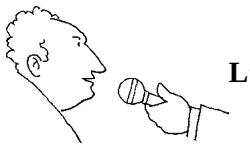
Babylonia

Miscellanea

Responsabili di redazione
Gianni Ghisla e Gé Stoks

Con contributi di
Victoria Béguelin-Argimón (Lausanne)
Bettina Boss (Sydney)
Kees de Bot (Groningen)
Cécile Bühlmann (Luzern)
Simone Forster (Neuchatel)
Gérald Froidevaux (Basel)
Gianni Ghisla (Lugano)
Ruth Huber (Lisboa)
Rosanna Margonis-Pasinetti (Lausanne)
Hannelore Pistorius (Genf)
Michaela Reinhardt (Vercelli)
Eddo Rigotti (Lugano)
Basil Schader (Zürich)
Irene Schüpfer (Zug)
Gé Stoks (Locarno)
Susanne Wokusch (Lausanne)
Andrea Zank (Hedingen)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 4 / anno XIII / 2005



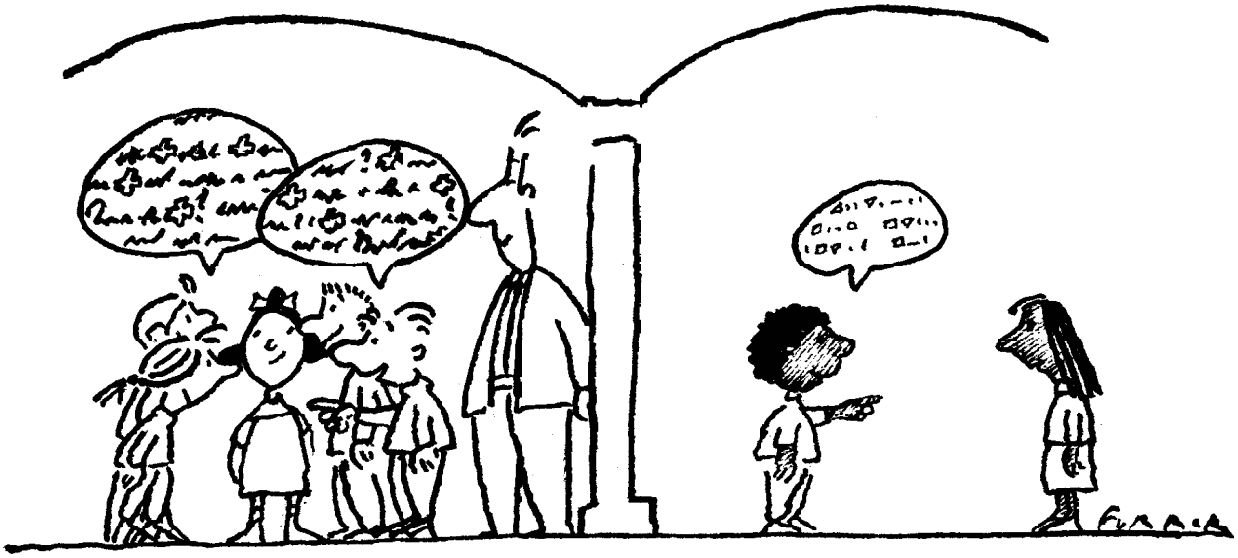
L'opinione di... **Cécile Bühlmann***

Ein sprachenpolitischer Scherbenhaufen…

Vor genau sechs Jahren habe ich in dieser Zeitschrift geschrieben, dass das Gesamtsprachenkonzept der EDK ein kühner Wurf mit einer interkulturellen Perspektive sei. Sechs Jahre später ist von diesem kühnen Wurf nichts mehr übrig geblieben, im Gegenteil! Ein sprachenpolitischer Scherbenhaufen ist angerichtet worden, zu dem viele Akteure beigetragen haben.

Die EDK, die durch das Einsetzen einer ExpertInnengruppe diesen kühnen Wurf damals initiiert hatte, erschrak über ihren eigenen Mut und als erstes wurde die interkulturelle Perspektive hinausgekippt. Das heisst, dass die Sprachen der Migrantenkinder weiterhin da bleiben, wo sie immer waren: marginalisiert am Rand des Bildungswesens. Heute dient die Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder gerade noch dazu, von Lehrpersonen als Argument gegen zwei Fremdsprachen in der Primarschule ins Feld geführt zu werden! Das EDK-Trauerspiel ging weiter: statt sich auf ein Gesamtsprachenkonzept, das diesen Namen auch verdient, zu einigen, preschten einzelne Erziehungsdirektoren vor und richteten ein sprachenpolitisches Desaster an. Zürich lernt englisch zuerst, Appenzell lernt französisch überhaupt nicht mehr und in den Kantonen mit anderssprachigen Nachbarn ist es – richtigerweise - unvorstellbar, nicht zuerst die Sprache des geografischen Nachbarn zu lernen. Die Ausflucht aus dem EDK-Dilemma, dass es eigentlich nicht darauf ankomme, mit welcher Sprache man beginne, wenn nur am Ende der Schulzeit alle am gleich Ort seien, ist eine ziemliche Zumutung für alle, die von Mobilität auch schon mal etwas gehört haben. Um das unschöne Bild noch zu vervollständigen, laufen in vielen Kantonen die Lehrpersonen Sturm gegen das Unterrichten von zwei Fremdsprachen auf der Primarschulstufe und führen damit einen Kampf am falschen Objekt und leider oft mit falschen Argumenten. Fachleute fürs Lernen dürfen sich sehr wohl für bessere Rahmenbedingungen und gegen den Spardruck wehren, aber was sie meiner Meinung nach nicht dürfen, ist mit den angeblich überforderten Kinderköpfen zu argumentieren. Es sollte doch inzwischen aus der Hirnforschung bekannt sein, dass frühes Sprachenlernen gut ist für die Entwicklung des Denkens generell. Deshalb ist meine grösste Sorge die, dass dieser Streit dazu führt, dass wir den Lernenden etwas vorenthalten, das für ihr ganzes Leben von Vorteil wäre. Darf das ein Bildungswesen? Ich meine nein!

* Cécile Bühlmann hat lange als Nationalrätin und Mitglied des Rates der *Stiftung Sprachen und Kulturen* gewirkt. Nun hat sie eine neue berufliche und politische Herausforderung angenommen und mit diesem Beitrag verabschiedet sie sich. Sie wird eine feministische NGO, den Christlichen Friedensdienst cfd leiten, welcher sich in der Schweiz friedens- und migrationspolitisch engagiert und v.a. Friedens- und Empowermentprojekte für Frauen im Nahen Osten, im Maghreb und im Balkan durchführt. Der Stiftungsrat und die Redaktion danken Ihr und wünschen viel Erfolg!



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	**Editoriale**
Tema		**Miscellanea**
Finestra I	**6**	**DaF: Wohin geht der Weg?** Bestandesaufnahme und Orientierung bei der 13. Internationalen Deutschlehrertagung (IDT), Graz, 1.-6. August 2005 *Hannelore Pistorius*
	7	**Kriminalromane deutschsprachiger Autoren im DaF/DaZ-Unterricht** *Andrea Zank*
	10	**Lesen - Sprechen - Spielen** *Ruth Huber, Michaela Reinhardt*
Finestra II	**13**	**Didactique intégrée des langues et formation des enseignant-e-s** *Susanne Wokusch*
	14	**Didactique intégrée: vers une définition** *Susanne Wokusch*
	17	**L'enseignement de trois langues par une seule personne: possibilités et limites** *Rosanna Margonis-Pasinetti*
	19	**Une nouvelle langue au secondaire II: quelle continuité avec les apprentissages précédents?** *Victoria Béguelin-Argimón*
Finestra III	**23**	**Plurilinguismo e unità culturale in Europa** *Eddo Rigotti*
Finestra IV	**29**	**Switzerland down-under: Landeskunde der Schweiz in Australien** *Bettina Boss*
	32	**Zola interdisziplinär** *Gérald Froidevaux*
	37	**Sprachbegegnungen: neben und in der Schule** *Basil Schader*
	43	**Determinants of English proficiency in adolescents in 7 European countries** *Kees de Bot*
Finestra V	**46**	**Podcasts: just another high-tech hype?** *Gé Stoks*
Finestra VI	**48**	**I2FP - Interessengemeinschaft für zwei Fremdsprachen an der Primarschule/ *Comunità d'interesse per due lingue straniere alla scuola elementare/* Communauté d'intérêts pour deux langues étrangères à l'école primaire/ *Cuminanza d'interess per duas linguas estras a la scola elementara***
	50	**Fremdsprachen an der Primarschule: Was steht auf dem Spiel in den kantonalen Abstimmungen?** *Gianni Ghisla*
	53	**Les politiques d'enseignement des langues à l'école primaire** *Simone Forster*
Bloc Notes	**57**	L'angolo delle recensioni
	64	Informazioni: • **Internationaler Didaktik-Preis - Hans-Eberhard-Piepho-Preis** • **Lernen durch Selbstverantwortung und klare Strukturen** *Irene Schüpfer (Klett)*
	66	Agenda
	68	Programma, autori, impressum

Editorial
Editoriale

Während eines Fortbildungskurses fragte mich neulich eine Teilnehmerin, wieso, trotz aller Forschung, Computer und Portfolio, sie selber und viele KollegInnen mit ihr, den Eindruck hätten, dass es immer schwieriger wird, eine Fremdsprache zu unterrichten, und die neueren Entwicklungen in der Fachdidaktik nicht dazu geführt hätten, dass die SchülerInnen ein höheres Niveau erreichen.
Wir lesen oft Artikel, in denen von Erfolgen mit Projekten gesprochen wird. Die Verlage betonen, dass die Motivation der Lernenden mit dem neuen Lehrwerk „erheblich gestiegen" sei. Wenn man Zweifel an der Brauchbarkeit des Portfolios hegt, muss man wohl beim Lesen aller Erfolgsgeschichten in den Zeitschriften den Eindruck gewinnen, man sei die einzige, die sich diese Frage stellt. Im Rahmen einer Untersuchung, die neulich in einem EU-Land durchgeführt wurde, hat man SchülerInnen die Examenaufgaben im Bereich Lesefertigkeit aus den Jahren 1990, 1995 und 2000 machen lassen. Die Ergebnisse zeigten, dass das Niveau gleich geblieben war. Ist ja toll! Wir sind schon zufrieden, wenn die Ergebnisse nicht schlechter geworden sind.
Unterrichten ist ein unermüdlicher Kampf um die Aufmerksamkeit der SchülerInnen. Es ist nicht leicht, jeden Tag wieder die Energie zu finden einer Klasse entgegenzutreten, die am Montagmorgen mehr am Austausch von Erfahrungen vom Wochenende interessiert ist, als an einer Selbstevaluation mit dem Sprachenportfolio.Es gibt viele Faktoren, die das Lernen der SchülerInnen beeinflussen. Die Ergebnisse, die in Projekten erzielt werden, sind oft kaum übertragbar wegen der wenig günstigen Voraussetzungen in normalen Situationen.
Trotz dieser Enttäuschungen hat auch die in der ersten Zeile erwähnte Kollegin am Fortbildungskurs teilgenommen. Für sie war es wichtig, neue Impulse zu bekommen und ihre Erfahrungen mit KollegInnen auszutauschen. Um andere und sich selbst motivieren zu können, ist es in der Tat wichtig, sich weiterzubilden und neue Wege zu suchen. Aus diesem Grund möchte die Redaktion von Babylonia die Zeitschrift für Lehrpersonen in der Praxis noch attraktiver gestalten. Der Austausch mit KollegInnen bleibt wichtig, aber die Beiträge in Babylonia sind oft Erfolgsgeschichten (wer würde auch schon über sein eigenes Versagen schreiben?!). Die LeserInnen Babylonias finden in dieser Nummer nicht den üblichen thematischen Teil. Die Redaktion hat viele interessante Beiträge erhalten und ergreift die Gelegenheit, sie in der letzten Nummer von 2005 zu veröffentlichen. Es handelt sich um Artikel von der IDT in Graz und von einer Konferenz über das Erlernen einer dritten Sprache. Wegen der, in einigen Kantonen bevorstehenden Abstimmung über den Fremdsprachenunterricht in der Primarschule, wird diese wichtige sprachenpolitische Frage in einigen Beiträgen erörtert.
Wir wünschen gute Lektüre und eine neue Motivation für den Alltag. *(Gé Stoks)*

Durante un recente corso d'aggiornamento una partecipante mi chiedeva come mai, malgrado tutta la ricerca, i computer, il portfolio, lei e tante altre colleghe avessero l'impressione che sia diventato più difficile insegnare le lingue e che i più recenti sviluppi della didattica non abbiano portato a un miglioramento del livello degli studenti.
Spesso escono articoli sui successi ottenuti dai diversi progetti. Gli editori sottolineano come la motivazione degli allievi sia "visibilmente aumentata" grazie al nuovo materiale; se qualcuno nutre qualche dubbio sull'effettiva utilità del portfolio, leggendo sulle riviste la storia dei suoi successi, deve avere la sensazione di essere l'unica persona ad avere queste perplessità.
Nell'ambito di una recente ricerca sullo sviluppo della lettura al livello di maturità in un paese dell'unione europea, un gruppo di allievi ha svolto gli stessi esami degli anni 1990, 1995 e 2000. Ebbene il livello, risultati alla mano, è rimasto uguale! Auguri! Siamo contenti che il livello non si sia abbassato. Ma non ci dovrebbe preoccupare che i risultati non siano migliorati nonostante le tante riforme messe in atto? Insegnare è una continua e strenua battaglia per l'attenzione degli allievi. Non è facile ritrovare ogni giorno l'energia per affrontare una classe di allievi molto più interessati il lunedì mattina a scambiare le esperienze del weekend, piuttosto che procedere a una autovalutazione con il portfolio delle lingue. Ci sono tanti altri fattori che influenzano l'apprendimento degli allievi. I risultati ottenuti nell'ambito dei progetti sono spesso poco generalizzabili, a causa delle circostanze meno favorevoli in situazioni normali.
Tuttavia, nonostante queste delusioni, anche la docente citata nella prima riga ha partecipato al corso d'aggiornamento. Ciò che le premeva era rinnovarsi, avere uno scambio con i colleghi. In effetti, per motivare e stimolare non solo gli allievi ma anche se stess, è importante aggiornarsi e proseguire la ricerca di nuovi approcci. Per questo la redazione di Babylonia si sforza di fare una rivista ancora più attraente per i docenti immersi nella pratica. Certo gli articoli della rivista spesso presentano storie di successo (ma chi avrebbe voglia di descrivere il proprio fallimento?!).
Questo numero di Babylonia, diversamente dal solito, non approfondisce una tematica centrale, ma riunisce svariati articoli su diversi argomenti: alcuni contributi presentati in convegni come quello degli insegnanti di tedesco a Graz, altri nel convegno di Friburgo sull'apprendimento di una terza lingua e il plurilinguismo, ed altri interventi su diversi temi. Nell'imminenza delle diverse votazioni cantonali sull'insegnamento delle lingue nelle scuole elementari, alcuni articoli affrontano questo importante argomento di politica linguistica. L'inserto didattico contiene alcune idee per l'uso di *podcast* nell'insegnamento dell'ascolto.
Buona lettura e buona ri-motivazione nella pratica quotidiana. *(Gé Stoks)*

