Anderen Sprachen in der Schweiz herausgeben – hoffentlich leistet sie

einen kleinen Beitrag zur Bereicherung der Sprachenszene Schweiz und hilft dabei, den dummen Spruch vom Englischen als der fünften Landessprache vergessen zu lassen.

will. So wird dem Prinzip der Sprachenfreiheit der Schutz der herkömmlichen sprachlichen Zusammensetzung der Gebiete gegenübergestellt. Das Gesetz soll Mittel und Wege ermöglichen, um die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften zu fördern. Die Kantone werden nach wie vor das letzte Wort über die Verteilung der Mittel und das Setzen der Prioritäten haben. Wenn man allerdings das Trauerspiel der Erziehungsdirektorenkonferenz um die Empfehlungen (sic!) bezüglich der Reihenfolge beim Sprachenunterricht in der Volksschule verfolgt, ist man wenig geneigt, an zukunftsfähige Lösungen zu glauben. Der noch immer nicht publizierte Kompromiss der EDK läuft jedenfalls dem Buchstaben des Gesetzes zuwider, das den “inneren Zusammenhalt des Landes zu festigen” beabsichtigt.

Dem Ansinnen, dem Englischen früh den Vorzug zu geben, liegt eine ökonomisierende Sicht der Märkte für Arbeit und Humankapital zu Grunde. Ob man nun dieses Modell unterstützt oder nicht, Tatsache ist, dass die Neunziger Jahre eine Kommodifizierung (commodification) von sprachlichen Kompetenzen eingeläutet haben. Das heisst, Menschen, die über sprachlich-kommunikative Fähigkeiten verfügen, neigen vermehrt dazu, diese als vermarktbar Ressourcen zu sehen und einzusetzen.

Die Frage stellt sich allerdings, wie und von wem die Legitimität solcher sprachlicher Kompetenzen und Repertoires gesetzt wird. Mit welchen Kompetenzen verfügt jemand über angemessene oder marktgerechte Potenziale? Was zählt als glaubhafte effektive Mehrsprachigkeit? Noch wissen wir relativ wenig über den Umgang der Sprecherinnen und Sprecher mit dem Markt für Sprachen, bzw. über die Aufnahmefähigkeit des Marktes gegenüber den Mehrsprachigen, etwa ausserhalb der Bundesverwaltung. Eines ist sicher: das Sprachengesetz ist ungeeignet, diese Fra-

Sprachengesetz

Ein Weg zwischen Vermarktung der Sprachen und sprachlich-kultureller Identitätsfindung

Die Stiftung Sprachen und Kulturen ist keine laute Stimme im Chor der selbsternannten Sprach- und Bildungsexperten des Landstrichs Schweiz. Aber mit der Zeitschrift Babylonia hat sie sich ein Instrument gebaut, das auch über die Landesgrenzen hinaus wahrgenommen wird, wie einige Zeitschriften aus dem Ausland immer wieder zeigen. Es ist mir eine Freude, in der selbst polyglotten Redaktion mitzuspielen und mich einzustimmen auf einen angeregten Diskurs, der nicht erst seit der Debatte um den Sprachenartikel und das Sprachengesetz relevant geworden ist.

Zu denken geben müsste eigentlich die Frage, wie es die Schweizer und Schweizerinnen bis 1996 geschafft haben, ohne eine einheitliche und widerspruchsfreie Regelung ihres linguistischen Patchworks zusammenzuleben. Verschiedene Mythen und Ablenkungsmanöver – Romanisch als unser aller zartes Lieblingspflänzchen! – sowie der Hang zum Kompromiss haben sicher dazu beigetragen, doch hat manchmal auch eine lebhaft streitkultur und Bereitschaft zur Einmischung ihre Wirkung gezeitigt. Ich denke dabei einerseits an Vorkommnisse negativer Art wie das Unterlaufen des Unterrichts in den L2 in gewissen Kantonen (sei es durch die Lehrerschaft oder durch die Erziehungsdirektionen), die in einem zentralistischer verwalteten Staatswesen

kaum denkbar wären. Andererseits können starke Sprüche wie derjenige Altermatts (“Das Englische wird für die viersprachige Schweiz zum ambivalenten Prüfstein der Multilingualität. In gleicher Weise, wie es als neue Lingua franca die technische Kommunikation erleichtert, vergiftet es den politischen und kulturellen Zusammenhalt des Landes. Wir können uns zwar auf Englisch über alles unterhalten, verstehen aber unsere Verschiedenheiten nicht mehr.” 1997) auch positive Dynamiken auslösen. Englisch soll vor allem die technische Kommunikation erleichtern? Hört man denn die Rap-Rhythmen und die Slang-Tags nicht? Englisch als Gift für den Zusammenhalt? Haben sich früher Welsche und Deutschschweizer Tramper auch so entspannt an den Stränden Australiens miteinander unterhalten? Die Debatte um die zuerst einzuführende Zweitsprache hat zwar nicht zu befriedigenden Lösungen geführt, jedoch eine Meinungsbildung ermöglicht, die weitere Kreise involvierte als die Diskussion um die gesetzlichen Grundlagen.

Eine der stärksten Beharrungskräfte ist das Territorialitätsprinzip der Sprachen, verbunden mit einer relativ geringen Binnenwanderung. Es ist sicher verständlich, dass eine neue, jedoch historisch verankerte Sprachengesetzgebung das Bewährte festschreiben und das Bedrohte schützen

gen zu beantworten. Gerade die heikelsten Wegweiser in der komplexen Sprachenlandschaft Schweiz bleiben blank. Erstens wird Englisch mit keinem Wort erwähnt. Es ist typisch für die Legimitätsdebatte, dass sich in den Vernehmlassungsantworten diejenigen Stimmen, die auch Englisch gefördert sehen wollen, mit denjenigen etwa die Waage halten, die die Weltsprache für eine "Gefahr" für die Landessprachen halten: aus dem Patt resultiert ein Schweigen. Man vergleiche die gesetzliche Regulierung der Reklameschilder in Québec, wo die französische Anschrift immer grösser sein muss als die Englische, wenn dieses überhaupt erlaubt ist. Mit solchen kleinlichen Vorschriften nervt man zwar viele Leute, aber der Symbolwert bewegt die Gemüter und somit verändert sich die Welt.

Zweitens wird auch der Problembereich Dialekt / Standard aus dem Sprachengesetz weitgehend ausgeblendet. Artikel 5, Absatz 2 stipuliert zwar, dass die Behörden die Amtssprachen in ihren Standardformen verwenden. Wenn das nur auf die Schriftlichkeit bezogen ist, drückt es einen banalen Status Quo aus, der zu wenig weit greift. Wenn die Mündlichkeit mitgemeint ist, dann wird sich die Mehrheit der Deutschschweizer Beamten bald im Dickicht der Illegalität bewegen. Der Hauch des Absurden streift einen, wenn man die folgende Passage etwas genauer studiert:

Art. 11

² In den vier Amtssprachen gestaltet werden insbesondere:

- a. persönliche Ausweise;
- b. Briefköpfe und -umschläge;
- c. Anschriften und Homepages von Dienststellen des Bundes.

Es mag zwar wirklich kein geeignetes deutsches Wort für Homepage (der Duden schlägt "Leitseite" vor) geben, doch die Tatsache, dass sich auch "Dienststellen" gerne per Internet der weiten Welt auf Englisch zeigen wollen, wird einfach unterschlagen. (In der französischen Version des Ent-

wurfs bezieht man sich auf "les pages d'accueil des sites Internet").

Wenn das Sprachengesetz hauptsächlich zur Giesskanne für unterstützte Subventionen wird, können damit viele kleine legitime Begehren befriedigt werden. Sicher ist eine Priorisierung der zwei- und dreisprachigen Kantone angezeigt. Jedoch wäre es eine unsinnige Umkehrung der Verhältnisse, wenn nun damit die Eini-gelung der Menschen in ihren Sprach-tälern betrieben würde.

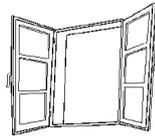
Wie auch immer die Repertoires schliesslich zusammengesetzt sind, das Sprachengesetz würde zu einem Eigentümer, wenn es sich mit den Mitteln der Subventionen oder einmaliger Förderbeiträge einseitig gegen das Englische und ausschliesslich für die bedroht erscheinenden Landessprachen wendete. Der Zugang zu der markträchtigsten Sprache soll nicht verengt oder in den Bereich der Erwachsenenbildung abgeschoben werden. Vielmehr kann und soll die oft positive Motivation, Englisch zu lernen als Zündstufe genutzt werden, um einen Fächer von Kompetenzen in verschiedenen Sprachen zu fördern. Eine halbe Stunde, bevor ich den Schlussteil dieses Artikels verfasste, bin ich von einem Schulbesuch zurückgekommen, wo eine Klasse aus einem multiethnischen Zürcher Vorort eine Lektion Mensch und Umwelt in Englisch genoss. Genuss ist kein übertriebenes Wort, denn die 5.-Klässler hörten freudvoll gespannt einem Beitrag zum Vulkanismus zu, stiessen Laute der Überraschung aus, als sie einen Lavabrocken in den Händen hielten und waren beim Bearbeiten einer Aufgabe voll bei der Sache. Für den Lehrer, der in der zweiten Hälfte seines Berufslebens steht, ist der integrierte Sach- und Sprachunterricht eine motivierende Herausforderung, die er auch bei einer gewissen Skepsis gegenüber dem didaktischen Konzept anzunehmen bereit ist. Solche Innovationen können nicht per Gesetz dekretiert werden,

wohl aber kann das Sprachengesetz den Boden schaffen, damit weitere bedarfsgerechte Initiativen – und nicht nur im Bildungsbereich – abheben können.

Einer der langfristig wertvollsten Abschnitte im Gesetz ist meiner Ansicht nach Artikel 21, der verlangt, dass eine Institution zur Förderung der Mehrsprachigkeit eingerichtet wird. Damit verbinde ich die Hoffnung, dass das entsprechende Forschungszentrum die Kräfte auf eine verstärkte Anwendungsorientierung hin bündelt und weniger mit Postulaten als mit empirischen Befunden und echten Entwicklungen glänzt. In den nächsten Jahren sind im Bildungsbereich zahlreiche Experimente und Neuerungen geplant, die beobachtet und ausgewertet werden müssen. Über die Schule hinaus jedoch sollte sich die Forschung den Verwendungssituationen für Sprachen im Beruf und in der Gemeinschaft zuwenden, insbesondere unter dem Aspekt der neuen Medien und der sich wandelnden Arbeitswelt. Gerade im Spannungsfeld zwischen Kommodifizierung und sprachlich-kultureller Identitätsfindung harren zahlreiche Fragen der Beantwortung. Welche Rolle der Stiftung Sprachen und Kulturen post-Sprachengesetz zukommt, ist noch etwas schleierhaft, sicher aber sollte sie sich nach wie vor als Lobby für die Mehrsprachigkeit und die Durchdringung von Sprache, Wirtschaft und Kulturen einsetzen. Vielleicht sollten wir auch etwas weniger Angst davor haben, uns die Hände schmutzig zu machen und vermehrt gegen den Strom der üblichen Diskurse über den Plurilingualismus zu schwimmen.

Referenz

ALTERMATT, U. (1997): *Viersprachige Schweiz: anderthalbsprachig plus Englisch?* Schweiz. Zeitschrift für politische Wissenschaft 3/1, p. 136-143.



Gérald Froidevaux
Basel

Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache

La lecture de textes littéraires reste une pratique habituelle de l'enseignement secondaire, notamment gymnasial, des langues étrangères. Mais la concentration de l'apprentissage sur les compétences de communication a mis en cause, il y a longtemps déjà, la légitimité de la littérature à l'école. Est-il possible et utile d'apprendre une langue seconde avec des textes littéraires, par nature complexes et d'un accès difficile? Depuis quelques années, la didactique des langues étrangères a exploré de nombreuses voies qui permettent de tirer un profit à la fois linguistique, culturel et pédagogique du texte littéraire.

Über lange Zeit hinweg betrachtete man das Lesen von bedeutenden, kanonischen Werken der jeweiligen Literatur als ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Eine Tragödie von Shakespeare oder Racine; ein Roman von Balzac oder Dickens; aber auch Hemingway und Camus galten als Höhepunkt des gymnasialen Englisch- und Französischcurriculums, das sich einem klassischen Bildungsideal verpflichtet fühlte. Einige grosse Bücher, Monumente einer Kultur, sollten gelesen, analysiert und interpretiert werden.

Die Krise des Literaturunterrichts

Vor etwa vierzig Jahren kam der fremdsprachliche Literaturunterricht in eine Krise. Man fragte sich ernsthaft, wie nützlich denn die Literatur sein konnte für das prioritäre Ziel des Fremdsprachenunterrichts, nämlich den Erwerb der Sprache. Mit den damaligen Unterrichtsformen, mit Drill und mechanischem Üben sprachlicher Strukturen, schien der Literaturunterricht unvereinbar. Dann kam die kommunikative Wende der Siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts und machte der behavioristischen Lernpsychologie den Garaus. Es ging - und geht weiterhin - um Fertigkeiten, dabei auch um Lesen und landeskundliche Kompetenzen. Auch da stand anscheinend die Literatur quer zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts, die man mit Sachtexten aus dem Alltag weitaus besser zu erreichen glaubte als mit sprachlich und inhaltlich komplexen literarischen Werken.