Récemment, lors d'un cours de formation continue, une enseignante nous demanda comment il était possible – malgré le travail des chercheurs, les ordinateurs, le portfolio... – qu'elle et plusieurs de ses collègues aient le sentiment qu'il devient toujours plus difficile d'enseigner et que les développements continus de la didactique n'ont pas apporté l'amélioration espérée…

Il parait pourtant sans cesse des articles qui relatent les succès de nouveaux projets. De nouveaux moyens d'enseignement sont censés accroitre la motivation des élèves. Et, si l'on ose se poser quelques questions quant aux apports réels des innovations, on ne peut, à la lecture de tous les comptes rendus paraissant dans les revues, qu'arriver à la conclusion qu'on doit être bien seuls à émettre de tels doutes. Dans le cadre d'une recherche récente, effectuée dans un pays de l'UE, sur le développement des capacités de lecture au niveau de la maturité, on a soumis une population d'élèves aux mêmes épreuves qu'en 1990, 1995 et 2000. Les résultats ont montré… que le niveau est resté le même. Déjà heureux qu'ils n'aient pas empiré! Mais franchement, étant donné toutes les réformes mises en œuvre, ne devrions-nous pas être préoccupés de ce que le niveau n'ait pas progressé? L'enseignement est un combat continu et astreignant pour intéresser les élèves. Et il n'est pas aisé de retrouver chaque jour l'énergie pour affronter des élèves généralement plus motivés à parler de leurs exploits du weekend qu'à s'autoévaluer au moyen d'un portfolio…

Et pourtant: malgré toutes ces désillusions, cette enseignante était à nouveau présente, en première ligne, lors de ce cours de formation! Il reste important pour elle de se renouveler, d'échanger avec des collègues. Important pour les élèves, mais également pour elle: ne pas abandonner, toujours et encore se remettre à jour, rechercher de nouvelles pistes.

C'est pour cela que la rédaction de Babylonia veut s'efforcer de produire une revue encore plus attractive et stimulante pour les enseignant-e-s engagé-e-s sur le terrain. Même s'il est vrai que cela revient souvent à présenter des "success stories" (mais qui souhaiterait écrire à propos de ses propres échecs?…).

Ce numéro, contrairement à l'habitude, n'est pas organisé autour d'une thématique centrale. Il réunit des contributions diverses, certaines issues du colloque des enseignant-e-s d'allemand à Graz, ou de celui sur *l'apprentissage d'une troisième langue et le plurilinguisme* à Fribourg. Il aborde également, dans la perspective des diverses votations cantonales qui vont avoir lieu prochainement à ce propos, la question, politique, de l'enseignement des langues à l'école élémentaire. L'encart didactique, enfin, contient quelques suggestions pour travailler l'écoute en utilisant le *podcast.*

Nous vous souhaitons une bonne lecture et, surtout, une motivation renouvelée dans votre pratique quotidienne.

(Gé Stoks)

Durant in curs da perfecziunament m'ha ina participanta dumandà pertge ch'ella e bleras da sias collegas hajan l'impressiun ch'i vegnia adina pli difficil d'instruir linguas estras – e quai malgrà tut la perscrutaziun, computer e portfolio. Ils novs svilups n'hajan betg cuntanschì in livel pli aut da las cumpetenzas dals/da las scolaras.

Nus legiain savens artitgels, els quals vegn rapportà da success cun projects. Las chasas edituras accentueschan che la motivaziun dals emprendiders saja „creschì considerablamain" cun il nov med d'instrucziun. Sch' ins dubitescha da la nizzaivladad dal portfolio, pon ins - legend tut las istorgias da success en las revistas - survegnir l'impressiun , ch'ins saja la suletta che sa fa talas dumondas. En il rom d'ina retschertga ch' è vegnida fatga dacurt en in pajais da la UE han ins laschà schliar scolarAs pensums d'examen da chapientscha da text dals onns 1990, 1995 e 2000. Ils resultats han mussà ch'il livel è restà precis il medem. Bravo! Nus essan gia cuntents sch' ils resultats n'èn betg vegnids pli nauschs.

Instruir è in cumbat permanent per l'attenziun dals/da las scolarAs. I n'è betg lev, da chattar mintga di l'energia da sa confruntar il glindesdi la damaun cun ina classa ch' è pli interessada da barattar ils eveniments da la fin d'emna che da far ina autovalitaziun a basa dal Portfolio da linguatgs. I dat blers facturs che influenzeschan l'emprender dals/da las scolarAs. Ils resultats cuntanschids en il rom da projects pon ins savens gnanc transponer pervi da las circumstanzas pauc favuraivlas en situaziuns normalas.

Malgrà questas dischillusiuns è la collega numnada tuttina sa participada dal curs da perfecziunament. Per ella eri impurtant d'obtegnair novs impuls e da pudair barattar experientschas cun ils collegas. Per pudair motivar sasezs ed auters èsi propi meglier da sa scolar e da tschertgar novas vias. Perquai vuless la redacziun da Babylonia render la revista anc pli attractiva per scolastas en la pratica.

Il barat cun collegas resta impurtant, dentant las contribuziuns en Babylonia èn savens istorgias da success (tgi scrivess er gugent da las atgnas disditgas?!).

Ils lecturs/las lecturas da Babylonia na chattan betg la part tematica usuala en quest numer. La redacziun ha survegnì bleras contribuziuns interessantas e tschiffa la chaschun da las publitgar en il davos numer dal 2005. I sa tracta d'artitgels da la IDT a Graz e d'ina conferenza davart l'acquist d'in terz linguatg. Perquai ch'i vegn a dar en plirs chantuns votaziuns davart l'instrucziun da linguatgs esters en la scola primara, vegn questa dumonda impurtanta da la politica da linguatgs discutada en insaquantas contribuziuns.

Nus giavischain buna lectura e nova motivaziun per il mintgadi.

(Gé Stoks)

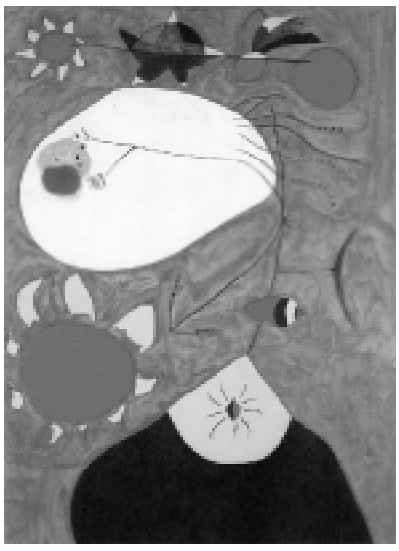
Hannelore Pistorius
Genf

DaF: Wohin geht der Weg?

Bestandesaufnahme und Orientierung bei der 13. Internationalen Deutschlehrertagung (IDT), Graz, 1.-6. August 2005

La 13e Rencontre internationale des enseignants d'allemand (Graz/Autriche, août 2005) a battu tous les records en chiffres par rapport aux congrès précédents. Ils/elles étaient, en effet, plus de 2000 à chercher orientation générale, échanges de vues, conseils et exemples pratiques pour leur travail quotidien ainsi que pour la poursuite de leurs recherches. Quant aux contenus, il nous semble que l'époque des grands bouleversements didactiques touche à sa fin et que l'on s'applique actuellement plutôt à compléter, à approfondir et à peaufiner les connaissances sur l'acquisition des langues, de même qu'on exploite davantage un certain nombre d'approches considérées jusqu'ici comme marginales, telles que la pédagogie du théâtre ou les démarches se plaçant dans une perspective pluriculturelle. Puisqu'il est impossible de donner ici une synthèse des multiples contributions - la publication imprimée de la totalité des documents du congrès est annoncée pour le courant de l'année -, nous présentons ci-dessous les comptes rendus de deux ateliers qui nous paraissent se distinguer par un choix particulièrement original du matériel ainsi que des méthodes.

Wie zu erwarten, übertraf die 13. IDT alle vorhergehenden Veranstaltungen: mehr als zweitausend Teilnehmer (rund tausend mehr als bei der letzten österreichischen IDT vor sechzehn Jahren in Wien) aus rund hundert Herkunftsländern, vierzig Sektionen (gegenüber 25 in Luzern 2001) - der numerische Erfolg lässt sich problemlos beweisen. Wie weit kann das auch als Indiz für Qualität gelten? Gemäss den eröffnenden Worten von Paul Portmann, einem der beiden Tagungspräsidenten vom Institut für Germanistik der Universität Graz, sollte anlässlich dieser breit angelegten Leistungsschau eine Bestandesaufnahme versucht werden, die zugleich auch Orientierung für die Zukunft ermöglicht. Um hierfür die nötigen Rückblicke, Synthesen und Entwicklungen wahrzunehmen, musste man allerdings mit Spürsinn und Geschick die vielfältigen Informationsquellen ausschöpfen, um herauszufinden, wo zu einem bestimmten Zeitpunkt ***der*** richtungsweisende Fachvortrag (jeweils elf parallel!), ***das*** richtige Podium, ***die*** interessantesten Einheiten innerhalb der gewählten Sektionen angesetzt waren; denn die angekündigten Themen überschnitten sich zum Teil inhaltlich angesichts der Fülle der Beiträge. Dem Betrachter scheint es, dass zur Zeit viele bekannte Ansätze und Fragestellungen verfeinert und detaillierter untersucht und ausgearbeitet werden und dass dabei interessantere Vorschläge eher vom "Rand" zu erwarten sind wie z. B. von der Dramenpädagogik oder dem landeskundlich orientierten Projektunterricht. So ergab sich aus den vielen Einzelpräsentationen ein eher heterogenes Bild, was wohl nicht zuletzt mit dem unterschiedlichen Niveau der einzelnen Workshops zusammenhängt.



Joan Miró, Ritratto.

Deshalb kann und soll hier auch kein allgemeiner Überblick versucht werden - dazu dient die angekündigte Tagungsdokumentation; stattdessen bringen wir zwei Berichte von Beiträgen, die sich durch eine originelle Auswahl von Materialien und Methoden auszeichneten.

Andrea Zank
Hedingen

Kriminalromane deutschsprachiger Autoren im DaF/DaZ-Unterricht

Ein Plädoyer für ein unterschätztes Genre

Reading and discussing crime stories is a motivating and successful way of practising German as a foreign language. Finding the answer to the most important question in a crime story: "Who's done it?" is very motivating and helps students to finish a book, even if the language is not always easy. By reading novels set in a German-speaking country students become familiar with various European regions. They learn a lot about the German language, the attitudes and the living conditions in different places and the history of these countries as well as learning about each others' ideas by expressing their opinions. Since the plot of a crime story shows people in extreme situations it is often interesting for the students to think of reasons explaining the figures' behaviour. Crime stories are not often considered to be 'good literature' and students are not impressed by the names of great crime story authors so when they are "only" reading crime stories they are not afraid of making "wrong" statements but are encouraged to discuss.
These novels provide an introduction to a variety of topics, which can be dealt with during lessons. This variety lays the foundations for authentic conversation, which helps to stimulate and expand the students' vocabulary and knowledge of grammatical structures.

Ausgangssituation
Das Angebot an Sprachkursen auf Niveau A und B auf der Skala des Referenzrahmens ist sehr gross und auf die verschiedensten Zielgruppen zugeschnitten. Fast jeder, der Deutsch lernen möchte, findet einen geeigneten Sprachkurs. Viele Deutschlernende erreichen dann auch ein gutes Sprachniveau, manche haben sogar eine Goethe-Prüfung auf hohem Niveau, beispielsweise die ZMP oder das KDS, bestanden. Aber was dann? Lernen die Deutschlernenden Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz oder im Tessin, haben sie ausserhalb der Sprachschulen nur selten Gelegenheit, Deutsch zu hören oder zu sprechen. Aber auch in der Deutschschweiz ist es wegen der ausgeprägten Diglossie-Situation schwierig, die erworbenen Sprachkenntnisse zu erhalten, da auch hier praktisch nie Standardsprache gesprochen wird.
Die Frage ist also, wie kann man Lernende motivieren, sich weiterhin mit der Sprache zu beschäftigen? Wie kann man mit ihnen über interkulturelle Themen im Gespräch bleiben? Wie kann man das erreichte Sprachniveau erhalten oder sogar verbessern?
Eine im DaF- / DaZ-Unterricht bewährte Trainingsmöglichkeit ist das Lesen und das Gespräch über das Gelesene.

Warum aber Krimis?
Krimis sind ein Genre, das weltweit bekannt und den meisten Lernenden vertraut ist.
Das Globalthema ist leicht zu erfassen – es lässt sich reduzieren auf die Frage: Wer war's? Und das möchte eigentlich jeder wissen. Um aber diese Frage beantworten zu können, muss man die Geschichte zu Ende lesen, und das bedeutet, dass sich der Leser einige Stunden mit der deutschen Sprache beschäftigen muss! Da der Handlungsstrang meistens gut zu erfassen ist, können auch schwächere Lernende die Geschichte verstehen. Auch sie haben also die Chance, mit der deutschen Sprache über längere Zeit in Berührung zu kommen und dadurch ein Gefühl für die Sprache entwickeln zu können.