Wo steht heute der fremdsprachliche Literaturunterricht? Die - insbeson-

dere mündlichen - Abschlussprüfungen, vor allem Matura oder Abitur, sind weiterhin ganz oder hauptsächlich auf literarische Werke ausgerichtet; was dabei aber genau geprüft wird, ist nirgends bindend festgelegt und wohl sehr unterschiedlich. In neuen Prüfungsarten, etwa dem DELF/DALF, besitzt die Literatur nur wenig Gewicht. Im Europäischen Sprachportfolio, das die verschiedenen Kompetenzen doch ziemlich detailliert beschreibt, nimmt das Lesen literarischer Texte einen äusserst bescheidenen Platz ein. Der ungeschriebene Schulkanon gibt noch immer denselben Werken den Vorzug, auch wenn er um Autoren und Bücher erweitert wurde, die man früher, jedenfalls in einer konservativen Sichtweise, als triviale sub- oder paraliterarische Erzeugnisse einstufte¹. Aber literarische Texte sind im heutigen Fremdsprachenunterricht sehr präsent und werden als durchaus geeignetes Mittel für den Erwerb der Sprache angesehen. Verschwunden, oder zumindest bedroht, ist lediglich der Glaube an den Bildungswert, den man der Literatur einstmals zubilligte. Verschwunden ist vielleicht auch die Absicht, mit literarischen Texten hauptsächlich Literatur zu unterrichten. Wozu also Literatur im Fremdsprachenunterricht? Literarische Texte werden im FU instrumentell verwendet, als Gelegenheiten zur Förderung der Sprach- und Diskurskompetenz. Sie erlauben es nicht nur, analytische Fähigkeiten zu entwickeln, sondern auch, mehrere sprachliche Fertigkeiten zu schulen: die Lesekompetenz, die Sprechkompetenz und wohl auch die Schreibkompetenz. Literaturunterricht ist und bleibt nach übereinstimmender Ansicht Sprachunterricht. Doch hier

werden literarische Texte oft um ihre ästhetische Eigenart verkürzt und dienen lediglich als Träger von interessanten und motivierenden Inhalten, die vor allem, und vielleicht ausschliesslich, den Anlass zur sprachlichen Interaktion, zum Gespräch bieten. Aber diese Form der Textbehandlung bleibt oft in rein subjektiven Befindlichkeitsäusserungen stecken. Man beschäftigt sich sodann mit Literatur, um die Schülerinnen und Schüler mit der Struktur literarischer Texte und den verschiedenen Textsorten vertraut machen sowie um ihnen die Fähigkeit zu vermitteln, authentische literarische Werke zu analysieren und zu interpretieren. Das Ziel ist also, den Schülern eine literarische oder vielmehr literaturkritische oder literaturwissenschaftliche Kompetenz zu vermitteln, sie mit fachlichen Begriffen und Analysemethoden vertraut zu machen.

Literarische Texte sind Kulturträger. Ihre Autoren, ihre Thematik, ihre Form, ihr historischer und gesellschaftlicher Hintergrund gehören zu einem im weiteren Sinn kultur- oder landeskundlichen Bildungsziel. Literatur ist hervorragend dazu geeignet, den Schülern Kenntnisse und Einsichten in eine fremde Kultur zu vermitteln, und zwar keineswegs nur in historisch bedeutsame, kanonisierte Monumente dieser Kultur, also die *culture savante*, sondern ebenso in die alltägliche Lebenswelt eines fremden Kulturkreises, in die *culture quotidienne*. Der Bildungswert einer solchen Lektüre hängt im wesentlichen von der Art des gelesenen Textes ab. Freilich besteht auch hier die Gefahr, dass literarische Texte um ihre spezifische Literarität und ihre ästhetische Qualität verkürzt und zu Sachtexten reduziert werden, zu reinen Informationsträgern, die im übrigen die fremde Realität nicht unmittelbar abbilden, sondern in einer indirekten, literarisch kodierten Form spiegeln.

Das kürzlich erschienene Buch von

Erwin Bernhard² hat eine vierte Funktion in Erinnerung gebracht, welche die Literatur im Kontext der Schule seit der Antike innehat: es ist der pädagogische Wert literarischer Texte, die eine zusätzliche Lebenswelt eröffnen, eine ästhetische Erfahrung vermitteln und so einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und zur Identitätsfindung leisten. Dieses Buch schliesst wohl an Lothar Bredellas Theorie an, wonach das Verstehen im Mittelpunkt des Literaturunterrichts steht, und damit nicht der Text selbst, sondern die Schüler, die in einem fortschreitenden, dialektischen Verstehensprozess das literarische Werk mit ihrer eigenen Lebenswelt in Beziehung bringen können³.

Literatur vermittelt also einem Fremdsprachenschüler gewiss eine Vielzahl von Fertigkeiten, Kenntnissen und Einsichten. Ihr Nutzen und ihr Bildungswert scheinen offensichtlich. Doch andererseits lässt sich in keiner der vier erwähnten Funktionen der Gebrauch literarischer Texte widerspruchslos rechtfertigen. Literaturwissenschaftliche Kompetenz ist ein Lernziel, das allenfalls im Unterricht der Erstsprache anzusiedeln ist und im Fremdsprachenunterricht höchstens in Anlehnung an diesen sinnvoll erscheint. Als Informationsträger, als Dokumente einer Kultur oder *civilisation* stehen literarische Texte in Konkurrenz zu anderen, vielleicht leichter zugänglichen und geeigneteren Materialien. Dasselbe gilt auch für die Funktion von Literatur als Lese-, Gesprächs- oder Schreibenanlass, wozu die in der Regel grössere Komplexität von literarischen Texten sich als hinderlich erweist. Schliesslich muss man sich auch fragen, inwiefern die Persönlichkeitsbildung gerade im Fremdsprachenunterricht eine derart wichtige Stellung innehaben soll.

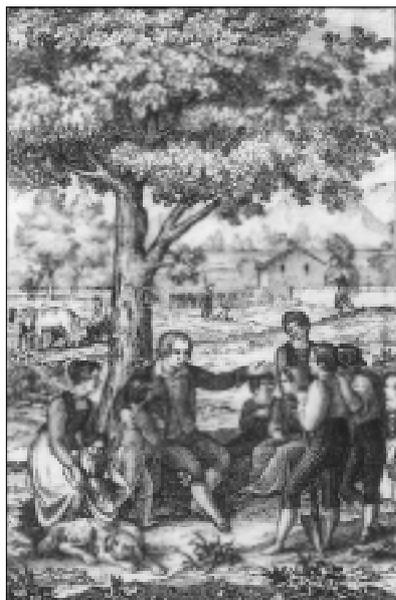
Zur Didaktik des fremdsprachlichen Literaturunterrichts

Literarische Texte sind, vor allem in der gymnasialen Sekundarstufe II, ein fester Bestandteil des heutigen Fremdsprachenunterrichts, aber die Selbstverständlichkeit, mit der sie ihren Platz im Lehrplan und in der Praxis halten, ist nicht unproblematisch. Die Teilziele des fremdsprachlichen Literaturunterrichts sind nicht unmittelbar einleuchtend. Die Literatur im Fremdsprachenunterricht geniesst keine unbefragte Legitimität mehr.

Die Didaktik des fremdsprachlichen Literaturunterrichts hat sich lange damit begnügt, universitäre Konzepte und Methoden in stufengerechter Vereinfachung auf die Schule zu übertragen. Im Anschluss an die Rezeptionsästhetik, die seit den Siebziger Jahren die universitäre literaturwissenschaftliche Diskussion mitbestimmt, entwickelte auch die Fachdidaktik neue Ansätze, zu dem Zeitpunkt also, als der Literaturunterricht erstmals in die Legitimationskrise geriet.

Vereinfachend kann man heute zwei Positionen unterscheiden, eine textorientierte und eine leserorientierte, die man gelegentlich polemisch als konservativ bzw. progressiv bezeichnet. Der textorientierte Ansatz geht von einer objektiven, apriorischen Bedeutung des Textes aus, die durch eine formale und stilistische Analyse erschlossen werden kann und die Schülerinnen und Schüler zu einer richtigen Interpretation führen soll. Das Ziel wird meist in einem dreistufigen Vorgehen erreicht, der die klassische Form einer lehrergeleiteten Lektüreaktion prägt: der Texterschliessung, also dem Zusammentragen und Erklären bzw. Wiedergeben der Bedeutungselemente eines Texts folgt eine Phase der Analyse und Interpretation dieses Materials und schliesslich die persönlichen Bewertung und Stellungnahme. Diese Vorgehensweise wird in der Fachdidaktik häufig beschrieben und

erscheint ebenso in Lehrplänen und “Richtlinien” des Fremdsprachenunterrichts⁴ wie auch in den Handlungsanleitungen von Schulausgaben. In der fachdidaktischen Diskussion wird der Praxis oftmals vorgeworfen, dieser klassischen Methode den fast ausschliesslichen Vorzug zu geben, freilich ohne es durch umfassende, valide Untersuchungen zu belegen. Der leserorientierte Ansatz geht von der Reaktion der Schüler-Leser aus und stellt diese in den Vordergrund einer Interpretation des Texts. Gemäss einem hermeneutischen oder rezeptionsästhetischen Vorgehen entsteht die Bedeutung eines literarischen Textes, der von Natur aus offen und undeterminiert ist, erst durch die Lektüre, und lässt damit mehrere gleichwertige Interpretationen zu. Lesen wird als Interaktion zwischen Text und Leser aufgefasst und lädt nicht nur zu spontanen und auch affektiven Äusserungen ein, sondern erfordert die Aktivierung einer Erwartungshaltung, eines Vorwissens oder einer kreativen Antizipation, also eine dem eigentlichen Lesen vorgelagerte Tätigkeit. Der Literaturunterricht steht



Manuale “Trattenimento di lettura pei fanciulli di campagna”, 1836.

hier unter dem Gebot des kommunikativen Handelns und gibt dem Schüler im Prozess der Texterschliessung eine aktive, selbstbestimmte Rolle. Erst vor ungefähr zwanzig Jahren setzte, im Zusammenhang mit der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik einerseits und den Grundsätzen des kommunikativen Sprachunterrichts andererseits, eine umfassende didaktische Diskussion über Literatur im Fremdsprachenunterricht ein. Man kann feststellen, dass sich heute, über die Unterschiede der diversen Standpunkte hinweg, die leserorientierte Textbehandlung grundsätzlich durchgesetzt hat. Das belegen zwei im Abstand von knapp zehn Jahren erschienene Aufsatzsammlungen. Der Band von 1990, *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*⁵, hielt ein Plädoyer für den Literaturunterricht in der Fremdsprache und zeigte neue Wege und Mittel der Literaturdidaktik auf. Das Schlagwort dazu kam aus dem Bereich der Englisch-Didaktik: nicht *criticism*, sondern *response* sollte im Vordergrund des fremdsprachlichen Literaturunterrichts stehen. 1997, also sieben Jahre später, wurde ein anderer Band zum selben Thema veröffentlicht: *Literaturdidaktik konkret. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*⁶. In ebenso interessanten Beiträgen, vor allem zum Englischunterricht, tauchen hier die fast gleichen Aussagen und vergleichbare didaktische Vorschläge auf. Diese Übereinstimmung beweist, dass die Vorstellung eines apriorischen, objektiven Sinns des literarischen Textes, den die korrekte Analyse entdecken soll, einer Konzeption gewichen ist, wonach ein literarischer Text nicht eine immanente Bedeutung besitzt, sondern erst durch den Prozess des Lesens aktualisiert und auf eine oder mehrere Bedeutungen festgelegt wird. Die formale und stilistische Behandlung des literarischen Textes ist einer schülerzentrierten oder inter-

aktionistischen Lektüre gewichen. Ein Text, vor allem ein literarischer, fiktionaler, hat gewiss einen verbindlichen Inhalt, aber auch eine komplexe, leserabhängige und multiple Bedeutung, die zu verstehen das Ziel der Lektüre und des Literaturunterrichts ist.

Literaturunterricht und Lesekompetenz

Zwei Auswirkungen dieser neuen Ausrichtung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts sind hier besonders erwähnenswert. Leserorientierter Literaturunterricht setzt zunächst eine hohe Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler voraus. Wie lässt sich ein komplexer authentischer Text in einer Fremdsprache bewältigen? Im auf Mündlichkeit fokussierten kommunikativen Sprachunterricht schien man den dritten *skill*, die Lesefertigkeit, vergessen zu haben. In rascher Folge entstanden mehrere grundlegende, auf lernpsychologischen Erkenntnissen aufbauende Studien zur Lesefertigkeit, die auch praktische Übungsstrategien vorschlugen⁷. Diese Anleitungen arbeiten vorwiegend mit Sachtexten und Dokumenten aus dem Alltag; es gibt aber auch spezifische Formen der Leseschulung für literarische, insbesondere erzählende Texte. Francine Cicurel⁸ etwa schlägt hierzu einen “*itinéraire de lecture*” vor, der die Schulung von elementaren Lesetechniken zur entdeckenden Analyse literarischer Strukturmerkmale erweitert. Schülerinnen und Schüler lernen, die Konstituenten eines literarischen Texts zu erkennen und für ihr Verständnis des Texts nutzbar zu machen, wie Personenbeschreibung, Aufbau eines Handlungsschemas, Abfolge von narrativen, expositorischen und dialogischen Textteilen. Eine zweite Auswirkung der neuen Literaturdidaktik besteht im häufig geäusserten Vorwurf, der Verzicht auf die formale Erarbeitung des Textes

und das Erschliessen der objektiven Bedeutung würde die Literatur entwerten. Literarische Texte seien zwar nicht aus dem Klassenzimmer verschwunden, aber erzeugten kaum mehr als subjektive Einschätzungen und Wertaussagen. Statt wie bis anhin die Schüler zu überfordern, würde im Literaturunterricht der Text unterfordert und das Aussagepotential der Literatur verkannt. Lernen sollten die Schülerinnen und Schüler vor allem Reden, Lesen, Zuhören und auch Schreiben, aber der Text selbst sei in seiner Beliebbarkeit austauschbar mit anderen, literarischen und nicht-literarischen Texten, oder eventuell überhaupt mit anderen Inhalten und Medien, mit Bildern, Filmen, und anderen Stimuli.