„… und alles ist nur insofern wirklich, als es wirklich sein könnte"
Alfred Komarek drückt es sehr schön aus, warum es sinnvoll ist, für den Unterricht Kriminalromane deutschsprachiger Autoren auszuwählen.
Durch das Setting des Romans an realen Schauplätzen sowie die verwendete, oft Alltagssituationen entnommene Sprache der Charaktere erfahren die Lernenden etwas über das Leben in den D A CH – Ländern: Gibt es diesen Ort, diesen Brauch, diese Gerichte wirklich? Wo und wann sprechen die Menschen so?
Besonders in multikulturellen Gruppen ermöglicht das gemeinsame Lesen eines Romans das gemeinsame Reflektieren und Verstehen von Verhaltensmustern und Haltungen. Da die im Kriminalroman dargestellten Figuren sich oft in extremen Lebenssituationen befinden, eignen sich Kriminalromane besonders gut für Gedankenspiele bzw. um Hypothesen zu

Handlungsvarianten zu diskutieren. Dadurch und durch die unterschiedlichen Leseerfahrungen, die die Teilnehmenden mitbringen, können Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Werteordnung in verschiedenen Kulturen erkannt werden.
Am Beispiel von drei Kriminalromanen möchte ich darstellen, welche Aspekte man im Unterricht thematisieren kann.

Polt muss weinen (Alfred Komarek)
Inhalt:
In einem niederösterreichischen Weinbauerdorf stirbt ein Weinbauer in seinem Weinkeller. Unfall oder Mord? Der gutmütige Inspektor Polt muss ermitteln, ob es den Weinbauern passt oder nicht. Aber er verhört die Leute nicht, sondern plaudert mit ihnen in ihren Weinkellern, wo sich Polt sowieso am liebsten aufhält.

Themen:
Das Leben in Niederösterreich, an der östlichen Grenze Österreichs, hat sich durch die politischen Veränderungen der letzten Jahre stark verändert. Wie sich die grosse Politik im täglichen Leben auf die Menschen auswirkt, können die Lesenden aufgrund der Äusserungen der Protagonisten erkennen.
Durch die Ermittlungen bei den Weinbauern erfährt der Leser viel über den Weinbau und die Kultur in dieser Region. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach dem Umgang mit alter Bausubstanz in Gesprächen zwischen dem Kommissar und der Dorflehrerin thematisiert:

S. 53 / 54
„… an seinem Plan mit dem Freizeitpark in der Kellergasse war vielleicht doch etwas dran? Ich meine: Leute, die ein wenig mehr Leben und Geld in unsere Gegend bringen, könnten wir doch brauchen, oder?“

„Die Kellergassen sind über 200 Jahre alt. So, wie sie heute dastehen, erzählen sie ehrlich ihre Geschichte und zeigen einfach her, wozu sie gut sind.“

„Ich meine, wenn man die Keller und Presshäuser nicht mehr sein lässt, was sie sind, kann das nicht gut gehen.“
„Geht dann die Welt unter, oder was?“

„Nein. Aber die Kellergassen wären dann nur noch Masken mit toten Gesichtern dahinter …!“

Aufgrund dieses Gesprächs kann im Unterricht der eigene Umgang mit alten Gebäuden reflektiert und diskutiert werden.

Knellwolf, Ulrich: Schönes Sechseläuten
Inhalt:
Beim traditionellen „Sechseläuten“-Umzug der Zünfte in Zürich wird einer der Zünfter ermordet. Der Tote ist der Pfarrer einer Stadtkirche in Zürich, der Predigerkirche. Die Recherchen führen die Kriminalpolizei und einen Journalisten in die besten Kreise der Zürcher Gesellschaft.

Themen:
Im Buch ist ein Plan des Zürcher Zentrums mit allen wichtigen Gebäuden abgedruckt, auf der die im Roman detailliert beschriebenen Wege der Protagonisten, sehr gut verfolgt werden können. Diese Beschreibungen kann man zum Anlass nehmen, eine Ortsbesichtigung bzw. eine Internet-Recherche zum Thema „Stadt Zürich“ durchzuführen. Auch die genaue Beschreibung des Sechseläuten-Festes kann der Anlass sein, sich mit dem Zunftwesen bzw. mit Frühlingsbrauchtum zu beschäftigen. Knellwolf schildert in seinem Roman die Zürcher Gesellschaft und wirft einen kritischen Blick auf die Rolle der Frauen bei diesem Frühlingsfest. Als Beispiel mag eine Aussage (S.19) gelten, die er Uta Restelberg, einer Zünftersgattin und der grossen alten Dame in diesem Roman, in den Mund legt:
Zuletzt stiess Frühauf auf ein fünfzehn Jahre zurückliegendes Interview mit Uta Restelberg geborene Meyer über das Sechseläuten. Die Zünftersgattin, von der elterlichen Familie her mit dem Zürcher Zunftwesen seit Kindesbeinen vertraut und in eine nicht minder zünftige Familie hineingeheiratet, gab darin Auskunft über die Rolle der Frau bei diesem Männerfest des Zürcher Bürgertums am dritten Montag im April. Zum Beispiel hatte der Interviewer gefragt: „Und ist es Ihnen nicht zu wenig, während des Sechseläutenumzugs am Strassenrand zu stehen und Blumen an die vorbeiziehenden Zünfter zu verteilen?“
Uta Restelbergs Antwort lautet: „Zu wenig? Warum zu wenig? Was wäre denn der Männerumzug ohne die Zuschauerinnen? Nichts, sage ich Ihnen, überhaupt nichts! Die Zuschauer sind das Wichtigste bei einem Umzug, glauben Sie mir.“

Ingrid Noll: Röslein rot
Inhalt:
Annerose lebt ein ganz normales Leben als Hausfrau und Mutter von zwei Kindern, verheiratet mit einem Architekten. Ihr Hobby ist das Malen. Wenn sie malt, ist sie glücklich. Aber dann gerät ihr Leben durch ihre Eifersucht und durch die Verkettung unglücklicher Umstände ausser Kontrolle. Hinter der soliden, kleinbürgerlichen Fassade passiert ein Mord!

Themen:
Das Besondere an diesem Roman ist, dass die bildende Kunst und die Literatur zu einem Gesamtwerk verwoben werden, indem jedem Kapitel ein Stillleben (eine kleine Broschüre mit den Bildern liegt dem Buch bei) zugeordnet wird, das thematisch dem Kapitel entspricht. Man kann also den Text über das Bild vorentlasten und auch visuelle Lerntypen sehr gut ansprechen.
Sehr interessant für Leser in der Schweiz ist die Thematisierung des Umgangs mit Dialekt in Deutschland. Es wird aufgezeigt, in welchen Situationen Dialekt gesprochen und welchen gesellschaftlichen Status ein Dia-

lektsprecher hat. Die folgenden Ausschnitte sollen als Veranschaulichung dienen:

S. 52

Reinhard verlor sofort das Interesse. „Wann gibt es Essen und wo ***häscht*** *du die Unterschriftenmappe hingelegt?“, fragte er.*
Am leichten schwäbischen Rückfall bemerkte ich, dass er gereizt war. …

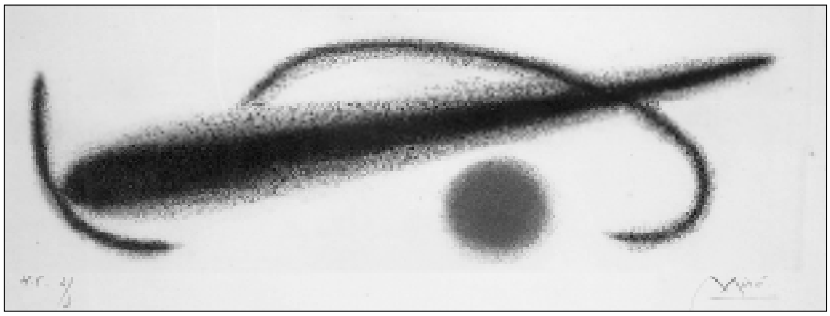
S. 263

Reinhard wurde dunkelrot und schlug mit der Faust auf den Tisch, wusste aber nicht, was er auf hochdeutsch zu diesem Thema sagen sollte. Ich verspürte beinahe Mitleid.

Auch Grammatik bzw. Sprachregister können anhand dieses Krimis in einem authentischen Rahmen besprochen werden. Der Vater und die Stiefschwester der Ich-Erzählerin benutzen nämlich, abweichend vom Sprachgebrauch in der Alltagssprache, sehr oft den Genitiv. Durch die Reaktion der Kinder der Erzählerin wird den Lesern klar, wie die Verwendung des Genitivs auf deutsche Gesprächspartner wirkt.

S. 211

„Ich bediene mich ausnahmsweise ***des Kugelschreibers*** *und nicht* ***des Telefons****“ schrieb sie, „denn es bedarf* ***meiner Unterstützung****, um Euch einen schönen Tag zu bereiten. Fahrt in ein gutes Restaurant! Statt* ***der ewigen Nudeln*** *wird heute ein richtiges Menü verzehrt. Ich versichere Euch* ***meiner Liebe****, Ellen.“*
Die Kinder fanden das „tierisch geil“. …



Joan Miró, Stampa.

Weitere Titel

Aus der Vielzahl von Autoren und Titeln möchte ich noch auf folgende im Unterricht erprobte Titel hinweisen:

Autor	Titel	Thema
Berndorf, Jacques	Eifel-Gold	Region Eifel
Huby, Felix	Bienzle im Reich des Paten	ein Stuttgart Kommissar in Berlin
Knellwolf, Ulrich	Tod in Sils Maria	Geschichten aus dem Engadin
Schlink, Bernhard	Selbs Betrug	Umgang mit der NS-Vergangenheit RAF-Terrorismus
Suter, Martin	Small World	Region Zürich Alzheimer-Erkrankung
	Ein perfekter Freund	Region Zürich Journalismus

Fazit

Diese Beispiele zeigen, dass Kriminalromane sehr viel Material für authentische Gespräche im Unterricht bieten. Durch die Beschäftigung mit diesem populären Medium entsteht eine authentische Gesprächssituation: die Kursteilnehmer möchten ihre Meinung äussern und die der anderen erfahren, wodurch der vorhandene Wortschatz aktiviert und erweitert wird. Infolge der Beschäftigung mit dem Lesestoff werden also auf natürliche Weise auch die Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen trainiert. Dass Kriminalromane im Allgemeinen nicht der „hohen Literatur“ zugerechnet werden, ist ein Vorteil, da dies dazu beiträgt, Hemmungen, etwas „Falsches“ zu sagen, abzubauen. Der einfache Zugang zu diesem Medium trägt so dazu bei, die Hürde vor dem Lesen einfacher zu überwinden und kann den Lernenden Mut machen, auch ausserhalb des Unterrichts in der Fremdsprache zu lesen.

Das Lesen von Kriminalromanen ist daher ein lustvoller und Erfolg versprechender Weg zum besseren Verständnis der Sprache und der deutschsprachigen Kultur.

Bibliographie:

EHLERS, Swantje (1992): *Lesen als Verstehen*
KNELLWOLF, Ulrich (1997): *Schönes Sechseläuten*
KOMAREK, Alfred (1998): *Polt muss weinen*, Fernsehfilm 2001
KOMAREK, Alfred (2000): *Blumen für Polt*, Fernsehfilm 2002
NOLL, Ingrid (1994): *Die Apothekerin*, verfilmt 1997
NOLL, Ingrid (1998): *Röslein rot*

Adressen für die Internet-Recherche:

www.oesterreich.at
www.weinviertel.at
www.kellergassenerlebnis.at
www.austrian.wine.co
www.zuerich.com
www.sechselaeuten.ch
www.swissworld.org
www.myswitzerland.com

Andrea Zank

Diplom-Verwaltungswirtin (FH), Deutsch als Zweitsprache-Lehrerin, Aus- und Weiterbildung von DaZ-Lehrkräften.

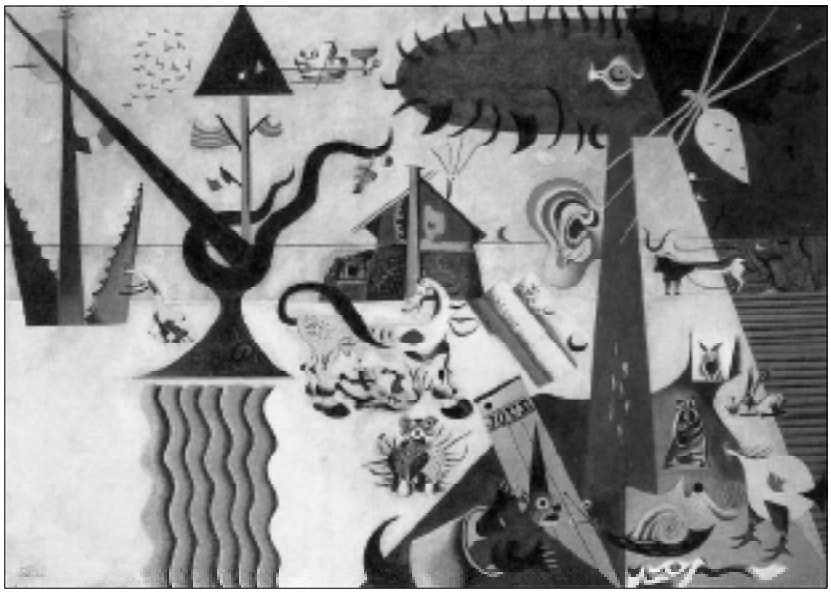
Ruth Huber
Lisboa
Michaela Reinhardt
Vercelli

Lesen - Sprechen - Spielen

Lebendiges Zeitungstheater

Il Teatro Forum, *creato negli anni '60 dal regista brasiliano Augusto Boal nelle favelas di São Paulo, originato dal "Teatro spontaneo" inventato da Jacob Levy Moreno (Vienna, 1921), è un genere teatrale fondato sull'uso immediato dei più diversi spunti forniti dall'attualità, la cui notevole versatilità permette di sfruttare documenti di particolare varietà e ricchezza per l'insegnamento linguistico. Le autrici ne ricostruiscono alcuni momenti, dalle origini alla storia più recente, per poi sottolineare come il materiale grezzo lo si possa attingere dalle informazioni che appaiono sulla stampa – da qui la nozione tedesca di "Zeitungstheater". Nella seconda parte del contributo viene illustrato un percorso didattico così come è stato presentato nell'ambito di un laboratorio svoltosi nella sezione teatrale del congresso degli insegnanti di tedesco L2 a Graz nel 2005. (red.)*

Das Zeitungstheater hat eine lange und vielfältige Tradition: Es geht auf Morenos Wiener Stegreifbühne zurück (Moreno 1924), wo die "lebende Zeitung" - mit Einbeziehung des Publikums - zu Beginn der 20er Jahre ein Aufführungsschwerpunkt war. Die lebende Zeitung diente dazu, die wichtigen Nachrichten des Tages, von den Zeitungen oft beiläufig oder auf den hinteren Seiten präsentiert, wirksam in Szene zu setzen und ihre Bedeutung pointiert herauszustreichen. Ende der 60er Jahre entwickelten Augusto Boal und der *Núcleo do Teatro de Arena de São Paulo* ein "Zeitungstheater", das aus einer Vielzahl von Lese-, Improvisations- und Montage-Techniken bestand und eine politische und künstlerische Antwort auf den brasilianischen Militärputsch vom 13. Dezember 1968 darstellte. Auch hier wird die Trennung zwischen Theaterproduzenten und Zuschauern abgeschafft, das "Volk zum Produzenten seines eigenen Theaters" gemacht: "Jeder kann Künstler sein, jeder Raum kann zum Theaterraum werden, jedes Thema ist ein Thema fürs Theater. Es gibt nichts, was sich nicht fürs Theater verwenden liesse: Zeitungsmeldungen so gut wie politische Reden, Werbeslogans, Schulbücher, die Geschichte Brasiliens (...)" (Boal, 1989: 30). In den Jahrzehnten der lateinamerikanischen Militärdiktaturen wurden diese Techniken von zahlreichen freien Theatergruppen als wirksames Instrument zur Dekonstruktion der "Fiktionstechniken der bürgerlichen Presse" eingesetzt (idem, S. 29). Daniel Feldhendler wiederum nutzt in seinem "lebendige(n) Zeitungstheater" den Ansatz Morenos, von der Zeitungsnachricht zu soziodramatischen Arbeitsformen fortzuschreiten, und bezieht auch Boals Lesetechniken mit ein. Feld-



Joan Miró, Campo arato.

hendlers Methode ist dem sukzessive aufbauenden didaktischen Schritt-für-Schritt-Vorgehen nahe und integriert verschiedene Techniken aus Morenos Psychodrama und Dufeus *Psychodramaturgie linguistique* (Feldhendler 1989).

Das Rohmaterial findet sich in jeder Tages- und Wochenzeitung, vorausgesetzt, man liest sie mit dem Auge des Regisseurs auf der Suche nach Stoffen. Sehr ergiebig sind die kleinen Nachrichten, die früher auf der so genannten dreizehnten Seite standen: Kunterbunte, journalistisch kaum bearbeitete Agenturmeldungen, eine detailgenaue Berichterstattung des grossen Welttheaters. Ausgewählte Presse- (oder Reklame-)texte und Fotos, deren dramatisches Potenzial zur Darstellung herausfordert, konstituieren unseren Fundus von Szenen, Szenenfragmenten und szenischen Ausgangspunkten. Dabei vermeiden wir den hyperrealistischen Zugang einer Reality Show wie auch den des Dokumentartheaters im Sinne von Peter Weiss und ziehen Umsetzungen vor, die das Material überzeichnen, ins Groteske ziehen oder im Licht eines Genres, als absurdes Theater, Seifenoper oder Farce zeigen. Verschiedene Schauspiel- und Stimmübungen sowie Bearbeitungs- und Montagetechniken werden mit einbezogen und je nach zeitlichem Rahmen mehr oder weniger stark gewichtet.

Es folgt der skizzenhafte Ablauf des Workshops vom 4. August 2005 im Rahmen der Theatersektion der IDT (Graz). Anschliessend ein Kommentar des Workshop-Konzepts und einige weiterführende Überlegungen.

Workshop

1. Anwärmen non-verbal

Gehen in verschiedenen Tempi (1-2-3-4, von Zeitlupe bis schnell), kreuz und quer durch den Raum. Währenddessen werden zwei Stühle mit je einem Stoss Zeitungen hingestellt. Jeder TN schnappt sich eine Zeitung bzw. einen Zeitungsteil.

2. Anwärmen verbal

Die TN gehen mit aufgeschlagener Zeitung durch den Raum. Nach und nach werden die einzelnen Arbeitsschritte kurz angekündigt :

Jeder liest murmelnd vor sich hin (1); mit der Zeit reduziert er sein Lesen auf einzelne Wörter oder Schlagzeilen, die er zunehmend lauter ausspricht und dabei mit Tonfall, emotionalem Ausdruck, Lautstärke usw. experimentiert (2). Die einzelnen TN beginnen nun, ihren ausgewählten Titel 'interessant zu machen'. Gleichzeitig ist es wichtig, dass sie auch auf die andern hören, Pausen setzen, sich einstimmen, auf andere 'antworten', mit ihnen 'konzertieren', ev. einen gemeinsamen Rhythmus finden, Spannungen erzeugen usw. (3).Wer möchte, kann auf einen der beiden Stühle steigen und seine Schlagzeile ausrufen (4). In einem nächsten Schritt bilden sich selbsttätig Gruppen, die als Sprech-Chöre agieren und ihrem Titel Gehör zu verschaffen versuchen, indem sie Verschiedenes an Intonation, Dynamik, Rhythmik usw. ausprobieren. Sie konzertieren und konkurrieren mit den anderen, liefern sich schließlich die verbale **Schlacht der Titel**, bei der sich jeder lautstark durchzusetzen sucht (5).

3. Im Rampenlicht

(das 'Scheinwerferlicht' des Hellraumprojektors konstituiert eine Bühne)

- die TN gehen einzeln abwechslungsweise von rechts nach links (1. Gruppe) und von links nach rechts (2. Gruppe) über die Bühne. Sobald sie den Lichtkegel betreten, befinden sie sich vor einem Publikum:
- kleinere Gruppen posieren für ein Gruppenfoto, zum Beispiel:
  - der G8-Gipfel
  - die Miss-Germany-Kandidatinnen
  - The Bananas (Rockgruppe aus den 70er Jahren)

während die Spielleiterin Ansagerin spielt. Die übrigen TN sind Reporter, Fotografen, Paparazzis oder Fans und können die Stars befragen, fotografieren, belästigen oder um ein Autogramm bitten.

4. Vorbereitung des Zeitungstheaters

5. Variété-Spektakel

Ausgewählte Zeitungstexte werden in Gruppen bearbeitet, die jeweils ansatzweise eine szenische Umsetzung dazu einstudieren, um sie dann im abschliessenden Variété dem Publikum vorzustellen.

Kommentar

Selbstverständlich beanspruchen solche Abläufe im Fremdsprachenunterricht viel mehr Zeit, als dies im Rahmen einer Tagungssektion mit mehr als 60 Teilnehmern und sehr knappen zeitlichen Vorgaben möglich war. Eine großzügige Zeiteinteilung kommt auch der Gruppendynamik und den individuellen Sprachlernprozessen zugute, werden doch bei diesen Aufgabenstellungen von Gruppen und Einzelnen ganz verschiedenartige Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt. Die beim Anwärmen eingeübten Techniken des musikalisch-rhythmischen Sprechens, das 'Konzertieren' und Konkurrieren der Chöre, das Ausschreien und die Steigerung der verschiedenen Expressivo-Gesten, all dies ist ausserordentlich gut geeignet, um auch Schüchternen und Gehemmten das lustvolle Laut-Sprechen schmackhaft zu machen, sie in die Gruppe zu integrieren und für die Rollenarbeit zu wappnen. Gerade StudentInnen, die sich ein wohl-

erzogenes, unexpressives, mädchen- oder damenhaftes Leisesprechen antrainiert haben, finden dadurch unvermutet zu neuen Registern des stimmlichen Ausdrucks. Diese Art des freien Sprechens, bei der man weder einer Zuhörerschaft ausgeliefert noch für die Textproduktion verantwortlich ist, verschafft nachhaltig Sicherheit und stimuliert die Experimentierfreude. Sie gewährt den nötigen Abstand zur Klassenraumsituation mit dem Anspruch auf vernünftige und korrekte Formulierungen in möglichst einwandfreier Aussprache. Schüchterne Teilnehmerinnen erleben sich bei Schritt 3) vielleicht zum ersten Mal dabei, dass sie (und ihre Worte) in der Fremdsprache *gehört werden wollen* und dass sie *fähig sind, sich interessant zu machen* -, eine grundlegende Erfahrung für alles weitere Agieren in der Fremdsprache. Der Sprachlernprozess profitiert nicht nur vom Schöpferischen des Auswählens, Gestaltens und Sich-zu-eigen-Machens von Textausschnitten. Eine große Rolle spielen allein schon die witzig-pointierten und eingängigen Formulierungen der Schlagzeilen.[1] Ausserdem handelt es sich beim sprechrhythmischen Skandieren von Slogans um eine universale Sprechtechnik, die sich in oralen Subkulturen (z.B. die Gangs im Film *West Side Story*) und politischen Massenbewegungen, bis hin zum spontanen Kindergesang (etwa beim Hänseln), findet und immer auch ein starkes integratives Potential entfaltet. Bezeichnenderweise erreichte unser Workshop denn auch mit der *Schlacht der Titel* seinen Höhe- oder Siedepunkt.

Die Frage schliesslich, ob sich die in unseren demokratischen Systemen praktizierten, weit subtileren "Fiktionstechniken der bürgerlichen Presse" und das Spektakel der Medieninszenierungen durch die Arbeit mit Techniken des Zeitungstheaters immer noch so wirksam dekonstruieren lassen, bleibe dahingestellt; dies hängt natürlich auch von der Textauswahl und der Art und Weise der Bearbeitung ab. Ausserordentlich wirkungsvoll erweisen sie sich indessen, wenn gleichsam auf dem Wellenkamm eines politischen Tagesgeschehens gearbeitet wird, das die Emotionen hochgehen lässt - wie z.B. im Februar/ März 2003 im Vorfeld des Irak-Kriegs - und dabei die politischen Akteure, Clowns, Schurken und Bösewichte verschiedener Couleurs das Wort führen, was natürlich nur mit politisch interessierten Gruppen möglich ist.

Welche Texte eignen sich? Feldhendler gibt als **Auswahlkriterien** für Zeitungstexte an: Relevanz für die Gruppe, Auslösung emotionaler Reaktionen, dramaturgischer Charakter, Möglichkeit der szenischen Umsetzung und der Gestaltung dramatischer Personen sowie Anregung zur dialektischen Auseinandersetzung. Am besten eignen sich nach unseren Erfahrungen kurze prägnante Texte, deren provokatives Potenzial sich mit den eigenen Vorurteilen, mit der gängigen „political correctness" reibt. Ein wichtiger Schritt, der je nach Kenntnisstand und Theaterpraxis der Gruppe mehr oder weniger Zeit beanspruchen kann, ist die szenische Bearbeitung sowie die improvisative Umsetzung des in schriftlich-graphischer Form vorliegenden Rohmaterials.

Anmerkung

[1] So lernt beispielsweise die Ich-Erzählerin des Romans *Die Brücke vom Goldenen Horn* (Emine Sevgi Özdamar) von allem Anfang an ihr Deutsch konsequent anhand von Schlagzeilen: "Ich konnte kein Wort Deutsch und lernte die Sätze, so wie man, ohne Englisch zu sprechen, "I can't get no satisfaction" singt. Wie ein Hähnchen, das Gak gak gak macht. Gak gak gak konnte die Antwort sein auf einen Satz, den man nicht hören wollte. Jemand fragt zum Beispiel: "Niye böyle gürültüyle yürüyorsun?" (Warum machst du soviel Krach, wenn du läufst?), und ich antwortete mit einer deutschen Schlagzeile: "Wenn aus Hausrat Unrat wird."" (Özdamar 2002: 11)

Bibliographie

BOAL, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt a/Main, Suhrkamp.

FELDHENDLER, Daniel (1989): *Das lebendige Zeitungstheater - Teilnehmeraktivierung im Fremdsprachenunterricht durch relationelle und dramaturgische Arbeitsformen*, in: ADDISON, A. / VOGEL, K. (Hrsg.): *Gesprochene Fremdsprache: Beschreibung - Vermittlung - Bewertung*. Bochum, AKS-Verlag, p. 119-140.

MORENO, J.L. (1924): *Das Stegreiftheater*. Berlin, Gustav Kiepenheuer.

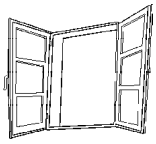
ÖZDAMAR, Sevgi Emine (2002): *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Köln, Kiepenheuer & Witsch.

Ruth Huber

Prof. Dr., unterrichtet am Fachbereich Germanistik der Universität Lissabon. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Musik und Literatur im Fremdsprachenunterricht; neuere Schweizer Literatur; Theaterpädagogik (cf. Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Niemeyer, 2003).

Michaela Reinhardt

Studium Malerei, Kunstgeschichte und Germanistik, Arbeit als Lektorin für Deutsch an der Università degli Studi del Piemonte Orientale, Vercelli/Italien. Seit einigen Jahren Beschäftigung mit Formen von Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht; Veröffentlichungen, Workshop. Mitbegründerin des Projekts TilliT (teatro in Lingua-Lingua in teatro) der Universität Vercelli.



Finestra II
Conférence Fribourg/Bienne

Susanne Wokusch
Lausanne

Didactique intégrée des langues et formation des enseignant-e-s

Im Zusammenhang mit dem Ziel individueller Mehrsprachigkeit wird heute im allgemeinen eine integrative Sprachdidaktik gefordert. Dies ist in der Westschweiz in der Sprachenpolitik und natürlich in der LehrerInnenbildung ein wichtiges Thema. Auch an der PH Lausanne beschäftigen sich die FremdsprachendidaktikerInnen intensiv mit dieser Problematik. Die drei folgenden Beiträge entstammen dem Symposium "Integrative Sprachendidaktik und LehrerInnenbildung" am 4. Internationalen Kongress über den Erwerb von Drittsprachen und die Mehrsprachigkeit" im September 2005, in Fribourg/ Freiburg, Schweiz.
Im Beitrag von Susanne Wokusch wird versucht, zentrale Konzepte einer integrativen Sprachdidaktik zu identifizieren, um zu einer präziseren Definition zu kommen. Im Text von Rosanna Margonis-Pasinett geht es um zwei Prinzipien in der Wahl von Fremdsprachlehrpersonen: die Lehrperson als Referenz für jeweils eine Sprache und Kultur bzw. eine Lehrperson, die mehrere Sprachen unterrichtet und dementsprechend als Lernvorbild fungieren kann.
Die Überlegungen von Victoria Béguelin-Argimon betreffen die spezielle Situation der Einführung einer neuen Fremdsprache auf Sekundarstufe II, insbesondere die Berücksichtigung bereits bestehender mehrsprachiger Kompetenzen und die notwendige Anpassung der Unterrichtsziele und des Lehrplans.