Literatur für Leser

Doch die Literaturdidaktik hat aufgezeigt, dass eine leserorientierte Textbehandlung durchaus spontane, emotionale Schülerreaktionen ernst nehmen kann, ohne die spezifische Wirkungsweise und Literarität des Textes zu unterschlagen. Lothar Bredellas Buch⁹ betonte schon vor über zwanzig Jahren nicht nur die Wichtigkeit des Verstehens eines literarischen Texts, sondern auch die zweifache Bedeutung von "Sinn" in Bezug auf einen Text, indem er die semantische bzw. literarische Bedeutung unterscheidet vom existentiellen Sinn, den ein literarischer Text für einen Leser haben kann. In provokativer und amüsanter Weise hat Daniel Pennac diese Position radikalisiert und den persönlichen Gebrauchswert der Literatur zum Massstab der erfolgreichen Lektüre gemacht und zur Notwendigkeit für das Überleben des Lesens überhaupt erklärt: er plädiert für das absolute und uneingeschränkte Recht der Leserinnen und Leser, mit einem Text anzustellen, was immer sie wollen und für sinnvoll erachten¹⁰. Die objektive Bedeutung eines literarischen

Textes tritt damit gänzlich hinter die Lust am Lesen, hinter das *plaisir du texte*, zurück¹¹.

Mit der Ausrichtung auf die Schüler als autonome und gleichberechtigte Leser geht ein Appell an die selbstbestimmte Lektüre und folglich an die Kreativität des Lesers und der Leserin einher. Diese hat pointiert schon Harald Weinrich gefordert, der im literarischen Text das geeignetste Medium sieht, um den Fremdsprachenunterricht interessant und damit sowohl für den Spracherwerb als auch für die Persönlichkeitsbildung wirksam zu machen. Literatur sei das Mittel, das aus der Falle des Sprachunterrichts hinausführe, jenem Dilemma nämlich, dass der Sprachunterricht, auf die Form und die wünschbare Korrektheit der Sprache fokussiert, zur inhaltslosen Trockenübung werde, während er andererseits, ganz auf interessante und motivierende Themen ausgerichtet, die Aufmerksamkeit für die Sprache und damit den gezielten Spracherwerb aus dem Auge verliere. Der Sprachunterricht stecke in der Klemme zwischen den Wörtern und den Sachen; ihm drohe entweder die Langeweile des mechanischen Übens oder aber die inhaltliche Belanglosigkeit. Den Ausweg sieht Weinrich nun eben in der Ausrichtung des Sprachunterrichts auf literarische Texte, die dank ihrer charakteristischen Unterdetermination "zu denken übrig lassen, Unbestimmtheiten, Leerstellen, Löcher im Text lassen"¹². Sie können den Sprachunterricht in eine "spielende Bewegung" versetzen, womit Weinrich die Interaktion zwischen Leser und Text versteht, also eine Lektüre, die eine kreative und sinnstiftende Mitarbeit des Lesers ebenso verlangt wie die genaue Erfassung des Texts.

Damit kehrt die ästhetische Funktion der Sprache zurück, also die Literarität oder Poetizität des literarischen Textes, dessen Erschließung aber nicht so sehr analytische Fähigkeiten und ein literaturwissenschaftliches Instru-

mentarium erfordert als vielmehr die Phantasie und die Kreativität des Lesers. Der Fremdsprachenunterricht profitiert so, statt sich davor zu fürchten, von der natürlichen Fremdheit und Schwierigkeit literarischer Texte, indem gerade diese Fremdheit als künstlerisches Mittel der Literatur erkannt und für den Unterricht nutzbar gemacht wird. Diese "Hermeneutik der Fremdheit" verleiht, schreibt Weinrich vielleicht etwas idealistisch, dem Fremdsprachenunterricht eine ästhetische Dimension; jedenfalls fördert sie sowohl den Spracherwerb als auch (inter)kulturelle Einsichten und damit wesentliche Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts.

Auf dieser Basis scheint sich der didaktische Konsens im Bereich des fremdsprachlichen Literaturunterrichts etabliert zu haben. Der Zugang zum Text soll über die spontane Kreativität des Schüler-Lesers erfolgen, die dann, in einem folgenden Schritt, auf die objektiven Gegebenheiten des Textes zurückgeführt und daran gemessen werden soll. Das gewährleistet eine auf die Sinnggebung der Leserin oder des Lesers zugeschnittene und zugleich textgetreue Interpretation, also eine Verbindung von emotionaler, emphatischer Reaktion und kognitiver, rationaler Textanalyse. Es führt auch zu der grossen Entfaltung spielerischer Zugänge zu literarischen Texten, die man heute in fremdsprachlichen Literaturlektionen beobachtet und in den Arbeitsanleitungen von neueren Schulausgaben literarischer Texte findet. Für die *pre-reading activities* gibt es mittlerweile viele didaktische Ideen und Vorschläge; sie rufen aber auch Skepsis und Ablehnung hervor¹³.

Allein: so neu ist dieser Weg nicht. Schon 1971 demonstrierte Michel Benamou in seinem von Französischlehrern wohlbekannten Buch solche Verfahren, die von der je spezifischen sprachlichen und literarischen Struktur des Textes ausgehen und diese, in einer kreativen Vorwegnahme oder

Verlängerung, didaktisch entdecken lassen¹⁴. Noch vor dem Durchbruch der Rezeptionsästhetik zeigte so Benamou, welches didaktische Potential in den Leerstellen und Normabweichungen eines literarischen Texts steckt und wie sehr auch das literarische Verstehen von einem spielerischen Zugang zum Text abhängen kann. Auf eine solche stilistische und strukturelle Auslotung des literarischen Texts kann heute mit Gewinn zurückgegriffen werden, wie

die beiden zu Beginn erwähnten Aufsatzsammlungen sowie die zahlreichen Beiträge zur Literatur in den - vor allem deutschen - Zeitschriften beweisen¹⁵.

Die fremdsprachliche Literaturdidaktik orientiert sich heute stark an der Problematik der interkulturellen Vermittlung und des "Fremdverstehens", die in Deutschland einen Schwerpunkt der didaktischen Diskussion bildet¹⁶. In England und Frankreich beschäftigt man sich seit einiger Zeit ver-

mehrt mit den literarisch bedeutsamen Autoren, die englisch bzw. französisch schreiben, aber nicht aus dem Kerngebiet der jeweiligen Sprache stammen und so zwangsläufig die herkömmliche Vorstellung der Nationalliteratur in Frage stellen. *Le Français dans le monde* etwa stellt seit einigen Jahren in jeder Nummer Werke frankophoner Schriftsteller vor, jedoch meistens ohne auf die didaktischen Probleme einzugehen, die solche Texte für Fremdsprachenlerner aufwerfen können. Jedenfalls verstärkt diese Tendenz den interaktiven Ansatz in der heutigen fremdsprachlichen Literaturdidaktik und ihre Ausrichtung auf das Verstehen des literarischen Textes als Zusammenspiel von textgelenkter und leserorientierter Lektüre. Literatur, die grundsätzlich eine sekundäre Lebenserfahrung vermittelt und zum Perspektivenwechsel anregt, erweist sich als überaus geeigneter Zugang zur interkulturellen Vermittlung. Auch thematisieren viele anglophone und frankophone Autoren die Fremdheitserfahrung direkt und schildern in ihren Büchern die Konfrontation und die Übergänge zwischen verschiedenen Kulturen. So erleben die Protagonisten exemplarisch den kulturellen Perspektivenwechsel, den ein fremdsprachiger Leser im Prinzip bei jedem literarischen Werk vollziehen muss. Die Lektüre solcher Werke erlaubt auch eine methodische Vielfalt und vor allem die Verknüpfung von emotionaler, kreativer Textarbeit und kognitiver Textanalyse, also eine Verbindung zwischen den zwei Grundpositionen der Literaturdidaktik.



L'istitutore del villaggio (XVIII sec.).

Literatur und Schülerautonomie

Kann der klassische, kultur- und bildungsorientierte Literaturunterricht, der sich offenbar als resistent erweist, neu belebt und begründet werden, ohne in die ausgetretenen Wege der ehemaligen "Landeskunde"

zu münden? Die Hinwendung zum Schüler-Leser, der Einbezug seines Verstehensprozesses und seiner eigenen Weise, dem Text einen Sinn zu geben, hängt auch mit der weitreichenden pädagogischen und didaktischen Entwicklung der letzten Jahre zusammen. In allen Bereichen der Schulpädagogik rückt die Lerner-Autonomie zunehmend in den Mittelpunkt des schulischen Lehren und Lernens. Im Fremdsprachenunterricht hat diese Tendenz einen weiteren Schub der Inhaltsorientierung ausgelöst und neue Lernformen ins Blickfeld gerückt. Der immersive Sachunterricht in der Fremdsprache ist dabei, sich auf allen Stufen und Schultypen durchzusetzen. Projektarbeit, interdisziplinäre Lernformen, der Einbezug von Austausch- Erfahrungen, Prozess- und Problemorientierung etablieren sich zusehends in der Praxis des heutigen Fremdsprachenunterrichts. Gerade hier scheint die Literatur hervorragend als Lerngegenstand geeignet. Ein literarisches Werk gibt dem Sprachunterricht einen Inhalt, und zwar nicht einen beliebigen, sondern einen differenzierten, kontextuell präzisen und kulturell weitläufigen Inhalt. Ein Roman, ein Theaterstück, selbst eine kurze Novelle, bringen eine ganze Welt in die vom Realitätschwund bedrohte Atmosphäre des Fremdsprachenunterrichts hinein. Was man sich vom immersiven Sachunterricht in der Fremdsprache erhofft, dass nämlich ansprechende Inhalte das Interesse der Schüler für die Fremdsprache steigern, gilt auch für ein literarisches Werk. Gibt es im übrigen eine sinnvollere Projektarbeit als die Lektüre eines anspruchsvollen Buchs, das zwar von jedem Leser weitgehend allein gelesen wird, dessen Verständnis aber eine umfassende und zielgerichtete Interaktion mit anderen Lesern erfordert und veranlasst? In jedem literarisches Werk steckt eine derartige Fülle von Informationen und Querverweisen, dass es die Grenzen des Fremdsprachen-

unterrichts sprengt und naturgemäss nach übergreifender, interdisziplinärer Diskussion verlangt. Gewiss lernen Schüler bei der Behandlung literarischer Texte in der Form exemplarischer Lesestücken die Bedeutung eines fremdsprachlichen Texts zu konstruieren und ihre Interpretation am Text selbst zu verifizieren, was die Sprachkompetenz und eine literarische Kompetenz gleicherweise fördert. Aber jenseits dieser Form des Literaturunterrichts gibt es auch Grund zur Lektüre eines umfassender literarischer Werke, zur Anleitung oder Begleitung einer autonomen und projekthaften Lektüre, die kulturelle Vermittlung mit Persönlichkeitsbildung verknüpfen kann.

Anmerkungen

¹ Vgl. WELLER, Franz Rudolf (2000): *Literatur im Französischunterricht heute*, in: *Französisch heute* 31/2, 2000, p. 138-159.

² ERWIN, Bernhard (1999): *Lesen und Identität. Eine Untersuchung zur Rezeption von Erzähltexten an der Mittelschule*. Zug, Klett und Balmer.

³ BREDELLA, Lothar (1980): *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, Kohlhammer.

⁴ Wie Norbert BENZ es für die Richtlinien der deutschen Bundesländer nachweist; cf. *Der Schüler als Leser im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. Tübingen, Gunter Narr, 1990.

⁵ FRICKE, Dietmar / GLAAP, Albert-Rainer, Hg. (1990): *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*. Frankfurt, Diesterweg (Schule und Forschung).

⁶ JARFE Günther, Hg. (1997): *Literaturdidaktik - konkret. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Heidelberg, C. Winter (Anglistik und Englischunterricht, 61).

⁷ GRELLET, Françoise (1981): *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge, Cambridge University Press; NUTTALL, Christine (1982): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London, Pergamon Press; STIEFENHÖFER, Helmut (1986): *Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim/Basel, Beltz.

⁸ CICUREL, Francine (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette, Coll. "Autoformation", p. 135 ss.

⁹ BREDELLA, Lothar (2002): *Das Verstehen*

literarischer Texte, cit.; s. auch: *Wie sollen wir literarische Texte lesen? Überlegungen zum 'guten Leser'*, in: *Literarisches und interkulturelles Verstehen*, Tübingen, Narr, p. 34-79.

¹⁰ PENNAC, Daniel (1992): *Comme un roman*. Paris, Gallimard; insbesondere die zehn "droits imprescriptibles du lecteur", p. 145 ss.

¹¹ BARTHES, Roland (1973): *Le Plaisir du texte*. Paris, Seuil.

¹² WEINRICH, Harald (1985): *Von der Lange-weile des Sprachunterrichts*, in: *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart, DVA, , p. 221-245; zit. p. 233. Vgl. auch: *Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie*, id., p. 246-264; *Eloge de la lenteur*, in: *Le Français dans le monde* No. 303, mars-avril 1999, p. 27-29.

¹³ Diese diskutiert etwa HINZ, Klaus (2002): *Für und Wider pre-reading activities im fremdsprachlichen Unterricht*, in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 4, 2002, p. 348-353.

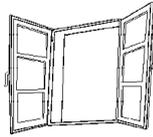
¹⁴ BENAMOU, Michel (1971): *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris, Hachette/Larousse, Coll. "Le Français dans le monde/BELC".

¹⁵ Die englische Fremdsprachendidaktik interessiert sich anscheinend mehr für die Problematik des Lesens und der Leseschulung als für die Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. In Frankreich bleibt die Literaturdidaktik des *Français langue étrangère* stark mit der traditionellen analytischen Methodologie der *explication de texte* verknüpft.

¹⁶ Vgl. die Nummer 53 von "Der fremdsprachliche Unterricht Englisch" 5/2001, insbesondere: NÜNNING, Ansgar: *Fremdverstehen durch literarische Texte: von der Theorie zur Praxis*, p. 4-9.