Introduction

En Suisse romande, la mise en place d'une didactique intégrée des langues est un sujet de première importance dans la mesure où elle est souhaitée tant sur le plan didactique proprement dit que sur le plan des politiques linguistiques. Au niveau de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) par exemple, le *Groupe de référence enseignement des langues étrangères* (GREL) considère la mise en place d'une didactique intégrée des langues comme une une priorité – ce qui pose à l'évidence un défi majeur au niveau de la formation des enseignant-e-s de langue, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue.

L'équipe des didacticien-ne-s des langues vivantes de la Haute Ecole pédagogique de Lausanne (Suisse) est fortement engagée dans ce chantier, que ce soit au niveau du GREL, au niveau de la conception de plans d'études, au niveau de l'enseignement de type CLIL/EMILE ou encore au niveau d'un projet de recherche concernant les conditions de mise en œuvre de la didactique intégrée.

La 4e Conférence internationale sur *l'acquisition d'une 3e langue et le plurilinguisme* à Fribourg et Bienne (8-10 septembre 2005) a fourni l'occasion bienvenue pour partager nos réflexions lors d'un symposium. Les différentes contributions proposent une double entrée dans la thématique: d'une part une approche conceptuelle ayant comme objectif de définir plus précisément la notion de "didactique intégrée"; d'autre part une entrée par le côté plus concret de la formation des enseignant-e-s de langues étrangères à tous les niveaux de scolarité ainsi que des pratiques d'enseignement.

Comme indiqué ci-dessus, les contributions à ce symposium sont de nature différente et complémentaires. Ainsi, la contribution de Susanne Wokusch essaie dans un premier temps de préciser les contours et les caractéristiques de la didactique intégrée. En effet, si la nécessité de recourir à une approche intégrée de la didactique des langues paraît évidente aujourd'hui, on constate néanmoins que la définition de ce concept est loin d'être aisée. Les autres contributions font référence à différentes "dimensions" de la problématique d'une didactique intégrée et concernent surtout des possibilités d'intégration entre langues étrangères. Rosanna Margonis-Pasinetti aborde la dimension des personnes, en traitant notamment le profil de compétences de la personne enseignante. Rosanna Margonis-Pasinetti présente un aspect se situant dans la dimension des personnes, concernant notamment le profil de compétences de la personne enseignante. En s'intéressant aux spécificités de l'introduction d'une nouvelle langue au secondaire II, Victoria Béguelin-Argimón travaille à cheval entre la dimension des personnes et la dimension curriculaire.

Carine Reymond et Olivier Mack se situent dans la dimension "formation des enseignant-e-s", plus précisément pour l'enseignement primaire; Laurent Tschumi travaille autour de la dimension des contenus dans le cadre de l'enseignement bilingue.

Ces différentes contributions sont publiées en fonction de leurs thématiques respectives: les textes de Wokusch, Margonis-Pasinetti et Béguelin-Argimón dans le présent numéro de Babylonia; l'article de Reymond et Mack sera publié dans Babylonia 1/2006, consacré à l'école primaire, et les réflexions de Tschumi concernant l'enseignement de concepts abstraits dans l'enseignement bilingue figureront dans le numéro 2/ 2006 co-édité par l'APEPS 2/2006.

Susanne Wokusch
Lausanne

Didactique intégrée: vers une définition

Contexte et histoire du concept

On peut considérer qu'une approche intégrée de la didactique des langues a déjà existé; en effet, l'enseignement traditionnel des langues étant basé sur la grammaire des langues anciennes, les mêmes outils descriptifs étaient utilisés pour toutes les langues malgré des problèmes évidents dus aux différences structurelles entre langues anciennes et modernes d'une part, entre les langues modernes elles-mêmes d'autre part. Mais l'essor de la linguistique structuraliste, aux conceptions méthodologiques d'inspiration béhavioriste, a à l'inverse favorisé une approche cloisonnée des enseignements de langues en focalisant leur description sur des différences de surface et en excluant la langue maternelle. La grammaire générative transformationnelle, avec les notions de structures profondes et de grammaire universelle, ainsi qu'un changement de paradigme au niveau des conceptions de l'apprentissage ont cependant à leur tour remis cette approche cloisonnée en question.

Ainsi, en 1980, sur fond de réformes scolaires en Suisse romande, E. Roulet dénonce le cloisonnement entre l'enseignement de la langue de l'école et les langues étrangères et insiste sur la nécessité de considérer l'apprentissage des langues à l'école comme un processus intégré (Roulet, 1980, p.27).

Au niveau didactique, un autre courant, qui se développe fortement depuis quelques décennies, porte sur l'intégration langue étrangère - discipline non-linguistique (Cf. *EMILE: Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère* ou *CLIL: Content and Language Integrated Learning*).

Avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ou CECR, 2001), un concept "nouveau" devient central et revêt un statut politique: le *plurilinguisme* devient un objectif programmatique de l'enseignement / apprentissage des langues en Europe. En Suisse romande, ce concept est repris dans une déclaration de politique linguistique (CIIP, 2003). En référence au *Cadre européen* et sur la base du *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse* de 1998, le plurilinguisme de chaque élève devient l'objectif central de l'enseignement des langues; et la didactique intégrée des langues est pressentie comme moyen pour l'atteindre.

Un cadre de réflexion pour une didactique intégrée

Sur la base de ce qui précède, on prendra en considération deux types d'intégration: l'intégration entre les langues enseignées à l'école, y compris la langue locale, en tenant compte de la langue d'origine des élèves; le deuxième type porte sur l'intégration langue - discipline non-linguistique et concerne la langue étrangère comme langue d'enseignement ainsi que le français en tant que langue de l'école.

Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord des éléments théoriques qui nous paraissent importants pour légitimer l'intégration de l'enseignement des langues. Suite à cela, nous esquisserons les contours d'une didactique intégrée et les caractéristiques d'une telle approche. Sur cette base, nous pourrons proposer des dimensions d'intégration permettant d'envisager une mise en oeuvre pratique de la didactique intégrée. Nous

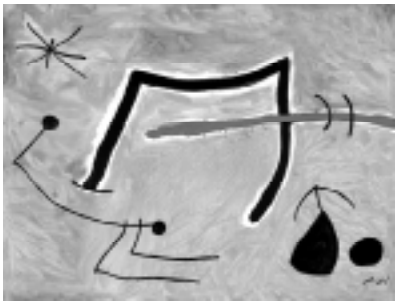
concluerons par quelques réflexions à propos des conditions de réussite d'une telle intégration.

Fondements théoriques importants

La didactique intégrée peut s'appuyer sur des références théoriques solides. Tout d'abord, nous nous référons à la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle proposée dans le CECR (2001, chap. 8, 126):

"(...) la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser."

Cette définition contient, de manière implicite, des affirmations au sujet de l'organisation des connaissances langagières de l'individu. Plus explicitement, les travaux de J. Cummins (2001) font l'hypothèse d'une compétence sous-jacente commune aux différentes langues de l'individu, qui serait à la base de la littéracie et de l'utilisation du langage dans des situations décontextualisées – d'où la dénomination "compétence cognitive/académique". Selon Cummins, cette compétence dessert toutes les langues d'un individu et est transférable d'une langue à l'autre. Ce concept fournit ainsi un argument important pour une approche décloisonnée de l'enseignement des langues et la prise en compte de la dimension langagière dans l'enseignement de toutes les disciplines à l'école. A côté de cela, de nombreuses recherches ont mis en évidence certains avantages cognitifs pour les personnes bilingues et / ou plurilingues – sous condition qu'il s'agisse d'un bi-/plurilinguisme additif. Il s'avère en effet que, en contexte bilingue, l'opacité relative des langues les unes par rapport aux autres conduit à un traitement plus fin au niveau conceptuel et donne lieu à une meilleure intégration des connaissances (Serra / Gajo,1999). Ces résultats encouragent plutôt l'intégration langue / discipline non-linguistique sous différentes formes (enseignement immersif, bilingue; enseignement basé sur le contenu). Plus généralement, on trouve de plus en plus d'indications dans la recherche que la maîtrise de plusieurs langues a des effets positifs sur le cerveau (p. ex., v.d. Craen / Mondt, 2003 et Bialystok /Craik, *et al*., 2004).



Joan Miró, Personaggi, uccelli, stella.

Contours d'une didactique intégrée

Nous considérons qu'une conception intégrée de la didactique des langues doit englober la langue première des élèves, la langue de l'école, les langues étrangères enseignées durant la scolarité (enseignement "classique", enseignement bilingue, contacts "périscolaires" (échanges), langues anciennes); à cela s'ajoutent les dimensions langagières des disciplines non-linguistiques (compétence académique, littéracie) et les questions liées à l'acquisition et au maintien des compétences plurilingues individuelles.

La mise en oeuvre d'une didactique intégrée des langues comprendra nécessairement un volet didactique-méthodologique, un volet curriculaire et un volet formation.

Caractéristiques de la didactique intégrée

Selon nous, les caractéristiques principales de la didactique intégrée ("DI" par la suite) sont les suivantes:

La DI repose sur un curriculum diversifié et coordonné (cf. Coste, 1998; chap. 8 du CECR).

La DI sous-tend les différentes disciplines scolaires: langue locale, langues étrangères, matière non-linguistique enseignée en langue étrangère, mais également la dimension langagière de l'enseignement en général; en se fondant sur la conception d'une compétence sous-jacente commune à toutes les langues d'un individu, elle se réfère à une *linguistique de l'éducation* (Fillmore / Snow, 2000; Trumbull / Farr, 2005, Dabène 1996).

La DI promeut la littéracie dans la langue maternelle des élèves et dans la langue de l'école.

Dans toutes ses manifestations, elle intègre une dimension interculturelle.

Dans le domaine des langues étrangères, la DI vise des compétences fonctionnelles dans plusieurs langues et non une compétence "idéale" dans une ou deux langues. Elle tient compte des acquis langagiers et culturels en amont et anticipe le travail en aval d'un enseignement concret en utilisant par ex. le *Portfolio européen des langues*.

La DI repose sur la conviction que les compétences langagières partielles des individus s'enrichissent mutuellement (CECR, 2001; Lüdi, 1998). Elle tient compte du fait que des compétences plurilingues / pluriculturelles sont en règle générale liées à des domaines spécifiques.

La DI met l'accent sur ce qui est commun aux différentes langues ("didactique transversale") tout en respectant les spécificités culturelles et linguistiques des langues enseignées. Dans ce sens, elle s'inscrit dans une "éducation globale au langage" (Dabène, 1996). Elle repose sur la conviction que certaines démarches didactiques sont communes et transférables

d'une langue à l'autre (Dabène, 1994; Meissner, 1995 et sans année).
Elle intègre une "didactique du plurilinguisme" (dans le sens de Meissner, Dabène) en abordant le potentiel d'intercompréhension des langues apparentées (romanes et germaniques).
Elle repose sur la conviction qu'un travail de réflexion (éveil au langage, ouverture aux langues, p.ex. Perregaux, 1998) est bénéfique pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.
Pour l'enseignement des langues étrangères, la DI promeut une approche basée sur le contenu, soit sous forme d'enseignement bilingue, soit sous forme d'une forte orientation sur le contenu, par ex. au moyen d'un enseignement basé sur des tâches (Grenfell, 2002 et Kelly / Grenfell, 2004).
La DI tient compte de la nécessité de maintenir les compétences existantes en fournissant de multiples occasions d'utilisation des langues, en promouvant notamment une pédagogie de l'échange.

Dimensions d'intégration

La mise en œuvre concrète de la didactique intégrée peut s'organiser selon différentes dimensions:

- dimension institutionnelle;
- dimension curriculaire;
- dimension de la faisabilité;
- dimension des ressources;
- dimension des outils;
- dimension des contenus;
- dimension de la formation des enseignant-e-s;
- dimension des personnes.

Si on passe ces dimensions en revue, on peut imaginer un " mouvement de pince " pour promouvoir des pratiques de didactique intégrée: d'une part, un mouvement à partir de la formation et du terrain, et d'autre part, la création du cadre institutionnnel par les autorités scolaires. Les deux processus peuvent se dérouler en même temps et sont tout à fait complémentaires.

Conditions de réussite

Pour terminer, soulignons que certaines conditions de réussite sont nécessaires à nos yeux pour que la didactique intégrée ait toutes les chances de succès de son côté. Comme nous l'avons vu, une conception spécifique de la langue, de l'organisation des savoirs et savoir-faire langagiers, est à la base de la didactique intégrée; à notre avis, l'adhésion tant des autorités scolaires et des milieux politiques que des enseignant-e-s à cette conception est essentielle. Celle-ci constitue en même temps un enjeu important pour la formation des enseignant-e-s. Et finalement, un suivi scientifique à des fins de vérification de l'atteinte des objectifs projetés et de régulation s'impose évidemment.

Bibliographie

BIALYSTOK, E. / CRAIK, F. I. M. *et al.* (2004): *Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task,* in: Psychology and Aging 19, p. 290-303.
CIIP (2003): *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* (http://www.ciip.ch)
coll. (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes.
COSTE, D. (1998): *Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire,* in: BILLIEZ, J. (ed): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, p. 259-269.
CRAEN, P. v. d. / MONDT, K. (2003): *Multilingual education, learning and the brain: The end of (language) education as a pre-scientific field*, in: MONDADA, L. / PEKAREK DOEHLER, S.(eds): *Plurilinguisme. Mehrsprachigkeit. Plurilingualism*. Tübingen & Basel, A. Francke Verlag, p. 209-217.
CUMMINS, J. (2001): *The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education,* in: BAKER, C. / HORNBERGER, N. (eds*): An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney, Multilingual Matters, p. 110-138.
DABENE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.
DABENE, L. (1996): *Apprendre la langue maternelle en apprenant les langues étrangères?* in: HAAS, G. (ed): *Les langues à l'école: un apprentissage?* Colloque IUFM - Dijon, 13-14 mars 1996. Dijon, Cndp, CRDP de Bourgogne, p. 79-83.
FILLMORE, L. W. / SNOW, C. E. (2000): *What Teachers Need to Know About Language.* ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
GRENFELL, M. (2002): *Theoretical Justifications,* in: GRENFELL, M. (ed): *Modern Languages Across the Curriculum.* London, New York, Routledge/Falmer, p. 26-48.
KELLY, M. / GRENFELL, M. (2004*): European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Strasbourg.
LÜDI, G. (1998): *L'enfant bilingue: chance ou surcharge?* http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html
LÜDI, G. / Groupe d'experts (1998): *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse*. http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept
MEISSNER, F.-J. (1995): *Umrisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik*, in: BREDELLA, L. (ed): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa*. (Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung). Bochum, Brockmeyer, p. 172-187.
MEISSNER, F.-J. (sans année): *Didaktik der Mehrsprachigkeit und Didaktik der Mehrkulturalität*.
http://www.uni-giessen.de/meissner
PERREGAUX, C. (1998): *Esquisse d'un nouveau monde,* in: BILLIEZ, J. (ed*): De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène,* Grenoble, CDL-LIDILEM, p. 291-298.
ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier.
SERRA, C. / GAJO, L. (1999*): Enseignement des langues par immersion: quel profit pour les disciplines?* in: Babylonia 4/1999, p. 61-65.
TRUMBULL, E. / FARR, B. (2005): *Language and Learning: What Teachers need to Know*. Norwood, MA, Christopher-Gordon Publishers.
WOKUSCH, S. (2005): *La didactique intégrée des langues à l'école: Tentative de conceptualisation*. Document martyr pour le Groupe de référence pour l'enseignement des langues en Suisse (GREL).