Gérald Froidevaux

Prof. Dr. phil., unterrichtet Französisch am Gymnasium Oberwil/BL und Französisch-Didaktik am Pädagogischen Institut Basel (HPSABB) sowie französische Literatur an der Universität Basel. Publikationen über C.F. Ramuz, Baudelaire, die zeitgenössische Literatur der Westschweiz und Literaturdidaktik.



Claus Altmayer
Saarbrücken

Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik?

Ein Kommentar zu Dieter Wolffs Artikel *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*

De même que Dieter Wolff (cf. Babylonia 4/2002), Claus Altmayer part de l'idée que l'apprentissage est un processus individuel, accompli par l'apprenant qui en est responsable.

Par contre, Altmayer conteste la thèse de Wolff selon laquelle "l'approche constructiviste de l'apprentissage des langues étrangères" est issue de la pratique de l'enseignement. En outre, il est d'avis qu'il n'est pas encore possible de parler d'un changement de paradigmes dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, car, empiriquement, le principe "construire au lieu d'instruire" n'est pas suffisamment assuré jusqu'à présent. (Réd.)

In seinem Artikel *Fremdsprachenlernen als Konstruktion* in Heft 4/2002 dieser Zeitschrift (vgl. Wolff 2002) plädiert Dieter Wolff, wie schon in vielen Publikationen zuvor, für eine Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts nach dem Prinzip 'Konstruktion statt Instruktion'. Die bislang übliche "instruktive Vermittlung von Lerninhalten durch einen Lehrer" soll "durch das selbständige Erarbeiten (Konstruieren) von Lerninhalten durch den Lerner selbst unter Hilfestellung des Lehrers" ersetzt werden (ebd.: 9). Wolff setzt sich dabei an einigen Stellen auch in einer Weise kritisch mit meinem in Heft 2/02 erschienenen Beitrag *Lernstrategien und autonomes Lernen* (vgl. Altmayer 2002) auseinander, die mir sachlich unangemessen erscheint und die daher einer Klarstellung bedarf, zumal Wolff seine Kritik auf der Jahrestagung der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* in Frankfurt wiederholt und bekräftigt hat.

Bevor ich aber auf die sachlichen Probleme näher eingehe, will ich zunächst betonen, dass ich in vielen, ja den meisten Fragen mit Wolff übereinstimme und dass ich seine Veröffentlichungen, z.B. seinen Vortrag auf der FaDaF-Tagung 1996 in Göttingen (vgl. Wolff 1996), zum Wichtigsten zähle, was im Bereich der Fremdsprachenwissenschaften in den letzten Jahren erschienen ist. Wie er bin ich der Meinung, dass Lernen ein höchst individueller, vom Lernenden selbst zu verantwortender und zu vollziehender Vorgang ist und dass jede Art von Unterricht dies berücksichtigen

muss. Es geht daher aus meiner Sicht auch keineswegs um eine Verteidigung des traditionellen Fremdsprachenunterrichts oder einer traditionellen Fremdsprachendidaktik, strittig ist nur der erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretische Status dessen, was Wolff 'konstruktivistische Fremdsprachendidaktik' nennt. Ich verstehe daher meine Metakritik an dieser Stelle auch nicht als Plädoyer für die bestehende Praxis, sondern als Beitrag zu einer Weiterentwicklung der von Wolff wie von mir vertretenen theoretischen Positionen.

Es sind vor allem zwei eng miteinander zusammenhängende Fragen, die ich hier diskutieren möchte:

- (1) Wie verhält sich das Prinzip 'Konstruktion statt Instruktion' zu den Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik einerseits und zur Praxis des Fremdsprachenunterrichts andererseits?
- (2) Inwiefern kann davon die Rede sein, dass das konstruktivistische Fremdsprachenlernen tatsächlich in ausreichendem Maß empirisch abgesichert ist?

1. Theorie und Praxis

In meinem Beitrag in *Babylonia 2/02* (vgl. Altmayer 2002: 12) habe ich die Auffassung vertreten, die 'konstruktivistische Fremdsprachendidaktik' sei bislang vor allem eine Kopfgeburt, die sich aus rein theoretischen Erkenntnissen bestimmter für die Fremdsprachendidaktik als relevant angesehener Forschungsrichtungen speist: aus der Kognitionspsychologie, der

Systemtheorie und dem erkenntnistheoretischen 'Radikalen Konstruktivismus'. Damit aber sei die Situation heute zwar nicht inhaltlich, wohl aber strukturell mit der Situation der Fremdsprachendidaktik der 60er Jahre vergleichbar, als in ähnlicher Weise das Fremdsprachenlernen auf der Basis wissenschaftlicher Theorien, vor allem der Lerntheorie des Behaviorismus, völlig neu erfunden werden sollte; eine neue Methode wurde als Königsweg zum Lernerfolg propagiert und überall wurden - auch dies ist heute ähnlich - neue Technologien für das Fremdsprachenlernen eingerichtet, von denen man sich wahre Wunderdinge erhoffte, die aber bekanntlich nie eintrafen. Fremdsprachenunterricht, so viel sollte man aus dieser historischen Reminiszenz doch zumindest gelernt haben, ist kein bloßer Anwendungsfall allgemeiner und übergeordneter Theorien, sondern zunächst einmal eine soziale Interaktionsform eigenen Rechts, der nicht von außen irgendwelche 'Prinzipien' übergestülpt werden dürfen. Das sieht wohl auch Wolff so, er betont aber, dass es sich beim 'konstruktivistischen Fremdsprachenlernen' keineswegs um eine von außen kommende Theorie handele, dass diese vielmehr selbst in der Unterrichtspraxis entstanden sei und erst jetzt ihre "theoretische Absicherung" durch die erwähnten Forschungsdisziplinen finde (vgl. Wolff 2002: 7). Abgesehen davon, dass Wolffs Hinweise auf die Praxis an dieser Stelle doch sehr wolkig sind und präzise und konkrete Angaben dazu, welche und wessen Praxis hier gemeint ist, fehlen, vermag seine Argumentation auch grundsätzlich nicht zu überzeugen. Vom Üblichen und Konventionellen abweichende Unterrichtsformen und -experimente hat es in der Tat schon immer gegeben, Wolff weist ja auch selbst gelegentlich auf die Tradition der Reformpädagogik hin; diese blieben aber meist vereinzelt, führten zur Bildung unterschiedlicher, teilweise auch ideo-

logisch begründeter und untereinander verfeindeter Schulen und Richtungen und hatten innerhalb der Fremdsprachendidaktik meist den Status der 'alternativen Methoden', zu einem einigermaßen kohärenten fremdsprachendidaktischen Ansatz werden sie erst durch die Theorie. Zwar ist es völlig legitim, wenn neue Erkenntnisse auf der Ebene der Theorie auch zu einer Neubewertung verschiedener Praxisformen der Vergangenheit führen, gleichwohl handelt es sich dabei um eine Neubewertung *ex post*. Denn natürlich berufen sich die heutigen Vertreter einer 'konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik' nicht auf *alle* alternativen Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts, die in der Vergangenheit entwickelt und ausprobiert wurden, sondern nur auf die, die sich mit der eigenen Position vereinbaren lassen, also z.B. die Positionen von Freinet oder Montessori, nicht aber z.B. die Suggestopädie. Anders gesagt: Wenn Wolff sich jetzt auf bestimmte Entwicklungen in der Praxis beruft, ergibt sich auch dies erst aus seiner theoretischen Position und nicht, wie er suggeriert, umgekehrt. Hinzu kommt, dass auch die Idee der Lernerautonomie, wie sie von dem französischen Fremdsprachendidaktiker Henri Holec 1981 formuliert wurde und auf die auch Wolff explizit referiert (vgl. Wolff 2002: 8), eine ursprünglich rein theoretische, genauer gesagt: eine vor allem *politisch* motivierte Idee war und nicht der Praxis des Fremdsprachenunterrichts entstammte. Ein letzter Punkt sei noch genannt: Auch wenn Wolff mit seinem Hinweis auf den praktischen Ursprung des 'konstruktivistischen' Fremdsprachenlernens Recht haben sollte, ließe sich darauf der Allgemeingültigkeitsanspruch, mit dem diese Position daherkommt, nicht stützen, denn Genese und Geltung sind ja bekanntlich verschiedene Dinge. Aber damit bin ich eigentlich schon bei meinem zweiten Argument.

2. Empirische Absicherung

Ob das von Wolff propagierte Prinzip eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts geeignet ist, das Fremdsprachenlernen tatsächlich zu verbessern, folgt nach meiner Auffassung nicht schon daraus, dass man die diesem Prinzip zugrundeliegenden theoretischen Annahmen für wahr hält. Abgesehen davon, dass die Kategorien 'wahr' und 'falsch' im Rahmen konstruktivistischer Theorien ohnehin höchst problematisch sind, kann die Frage nach der Angemessenheit bestimmter Lern- und Unterrichtsformen unter keinen Umständen aus allgemeinen Prinzipien, sondern nur auf der Basis entsprechender empirischer Forschungsergebnisse beantwortet werden. Eine solche empirische Forschung aber, so hieß es dazu in meinem Artikel (vgl. 12), liege bisher nicht vor. Dabei mag meine Formulierung an dieser Stelle tatsächlich etwas zu apodiktisch daherkommen, werden damit doch die vielen Forschungsanstrengungen zu dieser Frage, die weltweit zu verzeichnen sind, schlicht ignoriert. Insofern hat Dieter Wolff sicherlich Recht, wenn er beispielsweise auf die Publikationen des Münsteraner Englisch-Didaktikers Lienhard Legenhausen hinweist (vgl. Wolff 2002: 12). Tatsächlich hat ja das von Legenhausen verantwortete LAALE-Projekt (*Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment*) gezeigt, dass eine die Autonomie der Lerner fördernde Lernumgebung durchaus zu beachtlichen Ergebnissen, insbesondere beim Wortschatzerwerb und in der mündlichen Kommunikation, führen kann (vgl. Legenhausen 1994; 1999; 2001; Dam/Legenhausen 1996). Allerdings weist Legenhausen selbst wiederholt darauf hin, dass es ihm gerade nicht darum gegangen sei, "die Überlegenheit des einen oder anderen Unterrichtsansatzes herauszustellen", denn dazu seien weder die gewählten Datenerhebungsverfahren noch die vorliegenden Informationen über die

Lerner und die praktizierten Unterrichtsformen geeignet (Legenhausen 1994: 471; ähnlich Legenhausen 1999: 166 und Dam/Legenhausen 1996: 265); Ziel sei vielmehr lediglich zu zeigen “that the autonomous principle does work” (Dam/Legenhausen 1996: ebd.). Dass Formen des autonomen Lernens in der Praxis funktionieren, ist eine durchaus beachtliche Erkenntnis, sie reicht aber nicht aus, um den mit der Formel ‘Konstruktion statt Instruktion’ implizierten Geltungs- und Überlegenheitsanspruch des ‘konstruktivistischen’ Fremdsprachenlernens zu stützen. Hinzu kommt, dass das LAAL-Projekt gewisse methodische Probleme aufweist, die von Legenhausen ja teilweise selbst zugestanden werden und auf die ich hier aus Platzgründen auch nicht weiter eingehen kann. Bei aller Anerkennung des von Legenhausen und anderen bereits Geleisteten bleibe ich bei meiner grundsätzlichen Einschätzung, dass die bisher vorliegende empirische Forschung nicht ausreicht, um schon von einem Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik sprechen zu können. Ich befinde mich mit dieser Einschätzung übrigens in guter Gesellschaft. So kommt z.B. der Englisch-Didaktiker Phil Benson in seinem hochinteressanten Buch *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* (vgl. Benson 2001) bei seinem Überblick über die verschiedenen “key areas” der Forschung zu dem Ergebnis, dass insbesondere das Verhältnis zwischen autonomen Lernformen und Lernerfolg “has largely been explored at the level of theory, and lacks substantial empirical support” (ebd.: 189).

Die Frage, welchen Status wir den theoretischen Prinzipien der Lernerautonomie oder des ‘konstruktivistischen Fremdsprachenlernens’ zuerkennen wollen, hängt nicht zuletzt davon ab, wie wir das Verhältnis zwischen der Praxis des Fremdsprachenunterrichts auf der einen und den

Fremdsprachwissenschaften auf der anderen Seite begreifen. So scheint mir bei Wolff das traditionelle Modell einer sich als präskriptiv verstehenden Fremdsprachendidaktik durchaus noch wirksam, die den Praktikern, auf welcher Grundlage auch immer, vorschreiben will, was und wie sie zu unterrichten haben. Dieses Modell aber wird weder dem Selbstverständnis der Fremdsprachwissenschaft noch den Realitäten der Unterrichtspraxis gerecht. Nach meinem Verständnis ist die Fremdsprachendidaktik kein bloßer Verschiebebahnhof, die lediglich allgemeine lerntheoretische Erkenntnisse für den Unterricht aufbereitet und den Praktikern in Form von didaktischen Unterrichtsvorschlägen an die Hand gibt, sondern eine eigene Wissenschaft, die sich mit der spezifischen sozialen Praxis ‘Fremdsprachenunterricht’ und den diese soziale Praxis beeinflussenden Faktoren beschäftigt. Und in diesem wissenschaftlichen Selbstverständnis hat nun auch ein theoretisches Konzept wie das ‘konstruktivistische Fremdsprachenlernen’ seinen guten Sinn: nicht als übergeordnete Supertheorie, die nur noch auf die jeweilige Unterrichtspraxis anzuwenden wäre, sondern als ein Theorierahmen für die empirische Forschung, der geeignet ist, neue kreative Fragen an die empirische Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zu stellen. Eine solche Forschung könnte dann auf breiterer empirischer Basis erst die Frage beantworten, die sich für die Vertreter einer ‘konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik’ offenbar gar nicht mehr stellt: ob nämlich ein an den konstruktivistischen Prinzipien orientierter Fremdsprachenunterricht dem traditionell lehrerzentrierten Unterricht tatsächlich überlegen ist.

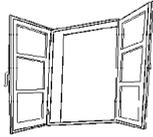
Literatur

ALTMAYER, C. (2002): *Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines ‘konstruk-*

tivistischen’ Fremdsprachenunterrichts?, in: *Babylonia* 2, p. 7-13.
 BENSON, Ph. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Harlow etc. (= Applied Linguistics in Action).
 DAM, L. / LEGENHAUSEN, L. (1996): *The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment – the first months of beginning English*, in: PEMBERTON, R. etc. (Ed.): *Taking Control. Autonomy in Language Learning*, Hong Kong, p. 265-280.
 HOLEC, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford.
 LEGENHAUSEN, L. (1994): *Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext*, in: *Die Neueren Sprachen* 93, p. 467-483.
 LEGENHAUSEN, L. (1999): *Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour*, in: EDELHOFF, Ch. / WESKAMP, R. (Hg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning, p. 166-182.
 LEGENHAUSEN, L. (2001): *Discourse behaviour in an autonomous learning environment*, in: DAM, L. (Ed.): *Learner autonomy. New insights*. Milton Keynes, p. 56-69.
 WOLFF, D. (1996): *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*, in: *Info DaF* 23/5, p. 541-560.
 WOLFF, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik*, in: *Babylonia* 4, p. 7-14.

Claus Altmayer

Studium der Germanistik und Philosophie an verschiedenen Universitäten in Deutschland; 1985 Erstes Staatsexamen für Lehramt an Gymnasien, 1992 Promotion, 2002 Habilitation; 1990-94 DAAD-Lektor an der Universität Lettlands in Riga, seit 2003 Hochschuldozent am Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an der Universität des Saarlandes; Kurzzeitdozenturen an der Vyztautas-Magnus-Universität in Kaunas/Litauen und an der University of Natal in Pietermaritzburg/Südafrika. Forschungsschwerpunkte: Kultur und Kulturwissenschaft in Deutsch als Fremdsprache, autonomes Fremdsprachenlernen, Sprachenpolitik, Deutsch als Zweitsprache.



Jean Racine, danke, grazie, merci, grazia fitg

Vieles bist Du uns noch schuldig geblieben: Aus Deinem Talent und aus Deiner Menschlichkeit hätten wir, die Dich kannten, noch lange schöpfen können.

Es durfte aber nicht sein, so hast Du uns am 24.12.2003 viel zu früh verlassen. Trotzdem: Danke Jean, dafür dass wir uns an dem noch aufbauen können, das Du uns zurückgelassen hast. Ein klein wenig davon möchte Babylonien weitergeben. Es fängt bei einigen Auszügen aus der Rede an, die Du anlässlich der Kunstpreisverleihung am 17. November in Solothurn gehalten hast. Vieles darin entspricht wohl einem Teil Deines kulturellen und pädagogischen Nachlasses. Dies geht auch aus der ebenfalls abgedruckten Laudatio hervor.

Die Breite und die Intensität der Anregungen, die Du uns weiterhin vermitteln wirst, sind insbesondere auch in den Reden ersichtlich, welche am 9. Januar 2004 in Solothurn zu Deinem Abschied gehalten wurden: Einige Auszüge geben wir unseren Lesern gerne mit.

Schliesslich erinnern sich Deiner Antonie Hornung und Claudine Brohy von der APEPS.

Der Kunstpreis 2003 des Kantons Solothurn

Am 17. November 2003 wurde A. Jean Racine in Lüterkofen-Ichterswil der Kunstpreis des Kantons Solothurn für seine langjährige Tätigkeit als Kulturvermittler und Sprachpädagoge übergeben.

Laudatio

Dr. Jean Racine, der über Jos Murer, einen Zürcher Dramatiker des 16. Jahrhunderts promovierte, ist über die Kantons- und Landesgrenzen hinaus für sein vielfältiges kulturelles Engagement bekannt. Bereits während seiner Zeit als Professor für Französisch am kantonalen Lehrerseminar in Solothurn setzte er sich stark für die Kulturvermittlung und den Kulturaustausch ein.

Darüber hinaus ist er auch immer wieder als Regisseur, Schauspieler oder Musiker selbst kulturell tätig. Er initiierte Theaterkurse für Lehrkräfte und vermittelte die Idee des Schulspiels als Unterrichtsmethode. Dabei schaffte er unter anderem Kontakte mit dem *Théâtre Populaire Romand* in La Chaux-de-Fonds. Gemeinsam mit der 1995 vom Solothurner Regierungsrat ausgezeichneten Theatergruppe *Sine Nomine* realisierte er mehrere viel beachtete Grossprojekte, führte Re-

gie und spielte mit. Als Handharmonika- Schweizerörgeli-Spieler und Sänger der Musikgruppe *Fazzoletti* tritt er an verschiedenen Veranstaltungen immer wieder auf.

Insbesondere in der Sprachvermittlung und dem Kulturaustausch zwischen frankophonen und deutschen Sprachräumen kommen ihm grosse Verdienste zu. Es ist ihm wiederholt gelungen, breite Schichten der deutschsprachigen Bevölkerung für die französische Sprache zu sensibilisieren. Ein Grosse Erfolg war der von ihm mitorganisierte Sprachkurs Funkkolleg in Zusammenarbeit mit dem Radio DRS. Ein Modell, das Sprache vor allem über Kultur vermittelte. Ohne seine Mitarbeit an verschiedenen Lehrmitteln und seinem methodisch, didaktischen Engagement im Zusammenhang mit der Einführung des Französisch an der Primarschule hätte sich der Kanton Solothurn nicht als Pionierkanton der Fremdsprachen Didaktik

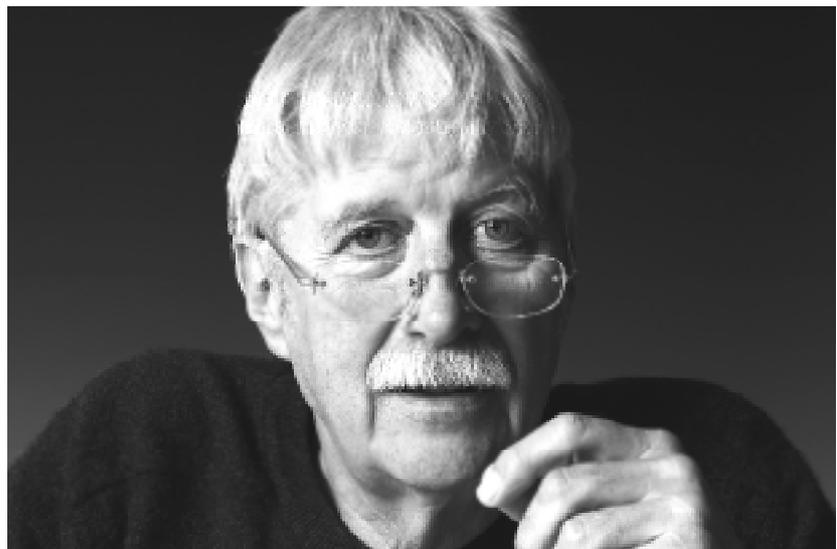


Foto Christian Gerber

profilieren können.

Ab 1997 sorgte er für grosses Aufsehen und erhielt hohe Anerkennung für das von ihm bis 2002 geleitete "Forum du Bilinguisme" in Biel/Bienne, wo er sich für multikulturelle Projekte engagierte.

Für seinen grossen Einsatz für die französische Sprache wurde Jean Racine in Frankreich zum *officier de l'Ordre des palmes académiques* ernannt, und erhielt damit die höchste Anerkennung.

Kantonales Kuratorium für Kulturförderung

Jean Racine am 17. November 2003

[...]

In meiner 30-jährigen Arbeit haben mich drei Grundsätze geleitet, auf die ich in gebotener Kürze eingehen möchte:

- das Fremde integrieren
- förderorientiertes statt fehlerorientiertes Lehren und Lernen
- funktionales, nicht in erster Linie perfektes Sprachlehren und -lernen.

Das Fremde integrieren

Einer andern Sprache oder Kultur begegnen - sei es im Unterricht, zu Hause, in der Fremde - heisst sich mit Fremdem auseinandersetzen und Differenz erfahren. Dabei geht es nicht darum, so zu werden wie der andere und sich und seine Herkunftswelt aufzugeben, wie das im Integrationsbereich leider häufig geschieht. Integrieren heisst, die kulturelle Differenz akzeptieren zwischen dem eigenen Anderssein und dem andern und setzt eine positive Vorstellung vom Fremden voraus, was kritische Distanz nicht ausschliesst, Klischee und Ausgrenzung hingegen schon.

Dass uns das nicht immer bewusst ist, mag das von vielen DeutschschweizerInnen verwendete Wort "welsch" verdeutlichen, das heute noch in alten Orts- und Ländernamen wie Walen-

see, Wahlern, Walchwil, (Wallis,) Wallonie, Wales u.a. durchscheint. "welsch" hatte die abweisende Bedeutung von: anders, nicht wie wir, fremd. Ein Wort, mit dem die germanischen Völker jene andern Völker bezeichneten und stigmatisierten, die einer andern Kultur entstammten und eine andere Sprache sprachen (meist romanisierte Kelten). Im Frühneuhochdeutschen wurde "welsch" sehr oft als Schimpfwort gebraucht: "welsch süplein" etwa bedeutete Gift, "welsch Hochzeit" unnatürliche Wohllust und "welsche krez" Syphilis.

Sehr viele DeutschschweizerInnen betrachten "welsch" als rein beschreibenden Begriff; die damit Gemeinten hingegen, die Romands, verwenden das Wort höchstens im Zusammenhang mit den Deutschschweizern, wenn sie z.B. sagen: "Le fossé entre les Welsches et les Totos existe". Sie brauchen das Wort nur als Deutschschweizerzitat. Bei diesem "fossé" handelt es sich um den unausgehobenen und nicht analysierten Graben der Vorurteile diesseits und jenseits: hier die arbeitsamen und seriösen DeutschschweizerInnen - dort die charmannten und lebenslustigen Romande-s. Dass es sich hier nicht um ernsthafte Differenzbeschreibungen handelt, sondern vielmehr um unkritische Verunglimpfungen, müsste uns, angesichts der Brisanz des Themas und im Hinblick auf die Perspektiven unseres künftigen Zusammenlebens, eigentlich doch ein wenig beunruhigen.

Glocke: "Eigentliche Entgleisungen, die ich als grobfahrlässig bezeichnen möchte, sind die Vorbereitung und Darbietung der Gedichtrezitationen.(...) Insbesondere (wird) beanstandet, dass die Gedichte, wenn sie schon gelesen werden durften, nicht fehlerfrei, also vor allem nicht ohne Stocken zum Vortrag gebracht wurden(und dass) die Untermalung von "Gyeli, Gyeli Brotisbei" mit Chilbimusik den Eindruck erweckte, als mache man sich über den Dichter

lustig" (Dr. Alfred Wyser, im Kantonsrat am 19.2. 1976).

Förderorientiertes statt fehlerorientiertes Lehren und Lernen

Was man nicht gern hat, kommt einem schwierig vor. Positive Vorstellungen des Fremden gehören zu den Grundvoraussetzungen für wirksames Lernen anderer Sprachen. Das schulische Lernen, das eigentlich in angstfreien Lehr- und Lernräumen erfolgen sollte, ist allerdings nach wie vor geprägt von der Nullfehler-Ideologie, wonach eine Sprache lernen, möglichst wenig Fehler machen heisst...

Das Gegenteil ist richtig: Wer keine Fehler macht, wer nichts wagt und nichts Neues ausprobiert, kommt auch sprachlich nicht weiter. Wir müssen aufhören, den Fehler zu verteufeln und als Sünde zu bestrafen. Normverstösse sind Annäherungsversuche an die Norm, diese Versuche der Annäherung gilt es zu pflegen, was zugegebenerweise pädagogisch anstrengender ist als die gutgemeinten Rotstiftbemerkungen, bei denen die Lehrenden ganze Sonntage verschwenden und die Lernenden kaum etwas lernen. Nicht die Abkürzungen führen direkt zum Ziel, sondern sehr häufig die Umwege eigenen Erfahrens. So konnten wir in einem Lernjournal einer Studentin im vergangenen Sommer lesen, dass sie in einem Restaurant ein "vol-au-vent" (ein Pastetli) bestellte in der festen Meinung, sie hätte Pouletflügeli bestellt... Oder wenn der Kosovo- Knabe unbedingt ein Wort für "Mädchen" braucht, weil er etwas loswerden muss, das Wort aber noch nicht kennt und dann in seiner Verzweiflung ruft: "Du bist eine blöde Knabine!", so ist das kein Fehler, sondern eine intelligente Annäherung an die Norm. Und es ist besser, trotz Normverstössen zu sprechen als fehlerfrei zu schweigen.

Funktionalität statt Perfektion

Wer eine Sprache lernt, muss nicht die ganze Sprache lernen, sondern

vorerst das, was man braucht, um in wichtigen Situationen funktionieren zu können. Insofern ist ein mehrsprachiger Mensch nicht einer, der zwei oder mehrere Sprachen perfekt "beherrscht" - von solchen elitären Positionen ist man heute doch ziemlich abgerückt -, sondern jemand, der im täglichen Leben, in seinem Umfeld in verschiedenen Sprachen seine Anliegen verwirklichen kann.

Und à propos "beherrschen": eine Sprache beherrschen / maîtriser une langue: Jede Sprache, sei sie weitverbreitet, sei sie minoritär, jede Sprache ist grösser als wir. Wir haben in der Sprache wunderbar Platz. Wir stehen nicht über der Sprache, wie die Metapher es suggeriert, wir sind in ihr.

Wir können eine Sprache nicht beherrschen, wir können sie bewohnen. Und so können wir auch sagen: Hereinspaziert in die Sprachen, bewohnt sie, so gut es geht, versucht mit ihnen etwas anzufangen und tragt Sorge zu ihnen, indem ihr sie braucht (Peter Bichsel). Gebrauchte Sprachen gehen nicht zugrunde, selbst wenn sie malträtiert werden. Ungebrauchte Sprachen hingegen verschwinden, in den letzten zweitausend Jahren waren es etwa 6000 von 10'000, und mit ihnen verschwindet immer auch die Kultur, die sie hervorgebracht hat.