Susanne Wokusch

est professeure formatrice et responsable du domaine "Activités langagières – langues étrangères" à la Haute Ecole pédagogique de Lausanne; elle est également privat-docente à l'Université de Lausanne et présidente du *Groupe de référence enseignement des langues* de la CIIP de la Suisse romande et du Tessin.

Rosanna Margonis-Pasinetti
Lausanne

L'enseignement de trois langues par une seule personne: possibilités et limites

Concevoir l'enseignement des langues à l'école selon le principe "une langue, une personne" peut permettre entre autres à l'apprenant-e d'entrer dans un processus d'identification semblable à celui qu'on préconise et qui se met souvent en place dans une famille où les parents parlent deux langues différentes (formule de Grammont-Ronjat). D'autre part, ce choix offre à l'enseignant-e, au moins théoriquement, une certaine latitude pour le développement d'apports socioculturels inhérents à la langue enseignée, notamment s'il s'agit de sa langue maternelle. Sans une véritable volonté, ou possibilité, de structurer et de poursuivre dans le temps le contact et la coordination avec les enseignant-e-s des autres langues, la fréquentation privilégiée d'une langue cible peut par ailleurs présenter des carences au niveau du développement des liens, des capacités et des stratégies qui conduiraient les apprenant-e-s et l'enseignant-e vers la maîtrise de la compétence plurilingue, devenue pratiquement l'objectif prioritaire de tout projet inhérent à l'enseignement des langues.

Envisager et réaliser le choix de confier l'enseignement de deux, voire de trois langues étrangères à une même personne, pour un même groupe d'apprenant-e-s et pour la durée d'un cycle d'apprentissage complet, revient en quelque sorte à faire basculer la situation. Le processus d'identification susmentionné ne se fera pas ou s'orientera dans le sens d'un rapport de confiance en quelqu'un qui détient "la clé des langues". Difficile pour l'enseignant-e de se faire le messager de trois cultures, dont au moins deux ne lui sont pas totalement familières; ardu aussi parfois de trouver à l'instant réponse à toute question, notamment dans le domaine lexical ou idiomatique. Large par contre l'éventail des possibilités qui lui sont offertes de montrer aux apprenant-e-s que l'apprentissage d'une langue et des langues, surtout à l'école, est une patiente construction, que les ressemblances et les différences aident et guident l'apprenant-e. Unique par ailleurs l'occasion de se présenter aux apprenant-e-s comme l'exemple vivant du fait qu'on peut apprendre plusieurs langues et qu'on peut les apprendre à l'école.

Les recherches et les expériences, menées il est vrai essentiellement autour de l'enseignement bilingue (Morgen, 2004; Geiger-Jaillet, 2005), basé sur un contenu véhiculé par deux langues, amènent à constater que choisir de faire appel au "maître unique" (un maître, deux ou plusieurs langues) plutôt qu'au "maître référent" (un maître, une langue), revient souvent à opérer un choix pratique, inhérent à une plus grande souplesse dans l'organisation de l'établissement scolaire, à la gestion de la classe, à la recherche d'une certaine cohérence éducative; s'il ne l'est pas encore, en tout cas officiellement, il pourrait être un choix didactique, visant le développement de la didactique intégrée et de la classe de langue étrangère comme espace plurilingue.

Le choix du maître unique implique pour l'enseignant-e en question une "pluricompétence" et une "pluriformation" linguistique (Morgen, 2004), mais cela lui permet aussi de déployer à bon escient de nombreux aspects de

sa formation didactique, notamment au niveau des approches et des stratégies. En matière de formation des enseignant-e-s, il y a à ce propos un message important à faire passer: se former à l'enseignement d'une langue signifie également se former à l'enseignement des langues. "Pluriformation" et "pluricompétence" viennent ainsi à signifier que l'enseignant-e sera en mesure d'assurer la transmission des caractéristiques propres à chaque langue, mais également de maîtriser et mettre en œuvre les choix didactiques visant un enseignement/apprentissage efficace de n'importe laquelle des langues enseignées.

Du côté des élèves, exception faite pour les plus jeunes, les prises de position relevées par les chercheurs (Morgen, 2004) sont claires: la continuité dans la façon de travailler en classe de langues et dans la manière d'amener l'offre langagière et la figure du maître bilingue ou plurilingue comme modèle de référence prennent le pas sur l'identification, l'affectivité et la médiation. Par ailleurs le milieu institutionnel n'est pas le milieu familial et dans le premier la séparation des langues et des personnes ne semble avoir aucune influence mesurable sur l'acquisition; en milieu institutionnel, visant la progression vers la maîtrise de la langue seconde, des gestes didactiques adaptés posés dans de bonnes situations d'apprentissage viennent compléter efficacement la "simple immersion" (Morgen, 2004).

La situation de bilinguisme ou plurilinguisme caractérisée par le contact de plusieurs langues parlées par une même personne, toujours dans la même situation et le même milieu, naturels ou institutionnels, engendre inévitablement l'alternance des langues, notamment selon le modèle que Susan Ervin élabore en 1954 (Morgen, 2004), à savoir ce qu'elle appelle "bilinguisme composé" et qui prévoit que l'enfant ou l'apprenant-e confronté-e à une même personne parlant deux (ou plusieurs) langues se construit un système composé: à une même expérience sémantique sont liés deux (plusieurs) signes. En classe de langue étrangère, la langue enseignée s'alterne tout d'abord avec la langue première, qui n'est plus perçue comme un obstacle à bannir, mais comme un tremplin, un point d'ancrage pour l'apprentissage de la langue seconde. Si la classe de langue devient un véritable espace plurilingue, l'alternance pourrait mettre en jeu tout le "déjà là", à savoir la ou les langues premières et la ou les langues étudiées précédemment à l'école. Permettre ou encourager l'alternance des langues en classe de langue étrangère ne dispense évidemment pas de prêter une attention particulière au respect de la place à accorder à la langue enseignée, afin d'assurer une progression suffisante du développement des compétences des apprenant-e-s.

Initiée par les apprenant-e-s ou par l'enseignant-e, l'alternance opère comme révélateur de tous les processus que le contact des langues engendre: les apprenant-e-s utilisent et transfèrent leurs compétences en langue première ou dans d'autres langues précédemment étudiées (dispositif d'acquisition, système linguistique, acquis culturels, connaissance du monde) pour construire des hypothèses leur permettant d'appréhender la langue à apprendre dans ses similitudes et ses diversités. La mise en activité des apprenant-e-s crée une pratique qui devance alors leurs représentations, nombreuses, tenaces et parfois naïves, des spécificités des langues, de leurs rapprochements possibles, de l'apprentissage ou encore de la langue/culture à apprendre.

La langue première, les langues préalablement acquises, la langue cible et leur alternance entrent dans la création de l'interlangue; plus d'interférences, d'éléments perturbateurs ou d'erreurs à éviter; les erreurs deviennent les indices des états transitoires de l'apprentissage, processus éminemment interactif, impliquant toutes les langues en contact.

Quand l'enseignant-e est l'initiateur-trice du changement de langue, celui-ci fonctionne comme régulateur des activités et comme indice d'une réflexion métalinguistique; quand le changement est le fait de l'apprenant-e, il est souvent destiné à permettre la poursuite de la communication. Changer de langue, notamment pour aller vers la langue première ou une autre langue mieux maîtrisée n'est donc pas un procédé commode à bannir, mais un usage qui enrichit la gamme des possibilités discursives et facilite l'apprentissage.

Bibliographie

CASTELLOTTI, V. (2001): *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE International.

CASTELLOTTI, V. (2001): *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.

CAUSA, M. (2002): *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern, Peter Lang.

GEIGER-JAILLET, A. (2005): *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris, L'Harmattan.

GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne, N°6, juillet 2005.

LIETTI, A. (1994): *Pour une éducation bilingue*. Lausanne, Payot.

MORGEN, R./ CAROL, R. (2004): *Un maître, une langue? Un maître, deux langues?*, synthèse de la table ronde des Quatrièmes Rencontres Intersites de l'Enseignement Bilingue, mai 2004, IUFM Alsace.

Rosanna Margonis-Pasinetti

est professeure formatrice pour la didactique de l'italien à la Haute Ecole pédagogique de Lausanne; elle est également collaboratrice pédagogique pour les langues à la Direction générale de l'enseignement obligatoire du Département de la formation et de la Jeunesse du Canton de Vaud.

Victoria Béguelin-Argimón
Lausanne

Une nouvelle langue au secondaire II: quelle continuité avec les apprentissages précédents?

Pendant des années, on a parlé d'enseignement des langues secondes *en général*. Or, la recherche a démontré que l'apprentissage de la première langue étrangère diffère fondamentalement de celui d'une deuxième, d'une troisième voire d'une quatrième langue étrangère, car il s'agit dans ces derniers cas de processus plus complexes, influencés par les apprentissages précédents. Les individus qui sont confrontés à une deuxième langue étrangère sont des apprenants plus expérimentés, ont davantage de stratégies et possèdent une conscience métalinguistique plus élevée que ceux qui doivent faire face à l'apprentissage de la première langue étrangère (Cenoz / Jessner, 2000: IX-X). Ils ont également acquis des compétences précises pour développer un nouveau système langagier (Herdina / Jessner, 2000: 92).

En entamant, donc, une nouvelle langue au secondaire II, les élèves arrivent munis d'un bagage de connaissances, de compétences et d'attitudes à des niveaux multiples qu'ils ont intériorisées aussi bien grâce à acquisition de leur langue maternelle qu'à leurs apprentissages de la langue de scolarité – pour les élèves allophones – et / ou des langues étrangères à l'école obligatoire. On peut affirmer que chez ces individus un système plurilingue s'est mis en place. Qu'ils en soient plus ou moins conscients ou non, ils ne gardent pas chaque langue dans un compartiment mental étanche mais ont développé une compétence communicative globale dans laquelle les langues entrent en relation les unes avec les autres et interagissent (*Cadre européen commun de référence*, 2001: 11). Il faudra donc tenir compte de ces acquis et les mettre à profit pour faciliter l'accès à la nouvelle langue, éviter des redondances et assurer une continuité. Tous ces paramètres demanderont, par conséquent, des adaptations par rapport aux curricula, aux objectifs, aux approches et aux ressources proposés. Notre article vise à présenter brièvement un tour d'horizon sur cette problématique et à suggérer quelques pistes d'action.

Tour d'horizon

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001) reflète des changements profonds quant aux buts de l'apprentissage / enseignement des langues: on ne vise plus une maîtrise parfaite des langues étudiées et le modèle n'est plus celui du "locuteur natif idéal" (CECR, 2001: 11). Il s'agirait plutôt de construire chez l'apprenant "une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition" (CECR, 2001: 129). La notion de compétence partielle trouve dans ce contexte sa place et sa justification. Un autre point fort de ce changement de perspective est l'importance accordée à l'élargissement de cette compétence langagière globale tout au long d'une vie, d'où le besoin de développer l'autonomie chez les apprenants[1] (CECR, 2001: 11).

Bien que des efforts soient déjà en cours dans le sens d'une intégration et d'une harmonisation de l'enseignement des langues de scolarisation et

des langues étrangères, on tend encore, dans les pratiques les plus étendues, à envisager l'apprentissage de la langue de scolarisation et, ensuite, des langues étrangères comme des compartiments étanches et cloisonnés. Les "apprentissages" des langues se font souvent par "addition" (L1 + L2 + L3 + L4 et ainsi de suite), sans inviter les apprenants à établir des ponts de façon systématique (Girard, 1995: 102 et Coste, 1991). Ces langues s'enseignent toutes selon les mêmes approches et avec les mêmes objectifs. En fait, le but toujours visé est la "maîtrise" de la langue, et la compétence finale, celle du locuteur natif; or, on ne sait que trop bien qu'il s'agit là d'exigences démesurées et manquant de réalisme, surtout en contexte scolaire.

D'autre part, l'accès aux nouvelles langues étrangères est envisagé sans tenir compte de l'ordre dans lequel elles sont introduites et des compétences générales acquises. On n'a pas recours à des raccourcis, des accélérations, des références explicites aux stratégies d'apprentissage et aux savoirs déjà mis en place. Il en est de même du côté des contenus, qui restent très souvent répétitifs.

Le *Cadre* (CECR, 2001: 129-134) nous invite à réfléchir à des options curriculaires qui tiendraient compte de:

1. l'intégration graduelle des langues enseignées;
2. une diversité possible d'objectifs visés selon la langue et le moment de son introduction et les besoins et intérêts des apprenants;
3. la possibilité de finir la scolarité avec avec des compétences linguistiques en différentes langues qui soient différemment développées selon l'investissement et les objectifs visés.