Mehrsprachigkeit soll ein europäisches Ziel bleiben oder werden, das Frieden erhalten oder stiften kann. Mehrsprachigkeit als Ziel für unsere Jugend, für unser Land, für Europa ist gesetzt und in der Theorie akzeptiert, bald einmal auch in der Praxis.

Aber ich möchte zum Schluss doch auch darauf hinweisen, dass es so etwas gibt wie Mehrsprachigkeitsresistenz. Es ist möglich, dass Menschen die Eingänge in die verschiedenen Sprachenlandschaften oder -häuser, aus welchem Grund auch immer, nur mit Mühe oder gar nicht finden. Diese Landschaften so zu gestalten, dass sie begehbar und bewohnbar werden, dass sie einladen und nicht ausgrenzen, bleibt Aufgabe

reformbewusster Pädagogik; denken wir z.B. an die PISA-Studie und an die dort festgestellten Mängel (ungenügenden Textverständnisses), so dürfen die Stichworte für einzuleitende Massnahmen nicht "befehlen" und "verordnen" heissen, sondern eher "anregen, vorlesen, erzäh-

len". Mit "piesacken" werden wir Pisa nicht aus der Welt schaffen. Dazu aber braucht es Zeit: "In der Pädagogik geht es nicht darum, Zeit zu gewinnen, sondern zu verlieren", hat Rousseau im "Emile" provokativ festgehalten. Daran wäre weiterzuarbeiten. [...]

Auszüge aus den Reden an der Abschiedsfeier vom 9.1.2004

Ariane Bernasconi et Ralph Thomas

[...]

Jean aimait les gens, les contacts avec les humains. Sa grande générosité lui venait sans doute de ses origines terriennes. Son aptitude de touche-à-tout, il était aussi bien bricoleur que cuisinier sans oublier le brocanteur qui fourmillait en lui, lui donnait cette force d'être un être vrai, de comprendre l'autre avec respect. Cette générosité d'esprit lui a permis d'accomplir son travail avec tant de compétences.

[...]

Jean n'était pas un homme de doute, il avait une grande confiance en lui. Il a tenu son rôle de Monsieur bilingue avec sérieux et détermination. Ce sympathique moustachu aux yeux pétillants et aux cheveux blancs, possédait cet amour du métier. Son engagement de fonceur lui donnait des ailes et peut-être pouvions nous parfois interpréter ces grandes envolées comme une petite folie des grandeurs: Il voyait grand et il y croyait et n'hésitait pas d'aller à la rencontre des grands et des grandes choses. Heureusement que cela était dans sa nature; il a tant fait bouger à Bienne dans le domaine du bi- et plurilinguisme qui lui était cher.

(...)

Jean fourmillait d'idées. Homme politique, il établissait des liens, des ponts. Suite à une intervention parlementaire demandant plus d'explications sur ses projets, le responsable du Forum du bilinguisme avait répondu sans aucune hésitation. "Des projets, mais nous en avons à la pelle". En effet, souvent, il arrivait aux séances, "déballait" une multitudes d'idées, attendait notre réaction. Quand il voyait que nous mordions à l'hameçon et sous le charme de son enthousiasme constructif, une équipe de motivés se mettait immédiatement à l'ouvrage. Quel meneur d'hommes! Jean n'était pas un grand sportif, mais dans son rôle de Monsieur bilingue, il avait une âme d'entraîneur qui envoyait les personnes au front, et ces personnes restaient motivées et chauffées à bloc!

[...]

Quel charisme! Non seulement musicien, mais comédien également aussi bien sur les planches que dans la vie, il savait captiver son auditoire. Sa manière de s'adresser au public, de le mettre en confiance par son approche de comédien plaisante, il mettait chacun de bonne humeur. Et souvent c'est dans cette ambiance que débutait rapidement ses fameux "mardis du bilinguisme". Charmé, le public était de son côté, réceptif à l'écouter avec intérêt et profitait de son grand savoir et du sérieux du travail tout en tenant son public en haleine.

[...]

Mais en fait, Jean était toujours de bonne humeur. Sa présence nous faisait chaud au cœur!

Peter Bichsel

Verliert eigentlich die Welt ihre Toten oder
Verlieren die Toten die Welt.
Wir, die wir hier versammelt sind, leben noch.
Aber ich habe mit Jean Racine eine Welt
verloren, und ich weiss, dass mit mir noch viele
andere eine Welt verloren haben.

[...]

Irgendwie fürchtete er sich vor dem Grossen,
von der Grösse der Liebe, von der Grösse der
Musik, von der Grösse des Theaters und vor
der Grösse der französischen Sprache.
Der kleine Französisch jener, die es nicht
konnten, konnte ihn begeistern, das Theater
jener, die keine Schauspieler waren, faszinierte
ihn – mit jenen, denen der Sozialismus trotz
allen Bemühens nicht so recht gelingen
wollte, war er gern zusammen Sozialist.

[...]

Er hätte ein grosser Meister werden können –
er zog es vor, ein Kleinmeister zu sein.
Er war nicht der Meister, der uns begeisterte, er
war der stille Kleinmeister, der uns rührte.
Er spielte seine Handorgel zwar meisterhaft,
aber wenn man ihm zuhörte, hatte man den
Eindruck, es sei nicht schwer, und vielleicht
könnte man es auch.

[...]

Ich höre – wenn mir Sozialismus
einfällt – seine Handorgel: Lustig in der
Traurigkeit, traurig im Übermut, sanft im Ernst.
Wir beiden pflegten früher, als es noch eine
Tradition war, gemeinsam eine Tradition. Wir
gingen zusammen am Pfingstmontag ins
inzwischen alte YB-Stadion nach Bern zum
Cupfinal. Ich freute mich jedes Mal darauf. Es
wurde zu einer richtigen grossen Reise, zu
einer langen Reise. Und wir wurden dabei zu
zwei Buben, die das grosse Glück hatten, zum
Cupfinal gehen zu dürfen. Irgendwie ging es
dabei nicht um Fussball – es ging nur um die
selbstverständliche Tradition der grossen Reise
zweier Buben zu einem grossen Ereignis.
Und das grosse Ereignis waren wir. Das konnte
er, kleine Dinge zu grossen Ereignissen
machen. Und er machte sich ganz klein und
bestaunte das grosse Ereignis.
Und Fussball, diese inzwischen kapitalistische
Kampfsportart, wurde für uns der Frieden. Wir
hatten darin unseren Frieden.

[...]

Jakob Blesi

*Jean Racine war nicht nur ein hervorragender Bildungs-
fachmann, Regisseur und Musiker, er war auch ein enga-
gierter Politiker, ein Linker, ein Sozialdemokrat.*

*Am 23. Dezember 2003 habe ich von Jean und Christine
eines Dankeskarte mit folgendem Inhalt erhalten*

*„Lieber Jakob, je vais???, du musst dann einige Worte
sagen zu uns und zur SP bei uns“*

*Ich habe zuerst über diese Botschaft gerätselt, doch 30
Stunden später habe ich sie verstanden. Jean. Ich kommen
jetzt deinem Wunsche nach.*

[...]

*Seit den 90er Jahren nahm es Jean geruhsamer, er war
aber immer bereit zu helfen und Wahlkämpfe zu leiten,
dass er sich auch stark finanziell beteiligte sei nur am
Rande vermerkt. Es brauchte viel Zeit bis Jean auf der
Politbühne des Bucheggberges akzeptiert wurde. Diese
Akzeptanz brachte ihm dann auf kommunaler Ebene einige
Ämter ein, die er fast bis zu seinem Tode gewissenhaft
ausübte.*

*Ein letztes Anliegen, das er noch am 1. November teilweise
verwirklicht sehen konnte, war die Archivierung der ver-
fügbaren Dokumente und Akten der Bucheggberger
Bezirkspartei. Er hätte gerne mitgeholfen die Geschichte
der SP-Bucheggberg zu schreiben, einer Geschichte zu der
er Wesentliches beigetragen hat.*

*In einer Partei wie der SP gibt es verschiedene Strömun-
gen. Die Arbeitnehmer und Gewerkschafter auf der einen,
die „Gstudierten“ auf der anderen Seite. Ihre Anschauun-
gen unter einen Hut zu bringen war und ist nicht immer
leicht. Jean hat es meisterhaft verstanden, die Berührungs-
ängste abzubauen.*

*Er war die Einfachheit selber, nichts von Ausbildungs-
überheblichkeit, er war das gewöhnliche ausgleichende
Mitglied. Mir Jean zusammen war es mit – als
Gewerkschafter – vergönnt, den Ausgleich zu praktizieren.
Durch unsere Zusammenarbeit haben wir ein besonderes
Verhältnis geschaffen, eine wertvolle, andauernde Freundschaft.
Daher auch Jeans Auftrag an mich.*

Annalisa Cathomas

*Nus essan cheu
ed ei sedat
che nus stuein
schar dar tut
giun plaun
ed ir
ordamiez nies di
ordamiez
nossa notg*

Quels patratgs ha la poeta romontscha Tresa Rùthers-Seeli da cuort exprimiu en ina poesia sut il tetel *Viadi*. Ils plaids muentan e fan sglar ils patratgs. Era Jean ha stuiu metter tut dalla vart ed ir sin viadi senza che nus vessien propi giu peda da dar adia ad el. El ei vegnius tratgs ord sia veta, anetgamein, sche gie ch'el era aunc spir plans e visius pil futur.

[...]

Jean ha denton buc mo tschintschau da tut quei ch'ins stuess prender enta maun, el ei sezs staus activs e s'engaschaus fermamein per il manteniment dalla plurilinguitad, ell'entra Svizra denton ils davos onns adina pli fetg era tier nus en tiara romontscha. Enten realisar projects d'immersiun da grond renum eis el staus in dils emprems che ha fatg persenn che la promoziun d'in lungatg stoppi vegnir sustenida dalla scola per ch'ina bilinguitad naturala hagi la pussevildad da sesviluppar. Siu grond engaschi ei sepagaus e vegn era el futur a purtar ses fretgs. Ton a Sogn Murezi, a Samedan sco era a Puntraschigna ha el dau al romontsch en scola niev anim ed aschia perschuidu Romontschs e Tudestgs dils gronds avantatgs dalla bilinguitad e dalla necessitad da scolas bilinguas.

La mort da Jean ei nunspitgada e nus vein stuiu prender cumiau dad el bia memia baul. Ses fastitgs ein denton profunds e muossan la via. Jeu sperel che nus vegnien ad esser habels da sviluppar vinavon sias ideas e che nus anflien – ensemen cun sia dunna Christine – ina moda e maniera dad acceptar e da serrar la gronda largia ch'el lai anavos, buc mo sco carstgaun ed amitg, mobein era sco amator dils lungatgs e sco grond promotur dil romontsch....

Gianni Ghisla

[...]

Ognuno di noi serba di te un ricordo personale. Anch'io non faccio eccezione. Fra le immagini che in questi giorni si sono rincorse nei miei pensieri una si è fissata su una pagina che Italo Calvino ci ha lasciato nella sua eredità intellettuale. Calvino, istrionico ed enigmatico al par tuo, nelle sue Lezioni americane, pubblicate postume, traccia sei proposte per il nuovo millennio. Sono sei metafore. Una di queste è la leggerezza.

Ecco, caro Jean, tu sei per me l'espressione della leggerezza. Non certo la leggerezza nel senso di superficialità, ma la leggerezza in contrapposizione alla "pesantezza, all'inerzia, all'opacità" del mondo.

"In certi momenti, ci dice Italo Calvino facendo riferimento al mito, mi sembrava che il mondo stesse diventando tutto di pietra: una lenta pietrificazione più o meno avanzata a seconda delle persone e dei luoghi, ma che non risparmiava nessun aspetto della vita. Era come se nessu-

no potesse sfuggire allo sguardo inesorabile della Medusa."

Quante volte ho personalmente pensato negli ultimi anni che lo sguardo terribile del mostro avesse sfiorato il nostro piccolo-grande mondo linguistico, così fermo, così difficile da cambiare.

Gli incontri con te avevano il potere di far svanire questa immagine pietrificata. Senza nulla togliere al grande eroe del mito, ora mi sembri molto vicino a Perseo che "vola con i sandali alati" e guardando la Medusa riflessa nello scudo di bronzo le taglia la testa.

Questa era la tua leggerezza: tu non ti sei mai lasciato pietrificare, guardavi alla realtà con il necessario distacco, e passando leggero sopra le cose, non le perdevi di vista.

Leggero era il tuo modo di essere, sempre gentile, accattivante.

Leggero era il tuo modo di pensare, più vicino alla poesia che alla razionalità pura.

Leggero era il tuo modo di agire, a dispetto della determinazione che ti contraddistingueva.

[...]

E. Schild

[...]

Bei solchen Besuchen rauchten wir zu dritt um die Wette, tranken literweise Kaffee und lachten ausgiebig über die komische Welt, in der es so viele schräge Gestalten gab, uns natürlich ausgenommen. Politik kam damals, 1966, bloss am Rande vor. Als Zwischenverpflegung gab es dafür immer wieder Gedichte, Aphorismen, Sätze aus Romanen und Theaterstücken. Als ich zum ersten Mal hörte, wie Jean seine Begeisterung äusserte über eine Zeile von Rilke oder Morgenstern oder Goethe, - er sagte überwältigt: „*Dasch verreckt!*“ -, da erschrak ich ein bisschen. Darüber, dass man auf Poesie mit einem solchen Kraftausdruck losgehen konnte. Und ein Stück Bildungsfassade ist mir damals schon abgebröckelt.

[...]

Am besten verstanden wir uns im Bereich der Schul- und Bildungspolitik. In Erinnerung an gewisse Jahre seiner eigenen Schulzeit sagte er einmal: „Man sitzt doch einfach verzweifelt da und denkt, *wen-eim numen-opper uf die eigeni Schlöii hulf!*“ Wenn einem nur jemand hülfe, die eigene Intelligenz, die eigenen Begabungen zu entwickeln. Genau in diese Richtung hat Jean als Lehrer und Bildungsfachmann zeitlebens gewirkt. Er engagierte sich ideenreich und beharrlich von innen und aussen, auf allen Ebenen und mit allen Sinnen für eine Schule, die den Kindern uf ihri eigeni *Schlöii hilt*. Und zwar allen Kin-

dern. Und zwar denen ein bisschen mehr, denen sonst niemand hilft.

[...]

Nun sass Jean da an diesem dunklen Tag im Dezember, wie ein Fürst in seinem feuerroten weiten Mantel, und konnte nur noch flüstern. Aber er hatte die Fähigkeit zu staunen, ein klein wenig zu lachen nicht verloren, die Fähigkeit, zugleich den Clown zu spielen und den Feldherrn, der die Dinge in die Hand nimmt und zum Gelingen führt. Anstatt zu klagen, sagte er: „Ich habe jetzt sechzig Jahre ohne Schmerzen gelebt.“ Und etwas später: „Meine Kräfte schwinden, wir müssen die Abschiedsfeier organisieren. Zwei Leute habe ich schon gefragt, Jakob Blesi und Peter Bichsel. Der Bichsel hat gesagt: Ich mache es schon, aber ich werde fluchen. Weil alle sterben.“ Jean blickte dabei in den dunkler gewordenen Abend hinaus, er lachte ein bisschen und zeigte unter dem weissen Schnauz seine Zähne mit den lustigen Zwischenräumen.

„Und der Ösku macht de scho Musig“, sagte er noch, „es mues de chli sinnlech si.“

Als ich ging, war es Nacht geworden.

Auf dem Tellerchen lagen noch drei Mandarinenschnitze.

Christine Racine-Le Pape

Chers amis,

Je tiens à vous remercier d'être venu si nombreux partager nos souvenirs. Je remercie chaleureusement tous ceux et toutes celles qui ont contribué à la réalisation de cette cérémonie.

Nous remercions également toutes les personnes qui nous ont envoyé des cartes et des lettres, des signes touchants de leur relation avec Jean. Il lui est resté assez de temps pour en lire beaucoup et de s'en réjouir. Nous essayerons d'y répondre.

Wir werden Jean in Erinnerung behalten. Da ihn viele von euch nie in seiner geliebten Musik gehört oder gesehen haben, werden wir heute in einem Jahr ein musikalisches "Jahrzeit" feiern, wie man hierzulande sagt, am 9. Januar 2005. Wir werden unter anderem sein letztes Konzert anlässlich der Jauslin-Ausstellung im Schössli Bleichenberg zeigen. Genaue Angaben finden Sie unter www.paperace.ch. Internet-Adresskärtchen liegen auf.

Le 9 janvier 2005 nous présenterons des vidéos de Jean chantant et jouant sa musique tant aimée. Des renseignements seront uniquement communiqués sur notre site

www.paperace.ch. Il y a dans la salle des adresses à disposition.

Si vous avez envie, venez nous voir de temps en temps. La maison Racine vous est grande ouverte.

Pour terminer,

Jean nous aurait peut-être envoyé ce message:

*Apprenez les langues, toutes les langues,
car elles sont toutes aussi belles les unes que les autres
pour que le dialogue entre les cultures ne cesse jamais.
Mais avant tout: apprenez le langage du coeur.*

Mir laded eui alli jetzt herzlich i zuenere chlini Schtärkig und hoffed, dass ihr no es Wili bi euis blibed oder mer ladenech aoui jetzt härzlich i - und chömed guet hei.

Merci beaucoup

Antonie Hornung und Claudine Brohy, APEPS, erinnern sich

Antonie Hornung

Präsidentin der APEPS

Mit Betroffenheit haben wir die Nachricht von der schweren Krankheit unseres Gründungs- und Ehrenpräsidenten Jean Racine erfahren. In Bestürzung und Trauer hat uns die Nachricht von seinem frühen Tod am 24. Dezember 2003 versetzt. Wir gedenken seiner in großer Dankbarkeit.

Am 18. November 1994 fand in Luzern die Gründungsversammlung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz statt, an der über 100 Personen aus der ganzen Schweiz teilnahmen. Dr. Jean Racine wurde damals mit überwältigender Mehrheit zum Präsidenten der Arbeitsgemeinschaft gewählt und führte sie erfolgreich ins Jahr 2000. Als geselligem, hochmusischem, mehrsprachigem und plurikulturellem Menschen, der allem Anderen stets offen gegenüber stand, gelang es ihm die Zahl der Mitglieder rasch zu vergrößern und einen Stamm engagierter Mehrsprachigkeitsverfechter um sich zu scharen.

Heute zählt die APEPS ca. 150 Einzel- und Kollektivmitglieder und freut sich über und sucht weitere Einzel-, Paar- und Kollektivmitglieder. Sie steht unter dem Patronat der "Stiftung für Sprachen und Kulturen" und unterstützt und berät Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung von Projekten mit mehrsprachigem Unterricht; insbesondere fördert sie den Erfahrungsaustausch und die gegenseitige Information über die kantonalen und Landes-

grenzen hinaus. Aus diesem Grund veranstalten wir jährlich eine Tagung in einer Bildungsinstitution mit Immersionsunterricht.

Anlässlich des zehnten Geburtstags der APEPS findet die Jahrestagung vom 24. bis 26. September an der Haute École Valaisanne in Sion im Wallis statt.

Genauere Informationen zum Programm der Tagung finden sich ab Ende Februar auf der Homepage der Arbeitsgemeinschaft: www.plurilingua.ch

Claudine Brohy

Permetts-moi de t'adresser quelques mots, à toi qui vient de nous quitter, toi, "der ander Jean" (André Jean), comme tu aimais nous raconter. J'ai bien dû l'entendre dix fois, cette histoire, durant les quelque vingt années d'échange, de collaboration, de connivence. Mais il y a des rituels en amitié, des choses qu'on aime entendre et réentendre. Notre première collaboration date du début des années 1980 lorsque j'enseignais le français dans le cadre du "Funkkolleg Französisch", un cours radiophonique. Puis, les échanges ont dépassé le cadre de l'apprentissage d'une langue particulière pour toucher les multiples facettes du bilinguisme, du plurilinguisme, des contacts langagiers en tous genres. Que de séances, de commissions, de pourparlers, de paperasse aux cours des collaborations au sein des Forums et de la commission L2 de la CDIP, de la NW-EDK, de l'APEPS, du GREB, du Concept pour l'apprentissage des langues en Suisse, du Forum du bilinguisme, de la Fondation langues et cultures, mais aussi des moments de partage lors de formations pour le corps enseignant, de visites de classes, de congrès, colloques, tables rondes et autres rencontres. Des perles, parfois, comme l'angoisse méta-physique d'un participant après deux heures d'échanges sur le bilinguisme. "En fait, dit-on bilinguisme ou bilingüisme, Monsieur?", Après quelques secondes de perplexité, tu répondis de ta voix lente et sonore, avec des relents d'accent jurassien: "Mais vous pouvez dire comme vous voulez, on n'a pas besoin de dire tous la même chose, de la même façon, il faut juste qu'on se comprenne"! Pour se comprendre justement, tu jouais l'ambassadeur entre les communautés linguistiques, en jetant des ponts avec compétence et humour dont pétillaient tes yeux. A ce sujet, nous avons bien ri, hein, de cette coquille dans la "Liberté", lorsque le journaliste écrivit à ton sujet "l'œil vil" au lieu de "l'œil vif" ce qui avait échappé à la vigilance des correcteurs! Mais en dehors du travail, il y avait des plages de convivialité, importantes pour toi, un plateau de fromage dans un train, "Nei kei Wysse, Rote, und Schwarzbrot, bitte", un bon repas après un congrès et sa préparation

fastidieuse, des röschti à Morat après des pérégrinations le long de la frontière linguistique, un programme culturel, comme pour donner corps à toutes ces théories. Bon, oui, parfois tu avais le don de la délégation, ce qui nous menait parfois à la limite de notre énergie, de notre temps, de notre engagement, mais tu savais valoriser le travail des autres, tant celui qui avait été entrepris que celui qui était accompli. Je me rappelle de ce coup de fil le 17 septembre 2003 depuis l'hôpital, pour expliquer que tu ne pouvais pas animer la table ronde du 19, ni celle du 30 septembre probablement, "une vilaine toux, faudra voir ce qu'ils me trouvent". Rien ne laissait présager que tout irait si vite, Jean, du fehlst uns schon.



Daniel Stotz aus Caraquet, New Brunswick, Canada

Die Abenddämmerung greift aus dunklen Regenwolken um sich, und der Orleans-Express-Bus gleitet über den Pass ins Tal des Matapédia. Die Grenze zwischen der Belle Province Québec und New Brunswick/Nouveau Brunswick ist, obschon eine Brücke, kaum wahrnehmbar. Mir geht durch den Kopf, wie es wohl wäre, wenn Québec sich vom Rest Kanadas abspalten würde und einen eigenen Staat, verankert an der französischen Sprache und genährt von den immensen Wasserreserven, ausrufen würde. Die vier Provinzen Ostkanadas wären von Ottawa und vom Grossteil des Mammutlandes abgeschnitten. Tragisch wäre die Trennung gerade für die französischsprachigen Minderheiten ausserhalb Québecks, hierzulande salopp mit ROC (Rest of Canada) bezeichnet.

New Brunswick ist die einzige offiziell zweisprachige Provinz, und ich merke es auf Schritt und Tritt, beziehungsweise beim Umsteigen vom Bus auf den Minivan, der mich – wenn alles gut geht – nach Caraquet bringen soll. Monsieur Hébert, der das klapprige Vehikel lenkt, ist zweisprachig oder wahrscheinlich quadridialektal, denn ich habe etwas Mühe, sein Patois zu verstehen. Zwischen den zahllosen Stopps, bei denen er Ersatzteile an Garagen und Expresspäckchen an Geschäfte abliefern, kommentiert er den sprachlichen Flickenteppich. Bathurst ist mehrheitlich Englisch, da hier Industrie angesiedelt ist; der Arbeitsmarkt ist allerdings heruntergekommen, weil die Fabrik zugemacht hat. Bei Grande-Anse kippt's ins Französische, doch kommen im Sommer auch Anglos an den Sandstrand. Inzwischen ist eine 16-jährige Schüle-

rin zugestiegen; sie ist in Bathurst englisch aufgewachsen, die Familie ist aber der Arbeit nachgezogen, und nun geht sie französisch zur Schule, sans problèmes, il me semble.

Caraquet, ausgesprochen wie Caraquette, ist dann, ohne dass man äusserlich viel merkt, das Sanctum der Acadiens, die Zufluchtsstätte der Akadier, die von den Engländern nach dem Vertrag von Utrecht anno 1713 brutal von den Küsten Neuschottlands deportiert und vertrieben wurden. Über die Geschichte der Akadier, die auffällig derjenigen der Juden gleicht, liessen sich Bände schreiben: man müsste allen Endpunkten ihrer Fluchtbewegungen von Louisiana über die Dominikanische Republik bis zu den Malwinen-Inseln Besuche abstatten (eine ganz verlockende Idee für ein zukünftiges Forschungsprojekt).

In Caraquet ist Endstation für den öffentlichen Verkehr. Mit einem gemieteten Velo radle ich weiter Richtung Ile de Lamèque auf der Suche nach einer Frau, Freundin eines Freundes, von der ich mich dunkel erinnere, dass ihre Familie akadisch war. An einem gastlichen multikulturellen Tisch in Montreal erzählte sie von den bunten Gebräuchen dieses knorrigen Stammes. Sie bedauerte, dass nur noch die Generation der Grosseltern mit ihnen vertraut war. Ich finde ein paar Grabsteine auf dem Friedhof von Shippagan mit ihrem einprägsamen Familiennamen: Haché, ja, wie Hackfleisch, eine Claudine gibt's hier aber nicht. Dafür kann ich mir die Vergangenheit im historischen Village acadien zu Gemüt führen: eingefrorene Zeit, perfekt verpackt. Nicht nur sind sämtliche Gebäude und Wege auf das

frühe 19. Jahrhundert geeicht, auch die animierten Figuren – Akteure aus Fleisch und Blut! – tragen Kleider und sogar Brillen im Geiste der Epoche. Eine Gruppe, die eine Bauersfamilie gibt, sitzt gerade beim Mittagessen und schlürft Suppe. Das Gebräu erinnert an graue Vorzeit ohne Lebensmittelfarbstoffe. Hier wird eine Authentik konstruiert, die dem Verlust der Identität entgegenwirken soll. Man täuscht sich, wenn man das Ganze für eine Touristenfalle hält, nein, der Mythos vom Auszug der Acadiens soll in der Postmoderne konsolidiert werden.

Der akadische Ballenberg zelebriert jedoch eine Eindeutigkeit, die sich in der umgebenden Wirklichkeit nicht mehr zeigt. Nehmen wir zum Beispiel die Sprachenlandschaft mit ihren Wegweisern, den Reklame- und Verbotstafeln. Auf dem ausgestorbenen Dorfplatz steht eine verwiterte Tafel: Pas de flânage après 22h. Der Ausdruck ist eine Lehnübersetzung: Flânage, "ce beau mot québécois", lässt sich eher mit dem Englischen "No loitering" in Zusammenhang bringen denn mit der angenehmen Kunst des Flanierens durch die Strassen von Paris.

P.S.: Die neuesten Nachrichten über die junge Frau mit dem akadischen Namen Haché erfahre ich nach meiner Rückkehr in die Schweiz: sie soll sich als Krankenpflegerin in einem Entwicklungsprojekt in Honduras engagiert haben. Eine neue Art der Diaspora.