Deux scénarios sont proposés à titre d'exemples, qui peuvent être utiles dans notre réflexion et que nous présentons ici résumés sous forme de schémas:

Scénario I

Niveau	Langues	Objectifs
Primaire	Lé 1[2]	"Eveil aux langues": Sensibiliser les élèves et leur faire prendre conscience des phénomènes langagiers (relations avec langue maternelle et / ou autres langues présentes dans la classe).
Secondaire I	Lé 1	Développer une compétence communicative en tenant compte des acquis du primaire.
	Lé 2	Privilégier les activités de compréhension par rapport à celles de production, en tenant compte de ce qui a déjà été fait en Lé1.
Secondaire II	Lé 1	Employer la langue comme vecteur d'enseignement d'une discipline autre (enseignement bilingue).
	Lé 2	Mettre l'accent sur la compréhension. Travailler sur les organisations textuelles (en rapport avec ce qui est fait en L1, langue de scolarisation, et en se basant sur les capacités développées dans l'apprentissage de la Lé1).
	Lé 3 (option)	Travailler et réfléchir sur les styles et les stratégies d'apprentissage. Travailler de manière plus autonome (centre de ressources). Définir un programme de travail, plus ou moins collectif ou individuel.

Scénario II

Niveau	Langues	Objectifs
Primaire	Lé 1	Se concentrer sur l'apprentissage d'une communication orale élémentaire et un contenu linguistique nettement prédéfini.
Secondaire I	Lé 1	Prendre en compte et conscientiser les apprenants des rapports aux langues et aux activités d'apprentissage (aussi en Lé 2 et en L1). Développer les différentes capacités. Introduire de plus en plus la différenciation des élèves en fonction de leurs profils, attentes et intérêts.
	Lé 2	Accentuer les savoirs et savoirs-faire socioculturels et la composante sociolinguistique (en se basant sur les médias). Privilégier l'interrogation culturelle et interculturelle. Se coordonner avec des activités développées en L1. "Récupérer" les apports de ce qui s'est fait en Lé 1.
Secondaire II	Lé 1	Continuer sur les mêmes principes à des niveaux plus élevés et plus complexes.
	Lé 2	Continuer sur les mêmes principes à des niveaux plus élevés et plus complexes.
	Lé 3 (option)	Intégrer dans l'enseignement des éléments qui tiennent compte d'un choix de la Lé 3 fait sur la base d'une perspective "vocationnelle" (filière professionnelle ou à dominante académique).

On aperçoit très clairement l'importance accordée à une intégration graduelle des objectifs et des contenus ainsi qu'à des approches différenciées selon les langues.

Quelques pistes
Toutes ces considérations mettent en évidence le besoin de réaliser, en ce qui concerne l'introduction d'une nouvelle langue au secondaire II, des adaptations à différents niveaux, tant par rapport aux objectifs qu'à l'approche, aux ressources et aux contenus.

Joan Miró, Monocolo.

Objectifs
L'introduction d'une nouvelle langue dans le secondaire II permettrait de se fixer comme objectifs spécifiques:

1. Conscientiser les apprenants sur leur compétence communicative globale par un travail de reconnaissance et d'explicitation des stratégies qu'ils possèdent déjà:
   a. stratégies d'apprentissage: comment on apprend une langue étrangère;
   b. stratégies communicatives: qu'est-ce que communiquer en langue étrangère.
2. Profiter des acquis linguistiques, en vue de faciliter les transferts, dans les activités d'appropriation du vocabulaire, de la grammaire ou de la prononciation par:
   a. le recours aux comparaisons inter-langues;
   b. une réflexion métalinguistique systématique.
3. Profiter des acquis culturels pour développer une conscience interculturelle qui intègre toutes les langues et cultures connues.
4. Développer chez les élèves la capacité à apprendre une langue de façon autonome par la combinaison d'un enseignement encadré et l'emploi d'un ensemble de ressources mises à disposition. Le message implicite: "il y a des choses qu'on peut apprendre seul" aurait une importance capitale pour des apprentissages ultérieurs des langues et pour la formation d'une personnalité plurilingue. On doit penser à des situations futures où l'élève devrait faire face à une nouvelle langue, en lui évitant de devoir "recommencer à zéro" et en le rendant indépendant d'un système d'apprentissage de type exclusivement scolaire.
5. Développer, dans la mesure des possibilités, des curricula différenciés qui tiendraient compte des besoins effectifs des apprenants, de leurs intérêts et objectifs.

Approches

1. Accorder une place prioritaire à l'enseignement par tâches et à la réalisation de projets, ce qui permet de se centrer sur la communication et les contenus. La réalisation d'un film, par exemple, ou le travail autour d'une pièce de théâtre qui implique lecture, déclamation, dramatisation, mise en scène peuvent être autant de noyaux pour l'accès à la langue.
2. Introduire très tôt un enseignement par contenus dans une version "douce"; ceci serait possible grâce à la compétence communicative globale à disposition, surtout quand la nouvelle langue est apparentée typologiquement à d'autres langues déjà connues. Une fois de plus l'enjeu externe permet de décloisonner enseignement de la langue et pratique de la langue.
3. Profiter des semaines spéciales pour des expériences d'immersion linguistique à l'intérieur de l'institution.
4. Développer davantage des réseaux parallèles où l'élève peut se servir de la langue:
   a. dans la propre institution, en encourageant le système d'enseignement mutuel entre pairs ("Tandem");
   b. à l'extérieur, en facilitant les partenariats et les échanges.

Ressources

1. Utiliser les documents écrits, audiovisuels et / ou des supports multimédia comme base pour une acquisition autonome de la langue. L'encouragement à la lecture autonome et individualisée peut servir à ces fins, ainsi que le travail individuel

Joan Miró, Uccello.

ou par groupes sur des supports audio-visuels tels que films, documentaires, programmes de télévision.

2. Employer le portfolio comme outil pour sensibiliser les élèves:
   a. à leurs compétences linguistiques globales;
   b. à la valeur des connaissances et des acquis linguistiques qui ont été obtenus en dehors du contexte scolaire.

Contenus

1. Proposer des projets de travail de maturité qui permettent aux élèves de se servir de tous leurs acquis linguistiques et de les mettre en valeur.
2. Réaliser le travail de maturité dans la nouvelle langue; il s'agit d'un défi faisable car on s'appuie sur les apprentissages linguistiques précédents.
3. Aborder des aspects culturels de la nouvelle langue en travaillant sur l'interculturalité.

Conclusions

Il nous semble que la prise en compte des pistes mentionnées permettrait tout d'abord de mieux intégrer l'apprentissage de la nouvelle langue par rapport aux connaissances précédentes des apprenants, leur apporterait une plus grande autonomie et introduirait une diversification des approches.

Or, ces réflexions nous obligent, en tant que formateurs de futurs enseignants, à:

1. mieux connaître quelles sont les représentations et les pratiques courantes par rapport à l'enseignement d'une nouvelle Lé 3 / Lé 4 au secondaire II;
2. encourager le dialogue et la concertation entre enseignants de langue dans le but de définir des objectifs communs et de mettre en œuvre des stratégies susceptibles de favoriser le transfert des compétences d'une langue à l'autre;
3. ouvrir la réflexion sur le statut de la nouvelle Lé 3/Lé 4 au secondaire II et des conséquences pratiques d'un tel statut;
4. sensibiliser nos futurs collègues à l'importance de l'intégration graduelle des langues dans les curricula;
5. stimuler des expériences pratiques (dans le cadre d'ateliers pendant les stages des futurs enseignants) et des travaux théoriques (dans le cadre des mémoires, par exemple) qui tiendraient compte de la spécificité de l'enseignement d'une Lé 3 ou Lé 4.

Notes

[1] Il est clair que la maîtrise d'une langue, l'étude à tous les niveaux de ses différentes composantes et la connaissance approfondie de la culture à laquelle la langue est liée est une nécessité et un objectif primordial pour ceux qui veulent se spécialiser dans l'étude de la langue, mais il faut être bien conscient que ce type d'apprentissage exige un énorme investissement et qu'il ne rentre pas dans les objectifs de la plupart des apprenants.

[2] Lé: Langue étrangère; Lé 1 / 2 / 3: langue étrangère 1 / 2 / 3…

Bibliographie

CENOZ, J. / JESSNER, U. (2000): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

COLL. (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes.

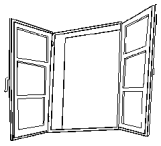
COSTE, D. (1991): Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique. Paris, Hachette.

GIRARD, D. (1995): *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.

HERDINA, Ph. / JESSNER, U. (2000): *The Dynamics of Third Language Acquisition*, in: CENOZ, J. / JESSNER, U. (eds): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd. p. 84-98.

Victoria Béguelin-Argimón

est professeure formatrice pour la didactique de l'espagnol au secondaire II à la Haute Ecole pédagogique de Lausanne; elle est également maître d'enseignement et de recherche à la section d'espagnol de l'Université de Lausanne.



Eddo Rigotti
Lugano

Plurilinguismo e unità culturale in Europa*

Mehrsprachigkeit und kulturelle Einheit Europas: Das Thema dieses Beitrags ist an sich ein Oximoron. Der Autor erinnert daran, wie in einer romantischen Vision von Volk und Nation die Identität durch eine Sprache gestiftet wird. Und dennoch ist Europa ohne sprachliche Vielfalt undenkbar. Im Text wird versucht nachzuweisen, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Einheit keineswegs in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander stehen. Im Gegenteil: Die Analyse des Kulturbegriffs vermag aufzuzeigen, dass die Vielfalt eine konstituierende und bereichernde Dimension der Einheit sein kann. (Red.)

Il titolo presenta le fattezze di un ossimoro: vi si accostano le nozioni contrapposte di pluralità e unità. Perciò, il tema cui questo titolo fa riferimento ha bisogno di essere articolatamente analizzato. In effetti, una concezione tuttora largamente diffusa, risalente alla visione romantica di *popolo* e di *nazione*, vuole che la lingua sia *la* dimensione fondamentale di quella cultura che costituisce il fulcro identitario di una comunità nazionale. Non sarebbe stato in questa prospettiva ragionevole costruire una comunità, come l'Unione Europea, formata da popoli che parlano numerose lingue diverse una dall'altra. E peraltro la diversità linguistica, come tutte le altre diversità, è dichiaratamente rispettata dall'Unione Europea. La Carta dei diritti fondamentali (2000), all'articolo 22 (*Diversità culturale, religiosa e linguistica*) recita: "L'Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica"[1]. Sebbene in questo documento figuri un termine come *rispettare*, e non termini più significativi di un impegno positivo come *promuovere* o *incoraggiare*, l'Unione Europea, impegnandosi al rispetto della diversità linguistica, mostra chiaramente la sua sensibilità al tema del plurilinguismo.

La pretesa, certamente audace, di questo intervento è di mostrare che il plurilinguismo non è affatto in contraddizione con l'unità culturale e che anzi ne è un tratto distintivo e valorizzante. Ma questo ci rende inevitabile riconsiderare, pur con estrema sinteticità, le nozioni di cultura, comunità e lingua e i loro reciproci rapporti, tentando di andare oltre quella concezione romantica che vede corrispondere a una lingua una sola cultura e una sola comunità di appartenenza.

Dobbiamo anzitutto tenere conto, in prospettiva antropologica, della correlazione fra *cultura*, *identità* e *appartenenza comunitaria*. È la condivisione di una cultura che rende effettiva l'identità e che, quindi, permette di dire "noi". Ma che cosa si intende propriamente con *cultura*? Si tratta di una parola antica che si è caricata attraverso i secoli di una polisemia apparentemente irriducibile.

Cultura deriva dal verbo latino *colo*, di cui è *nomen actionis*; l'etimologia di questo termine appare subito interessante perché dice di una *cura* che si ha: *agrum colere* (agricoltura) indica il coltivare per far crescere, per ottenere frutto; *Deos colere* indica un rapporto affettuoso e di devozione verso il divino. *Colo* è quindi una parola che ha nel suo fondo semantico una 'amorosa attenzione per': *cultura animi* è in Cicerone[2] quella formazione intellettuale accurata che, secondo lui, si realizza compiutamente nella filosofia. Ma è altrettanto significativa la specificazione non più individuale, ma sociale – e quindi antropologica – che il termine assume nell'endiadi *cultus atque humanitas*: Cesare, riferendosi ai Belgi, ne parla come di quelli che "a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt"[3], che sono cioè i più lontani dalla civiltà della Provenza, che in quel momento era per Greci e Romani una frontiera del mondo civile. *Cultus* è dunque *cultura hominis*, come quella attenzione amorosa all'uomo che significa non-barbarie, insomma civiltà, cioè un'attenzione profonda, costante, che si fa costume. *Cultus* implica quindi in questa endiadi l'autocoscienza del proprio valore da parte dell'uomo che ha cura di sé, che sa coltivarsi: *cultura hominis*, ossia *humanitas culta.*

Lo sterminato elenco delle definizioni di *cultura* fornitoci nel vecchio testo di Kroeber e Kluckhohn (1952) andrebbe sostanziosamente aggiornato. I nuovi usi non hanno peraltro cancellato gli usi tradizionali. Rimane l'accezione antica, mutuata dalla latinità, del termine *cultura* come "formazione dell'individuo", "processo di coltivazione di sé" a livello individuale e collettivo (*Bildung* e *Ausbildung*[4]) attraverso saperi umanistici e scientifici; ed è tuttora attiva l'accezione "antropologica" di cultura come "grammatica dei comportamenti di una comunità", sia in versione più etnografica, sia in versione strutturalista, come insieme di conoscenze, credenze e pratiche che caratterizzano tutti i membri di una comunità[5].
Non è il luogo per analizzare in modo sistematico gli usi di una parola così vecchia e complicata, ma non possiamo nemmeno rinunciare a circoscriverne il nucleo concettuale rilevante dal punto di vista del problema che stiamo affrontando, cioè per definire il rapporto tra cultura e lingua.
È fecondo a mio avviso il suggerimento della semiotica tartuense, che emerge da numerosi saggi culturologici di Lotman e Uspenskij[6], di distinguere nella cultura, definita come *l'informazione non genetica che passa attraverso le generazioni*[7], due momenti costitutivi:

1. Il primo momento corrisponde alla cultura come grammatica di una comunità, sistema dei sistemi semiotici modellizzanti, in cui alla lingua spetta il ruolo di sistema semiotico primario. La cultura è quindi il repertorio delle modalità espressive, nel senso più largo, di una comunità; è grammatica delle grammatiche, sistema di sistemi, codice di codici, che "genera" tutti i testi verbali e non verbali. In questo senso la cultura, proprio come la lingua, costituisce la virtualità, ossia la forma del rapporto con la realtà, la forma dei comportamenti; in altre parole, dà le categorie attraverso le quali è reso possibile il rapporto comunicativo e pratico con la realtà[8] (Figura1).
2. In un secondo momento, la cultura è vista come un *ipertesto*, costituito da tutti quei testi - nell'accezione semiotica del termine, ovvero nel significato più largo, dove "testo" indica una presa di posizione sulla realtà, quindi un'esperienza – che sono condivisi da una comunità. Nella Figura 2 vediamo alcuni esempi di testi in un possibile ipertesto culturale.