Daniel Stotz, Redaktion Babylonia, ist inzwischen zurück von seinem Sabbatjahr in Südostasien, Australien und Canada.

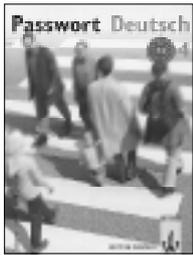


Bloc Notes

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 angeht, 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

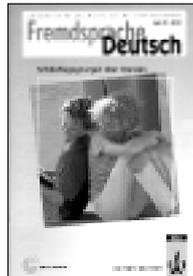


Wie immer bietet ch Jugendaustausch in ihrem neuen Bulletin eine Fülle von Erfahrungsberichten zu Austauschprojekten in der Schweiz und mit dem Ausland. Da-

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

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.

Bundesamt für Kultur (BAK)

Aktivitäten im sprachpolitischen Bereich

Im Rahmen des revidierten Sprachenartikels in der Bundesverfassung (116 BV) erarbeitet das Bundesamt für Kultur Massnahmen zu dessen Umsetzung in folgende Bereichen:

Sprachengesetz

Mit den in der Bundesverfassung verankerten Grundsätzen der schweizerischen Sprachenpolitik sowie durch zahlreiche parlamentarische Vorstösse wurde der sprachpolitische Auftrag an Bund und Kantone neu definiert. Sowohl Art. 70 der Bundesverfassung wie auch die erwähnten parlamentarischen Vorstösse verlangen ein grösseres sprachpolitisches Engagement von Bund und Kantonen. Der Gesetzesvorentwurf ist das Ergebnis einer breiten, sorgfältigen Arbeit mit Berücksichtigung des gesamten sprachpolitischen Auftrags und unter Einbezug möglichst aller Beteiligten. Die Vorbereitung erfolgte insbesondere durch Kooperation des Bundes mit den Kantonen und ihren Institutionen. Als Resultat legt die Paritätische Arbeitsgruppe Sprachengesetz Bund und Kantone ein umfassendes Massnahmenpaket zur Stellungnahme vor.

- Gesetzesentwurf ([deutsch PDF](#) / [romanisch PDF](#))
- Erläuterungen ([deutsch PDF](#))
- Bericht der Vernehmlassungsergebnisse ([deutsch PDF](#) / [romanisch PDF](#))

Förderung der sprachlichen Minderheiten

Der Bund fördert Massnahmen der Kantone Graubünden und Tessin zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache und Kultur aufgrund des Bundesgesetzes vom 6. Oktober 1995 (SR 441.3) und der Verordnung vom 26. Juni 1996 (SR 441.31). Er unterstützt:

- allgemeine Massnahmen der Kantone
- Organisationen und Institutionen, welche überregionale Aufgaben der Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache und Kultur wahrnehmen, insbesondere die Lia Rumantscha (www.spin.ch/liarumantscha)
- die Verlagstätigkeit in der rätoromanisch- und italienischsprachigen Schweiz
- die rätoromanische Presse über eine rätoromanische Nachrichtenagentur

Die Förderungstätigkeit wird von den Kantonen Graubünden und Tessin materiell mitgetragen. Sie sind für den Gesetzesvollzug zuständig. Sie richten jährlich ein Gesuch um Finanzhilfe an den Bund.

Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (Sprachencharta)

Erster Bericht der Schweiz

Am 27. September 1999 hat der Bundesrat den ersten

Bericht der Schweiz über die Umsetzung der Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen gutgeheissen. Der Bericht liegt in einer dreisprachigen Fassung (französisch, italienisch und teilweise rätoromanisch) vor. Er behandelt allgemeine Aspekte der Umsetzung der Sprachencharta aus der sprachpolitischen Optik des Bundes und enthält Beiträge der Kantone Graubünden und Tessin, die bei der Umsetzung der Konvention eine zentrale Rolle spielen.

Zweiter Bericht der Schweiz

Am 18. Dezember 2002 hat der Bundesrat den zweiten Bericht der Schweiz über die Umsetzung der Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen (Charta) gutgeheissen. Der Bericht liegt in einer viersprachigen Fassung – deutsch, französisch, italienisch und teilweise rätoromanisch – vor.

[Bericht deutsch \(PDF - 350 K\)](#) / [Bericht rätoromanisch \(PDF - 310 K\)](#)

Verständigung und Austausch

Der Bund fördert die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften. Er unterstützt

- Massnahmen von Organisationen und Institutionen von nationaler Bedeutung
- Er bereitet gesetzliche Grundlagen für eine breitere Förderungstätigkeit im subsidiären Bereich vor.

Auskünfte

Dienst für Sprach- und Kulturgemeinschaften

Constantin Pitsch

T +41 31 322 92 87

F +41 31 322 92 73

E constantin.pitsch@bak.admin.ch

© Bundesamt für Kultur - www.kultur-schweiz.admin.ch

Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Menschenrechte

Das sind nach wie vor aktuelle Themen im Schulalltag. Seit 2001 existiert der Fonds für Schulprojekte gegen Rassismus und für Menschenrechte. Mit seiner Unterstützung wurden schon viele Projekte durchgeführt. Eine Auswahl von Ihnen ist auf einer neuen Website:

www.projektegegenrassismus.ch (deutsch)

www.projetscontreleracisme.ch (français) vorgestellt.

Weitere Informationen

Karin Mader, Öffentlichkeitsarbeit, Stiftung Bildung und Entwicklung, Monbijoustrasse 31, CH-3011 Bern

Tel. +41 (0)31 389 20 24

Fax +41 (0)31 389 20 29

Mail:

karin.mader@bern.globaleducation.ch



9^{ème} Semaine de la langue française

La 9^{ème} Semaine de la langue française et de la francophonie aura lieu cette année

du 13 au 20 mars

Parmi les manifestations, on retrouvera les activités centrées sur un choix de 10 mots de la langue française, sélectionnés cette année par divers auteurs autour du thème "le français, une langue qui rapproche": *amertume, bouline, brousse, déambuler, espérance, lumière, ombellifère, tactile, tataouiner, farfadet* (voir le site www.dgflf.culture.gouv.fr).

Comme chaque année, la Suisse s'associe à ces manifestations et organise diverses activités par l'entremise de sa Délégation à la langue française; cf. www.ciip.ch.

Fachtagung

Aktuelle Forschung für die Praxis - sprachliche Frühförderung von Migrantenkindern

Freitag, 5. März 2004

**Bern, Hauptgebäude der Universität Bern
Hochschulstrasse 4**

Ziel der geplanten Fachtagung ist es, die aktuellen Ansätze der Sprachförderung und deren vorzustellen und zu diskutieren

www.isw.unibe.ch/tagung

Colloque VALS/ASLA

Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée

**Neuchâtel (Suisse)
16 - 18 septembre 2004**

Nous vous invitons à nous soumettre une proposition de communication ou de symposium et à vous inscrire au plus tôt (des prix réduits sont prévus pour les personnes qui s'inscrivent avant le 1er juin 2004).

Vous trouverez sur le site <http://www.irdp.ch/colloque.vals-asla04/> toutes les informations utiles pour le faire.

Enfants aveugles



Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel



Le français de plus en plus menacé à Zurich...

Un comité d'enseignants et d'élus regroupés sous l'enseigne d'une "Communauté de travail pour des réformes axées sur les pratiques scolaires" a lancé une initiative cantonale afin de s'opposer à l'enseignement, dès 2005, de deux langues à l'école primaire (l'anglais dès la 3^{ème}, le français dès la 5^{ème}). Afin d'éviter une surcharge des programmes, c'est l'anglais qui resterait alors la seule langue enseignée à l'école primaire, car c'est cette langue qui serait plébiscitée par les élèves comme par la société... L'initiative demande en outre que l'anglais soit enseigné dans un cadre mieux défini, avec une véritable dotation horaire et des méthodes plutôt traditionnelles; l'immersion n'est pas considérée comme une approche suffisamment efficace et réaliste. Il se pourrait bien ainsi, si les initiants obtiennent gain de cause, qu'on s'achemine vers une substitution pure et simple du français par l'anglais, même si ces derniers affirment qu'ils souhaitent maintenir le français pour tous au secondaire (dès la 7^{ème})... En tout cas, le débat – que la CDIP avait tenté de désamorcer en défendant le principe deux langues dès l'école primaire et en laissant le choix de l'ordre de celles-ci aux cantons – semble bel et bien relancé!



"Pecaro", kesako?

La Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP/Sr+Ti) a présenté lors d'une conférence de presse le nouveau "Plan d'étude cadre pour la scolarité obligatoire" (PECARO). Ce document – fruit du travail de nombreux enseignants, formateurs et didacticiens – fixe des objectifs à atteindre à la fin des trois cycles qui forment la scolarité obligatoire, définit un cadre dans lequel doit s'inscrire la dotation ho-

raire des diverses disciplines. On relèvera que l'ensemble des enseignements de langues est regroupé dans un vaste domaine "langues" qui est le mieux doté des cinq domaines définis (arts – corps et mouvement – mathématiques et sciences de la nature – sciences de l'homme et de la société), 32% du temps lui étant réservé à chacun des cycles.

Le document est maintenant mis en consultation jusqu'à l'automne, avec l'espoir qu'il soit définitivement avalisé par les autorités cantonales en 2005. Dans le contexte des débats actuels à propos de l'enseignement des langues en Suisse, il peut être intéressant de le consulter sur le site de la CIIP (www.ciip.ch)!



Le label du bilinguisme remis à 4 entreprises ou institutions de la région biennoise

Ce label décerné par l'Association Bilinguisme+ représente une des initiatives originales initiées dans la région biennoise pour promouvoir le bilinguisme. Il a été remis cette année à la commune d'Evilard pour son projet de jardin d'enfants bilingue et la possibilité offerte aux élèves de suivre un enseignement d'une autre langue dès la première année primaire, au Gymnase des Alpes en raison de la mise en place d'une direction et d'une administration bilingues ainsi qu'à deux commerces de la ville qui soignent particulièrement le bilinguisme au niveau de la communication, de la composition du personnel, etc. 13 institutions ont déjà reçu ce label instauré en 2001.



L'enseignement bilingue, façon bulgare

Une délégation d'experts bulgares est venue à Neuchâtel, dans le cadre d'un forum initié par l'Associa-

La rubrique *Actualités linguistiques / Sprachen aktuell / Attualità delle lingue* est basée sur la lecture d'informations puisées ci et là, dans les quotidiens en particulier, elle vise à fournir de manière succincte quelques éléments des débats en cours sur les questions linguistiques.

Afin que cette rubrique soit nourrie de données de toutes provenances, vous êtes cordialement invité(e) à nous envoyer toute information qui vous paraît mériter d'être signalée. Merci d'avance de votre précieuse collaboration.

tion européenne des enseignants, afin de présenter les méthodes développées dans ce pays pour l'enseignement des langues. Accueillis par le lycée Jean-Piaget, de nombreux spécialistes de l'enseignement des langues ont ainsi pu découvrir une approche intensive qui semble faire ses preuves: à l'âge de 13 ans, dans une centaine d'établissements, les élèves ont la possibilité de suivre une année préparatoire au cours de laquelle ils n'étudient pratiquement que la langue choisie (parmi le russe, l'allemand, l'anglais, le français, l'italien et l'espagnol), 600 périodes à raison de 22 leçons par semaine; ensuite ils reprennent un enseignement normal avec diverses matières enseignées dans la langue étudiée. Évaluée dans le cadre d'un projet bulgare-suisse intitulé Scala, cette expérience qui a commencé en 1951 semble donner des résultats remarquables.



La France et ses langues régionales

Alors qu'une enquête semble montrer qu'un nombre sans cesse croissant d'élèves (plus de 250.000) ont l'opportunité d'étudier une langue régionale, une élève bretonne a entamé une grève de la faim pour réclamer plus d'heures de cours de breton... Selon l'enquête, l'alsacien concerne environ 80.000 jeunes, l'occitan 70.000, le corse 30.000. Mais les chiffres, on le voit, peuvent parfois masquer des réalités bien plus complexes!



La langue kurde en Turquie: le chemin est encore long...

Vraisemblablement dans le but d'améliorer ses chances en vue d'une candidature à l'Union européenne, la Turquie a manifesté l'intention d'élargir les droits de la minorité kurde – qui représente tout de même 1/5^{ème} de la

population totale du pays. Les autorités ont ainsi annoncé qu'elles autoriseraient l'enseignement en langue kurde, le développement de médias, reconnaissance des prénoms kurdes, etc. Divers signes montrent cependant qu'on est encore loin du compte... Entre autres, alors que certains enseignants ont depuis plusieurs mois déposé des demandes afin d'ouvrir des écoles avec enseignement en kurde, les autorisations n'arrivent toujours pas; de même, pour les prénoms, le ministère de l'intérieur continue d'interdire l'usage de lettres étrangères à l'alphabet turc... même si celles-ci sont communes dans la langue kurde (x, w, q)...



Declino del francese in Ticino

Sembra ormai avviarsi al tramonto l'epoca in cui i ticinesi, praticamente nella loro totalità, disponevano di una lingua in più per farsi capire dai confederati, per la formazione, per i viaggi. Questa lingua di larga diffusione, rappresentativa anche di un attaccamento alla cultura e alle origini storiche del Cantone, era il francese. Oggi, nell'indifferenza quasi generale, l'insegnamento del francese, che pure continua ad essere insegnato dal terzo anno elementare, viene ridotto nella durata e nella dotazione oraria settimanale, per far posto all'inglese obbligatorio nel secondo biennio della scuola media, mentre l'insegnamento del tedesco comincia dal secondo anno di scuola media. La riforma dell'insegnamento delle lingue nelle scuole dell'obbligo ticinesi, inserita con un ventaglio di cambiamenti riguardanti tutto l'assetto della scuola media in un quadro denominato Riforma 3, continua a far discutere vivacemente tutte le componenti scolastiche, e l'esito è ancora lungi dall'essere chiaro. Ma su questo argomento Babylonia tornerà in modo più esaustivo nei prossimi numeri.