Figura 1: Cultura come grammatica di una comunità

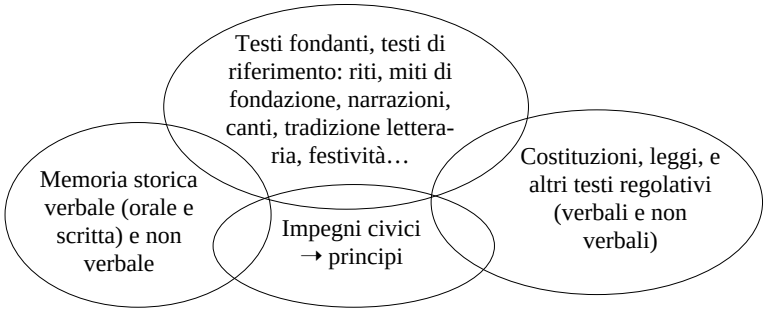


Figura 2: Cultura come "ipertesto"

Vanno in particolare messi a fuoco quei testi che in una comunità risultano fondanti, in quanto danno il fondamento "storico" della coesione comunitaria[9].
Altrettanto rilevanti, per un aspetto diverso, sono i testi di riferimento di una comunità, che o rappresentano il rimando ultimo del sistema valoriale, o sono considerati fonti di ispirazione e autorevole pietra di paragone. Nel primo caso, il riferimento a tali testi entro una cultura è sufficiente per giustificare una presa di posizione: svolge questo ruolo, ad esempio, il corano nell'Islam. In un altro senso, le opere di Shakespeare sono da considerare testi di riferimento per la cultura anglosassone; il riferimento a Shakespeare non si può considerare l'ultima parola nel processo di presa di decisione, ma costituisce un repertorio di sapienzalità a cui rifarsi. Lo stesso valeva per i testi di Omero nell'antica Grecia e vale, in certa misura, per i testi di Dante nella cultura italiana.
A questo punto, proprio per andare oltre l'interpretazione romantica del rapporto tra lingua, cultura e comunità, dobbiamo precisare che il rapporto tra soggetto umano e cultura – e dunque comunità – non è né univoco, né biunivoco, ma multimultivoco: il soggetto umano, in rapporto alle sue di-

verse sfere di interesse, si implica in appartenenze culturali e dunque comunitarie diverse. Così capita che una stessa persona, che risponde alla domanda di senso della vita cui egli è sensibile aderendo alla comunità cristiana, faccia parte, sotto il profilo scientifico, della comunità dei linguisti; e per l'impegno professionale, della comunità dei comunicazionisti; fra l'altro, della stessa persona si dice che sia entrato da alcuni anni nella comunità degli amanti dell'argomentazione; ma, dal punto di vista dei suoi altri interessi, può essere addirittura membro della comunità che si ispira all'abate Bresadola degli amanti della micologia comparata e si bisbiglia che, essendo egli buon compagnone, sia anche membro attivo della comunità degli appassionati del gioco della briscola[10]. È apparentemente una situazione da *Uno, nessuno, centomila*: tanto più che questo personaggio si ostina a sostenere di non essere schizofrenico.

Non si può quindi considerare il soggetto umano semplicemente membro di una cultura-comunità; egli è piuttosto un crocevia di appartenenze. Non voglio tuttavia dare l'impressione di credere che un essere umano sia il risultato caotico dell'intersezione casuale di svariate appartenenze: anzitutto, infatti, essendo ciascuna appartenenza – cultura - comunità correlata a una dimensione, a una specifica sfera di interesse o domanda, le appartenenze non si possono contraddire. Non si può appartenere simultaneamente, se non per finzione, a comunità alternative. Bisogna tuttavia accertare se si tratti di appartenenze realmente alternative; ad esempio, rispetto all'appartenenza alla comunità civile, la forte mobilità che caratterizza la nostra epoca richiede sempre più spesso di distinguere una nazionalità d'origine e una nazionalità acquisita. Peraltro, molte comunità statali ne tengono conto, ammettendo che una persona possa avere più di una cittadinanza.

Ma non possiamo soprattutto escludere che certe appartenenze siano decisive nel definire i comportamenti e gli atteggiamenti della persona anche entro altre comunità, possano insomma diventare strategiche. Filosofi, psicologi sociali e antropologi potrebbero forse aiutarci a definire meglio la correlazione fra le diverse appartenenze, ossia la mappa delle sfere di interesse. Non siamo quindi di fronte a una "batteria di appartenenze", ma piuttosto a una *gerarchia* definita dalla effettiva gerarchia degli interessi e quindi dei fini.

Le considerazioni svolte ci aiutano a vedere il nostro tema con maggiore chiarezza. Anzitutto l'Unione Europea costituisce rispetto al cittadino europeo un'appartenenza non alternativa, ma complementare, rispetto ad altre appartenenze (stati, regioni, città...), cioè ad altre comunità civili che si concepiscono rispetto all'Europa come momenti di un tutto organico: gli *stati-membri*. Qui un concetto romantico di nazione come appartenenza ultima ed assoluta, in ogni caso esclusiva, rappresenta tuttavia una tentazione costante che può agire in modo contraddittorio, orientando taluni verso un'integrazione centralista di stampo sovietico (la nazione europea) e altri verso una sorta di coabitazione fra indifferenti (le nazioni corrispondenti agli stati membri), basata su negoziazioni senza un quadro istituzionale consistente[11]. In ambedue i casi c'è un'identità che si dissolve.

Il Romanticismo è una concezione, ed anche una sensibilità, che ha lungamente dominato l'Ottocento. Anzi, il concetto romantico di identità nazionale che vuole essere insieme etnica, linguistico-culturale e politica ha alimentato molti conflitti in tutto il Novecento. È interessante notare come la Svizzera sia passata quasi indenne attraverso l'epoca romantica, trasferendo nella modernità un modello già stagionato di equilibri fra appartenenze diverse: qui si incontrano e coesistono diversità linguistiche e religiose. Così un cittadino elvetico romando, nato per esempio a Neuchâtel, condivide la lingua madre francese con le altre numerose comunità francofone del mondo, è di religione cristiana calvinista, condivide la cittadinanza e il senso di appartenenza alla Confederazione con gli altri svizzeri di lingue e convinzioni religiose diverse. Questo è il quadro tradizionale per la Svizzera e la novità per l'Europa.

Intanto sta comparendo all'orizzonte un'altra dimensione che può essere considerata un aspetto particolare della "globalizzazione": la mobilità porta alla coesistenza - alla coabitazione - sullo stesso territorio di lingue e religioni diverse. E i diversi stati europei vengono ad ospitare comunità non autoctone.

Senza considerare i possibili atteggiamenti ostili, si riscontrano atteggiamenti diversi nei confronti della differenza:

1. **Differenza come ostacolo.**
   Predominano intenzioni, magari benevole, di integrazione assimilatoria delle altre culture: quanto prima un immigrato dimentica la sua cultura di origine, tanto più facile è la sua integrazione.
2. **Differenza da rispettare.**
   C'è in molti la convinzione, che fa capolino anche in qualche documento europeo, che la differenza sia un ostacolo, una condizione *nonostante la quale, pur rispettando la quale*, l'unità va realizzata. La parola chiave è qui *rispetto*. *Rispettare* è meglio di *tollerare*, ma non è sostegno, non è favore: è comunque all'opera una sottile insofferenza, pur negata. Si continua tutto sommato ad essere convinti che la morte della differenza non farebbe che favorire la coesione della comunità.
3. **Differenza come risorsa.**
   Il rispetto copre una coesistenza inerte che non esclude affatto l'omologazione. Invece, quando si guarda alla differenza come a una risorsa, si crea una dinamica inter-

attiva. Questo, in particolare, fa diventare un vantaggio la diversità linguistica: conviene che un immigrato, per esempio cinese, conservi anche la sua lingua, perché per lo sviluppo dei nostri rapporti con la Cina è diventato indispensabile disporre di bilingui italo-cinesi[12]. E formare un sinologo nostrano è possibile, e lodevole, ma è costoso sotto vari aspetti[13].

Quest'ultimo approccio al tema della differenza porta a sottolineare i vantaggi del plurilinguismo. C'è anzitutto un vantaggio comunicativo: la conoscenza di una lingua è chiave di accesso a una comunità e, dal punto di vista professionale, apre un nuovo mercato favorendo in particolare la dimensione interculturale della comunicazione, in quanto crea un presupposto di cordialità e un'aspettativa di intercomprensione. Ma una lingua non serve solo per comunicare, ma anche per leggere la realtà (peraltro, la conoscenza non è un processo solipsistico).
Dal punto di vista cognitivo il plurilinguismo è una risorsa, perché mette a nostra disposizione reti categoriali e strumentazioni espressive che, in parte, sono alternative e arricchiscono il nostro repertorio, ma che sono largamente complementari: categorie come l'aspetto in russo, la *-ing* form in inglese e i clitici delle lingue romanze suggeriscono differenze intelligenti, sguardi complementari sulla realtà e consentono una modalità più ricca dell'esperienza umana a livello conoscitivo e relazionale[14]. Inoltre, le diverse lingue hanno sorretto, attraverso le generazioni, lo sviluppo, nelle singole comunità, di tradizioni letterarie nel senso più ampio del termine (non solo la produzione letteraria in senso stretto, ma tutta la tradizione testuale giuridica, scientifica, religiosa, politologica, ecc.) che sono patrimonio dell'intera umanità e che solo grazie alla conoscenza delle diverse lingue diventano accessibili.

Ma non si può negare che il plurilinguismo, come ogni valore prezioso, sia anche costoso, tanto in termini di impegno personale che di veri e propri costi economici. La diversificazione linguistica europea è oggettivamente molto marcata e il rispetto reale delle differenze è un impegno organizzativo ed economico che rischia di diventare molto pesante[15]. Le lingue "indispensabili" cominciano a diventare troppe e la soluzione sbrigativa di un'unica lingua internazionale o, magari, di una omologazione che cancelli tutte le diversità generalizzando l'uso di un'unica lingua mondiale diventano per alcuni ipotesi auspicabili. Peraltro, l'adozione di una lingua franca, cioè di un'unica lingua come strumento indifferenziato di comunicazione internazionale, diventa necessaria entro molte sfere di attività, dallo scambio economico alla ricerca scientifica[16]. Per quanto riguarda quest'ultima, d'altra parte, va osservato come la comunità accademica abbia bisogno al tempo stesso di una lingua franca internazionale e della comunicazione linguistica con il territorio[17].

L'Europa si trova quindi di fronte a due grandi alternative: da una parte, la strada dell'adozione di una lingua franca e di un atteggiamento di rispetto inerte nei confronti delle altre lingue e culture, nell'attesa, forse, che si avvii un processo di omologazione; d'altra parte, la scelta di promuovere un plurilinguismo autentico, non solo come preservazione della realtà di multilinguismo che è un tratto caratterizzante della storia e della cultura europea, ma soprattutto come impegno a promuovere la conoscenza delle lingue nella formazione dei cittadini, che può nascere solo dalla stima per la diversità come risorsa. Fra l'altro, questa seconda alternativa offre anche un'apertura dal punto di vista della comunicazione esterna dell'Unione, se la promozione non riguarda solo le lingue autoctone sul territorio europeo, ma si estende anche alle lingue minoritarie non autoctone, cui corrispondono, fuori dell'Europa, grandi comunità di parlanti (si pensi alle minoranze di lingua araba o cinese). Se lo sviluppo del plurilinguismo è una condizione della crescita culturale ed economica dell'Europa, le facoltà umanistiche (lettere, comunicazione e soprattutto lingue) sono destinate a svolgere un ruolo se possibile ancora più rilevante nella formazione dei cittadini d'Europa.

Note

[1] La Carta dei diritti fondamentali è disponibile all'indirizzo: http://www.cittadinanzaeuropea.net, ultima visita: marzo 2005.
[2] Ciceronis, *Tusculanae disputationes*, II, 5, 13.
[3] "Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt,..." (Caesaris, *De bello gallico*, I, 1, 3).
[4] In questa accezione la cultura è una buona qualità individuale, acquisita con una educazione accurata. Questa accezione richiama soprattutto l'immagine del singolo studioso che, seduto alla sua scrivania, coltiva la propria conoscenza e la propria sensibilità. Si tratta forse dell'accezione che ha avuto maggiore prestigio entro la cultura tedesca.
[5] Si veda a questo proposito la definizione di cultura di Tylor (1871 : 1), citato da Kroeber e Kluckhohn (cit., 43): "Culture, or civilization... is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilites and habits acquired by man as a member of society", ma anche la definizione di Dollard (1939 : 50, citato in Kroeber e Kluckhohn, cit., 61), che accentua gli aspetti strutturali della cultura: "Culture is the name given to [the] abstracted [from men] intercorrelated customs of a social group". Per un'analisi approfondita di questa accezione del termine *cultura* si veda Rigotti (in corso di stampa): "L'appartenenza ad un'etnia si declina nella condivisione di una cultura, intesa come forma specifica di convivenza che può giungere in misura diversa ad autocoscienza di identità. Relativamente a questa accezione non si può essere senza cultura o avere più o meno cultura: il vivere, che è per l'uomo inevitabilmente convivere, implica la condivisione di una cultura. In questa prospettiva la nozione di cultura si relativizza: esistono molte culture che sono semplicemente... diverse".
[6] Si vedano Lotman e Uspenskij (1987 [1973], *Sul meccanismo semiotico della cultura (*in: *Tipologia della cultura).*
[7] "Noi intendiamo la cultura come memoria non ereditaria della collettività, espressa in un

determinato sistema di divieti e prescrizioni (Ju.M. Lotman e B.A. Uspenskij, Sul meccanismo semiotico della cultura, op. cit., p. 43). In questa prospettiva (si veda Rigotti, in corso di stampa), la cultura si può intendere come "culla", come momento della natura che accoglie il piccolo dell'uomo, quindi come "struttura dell'accoglienza"; l'incontro con la realtà è reso possibile e mediato da un'ipotesi culturale che fa sorgere nel piccolo la dimensione dell'interesse per le cose. Inoltre, "Un'acquisizione irrinunciabile della modernità è la scoperta che non è soltanto la nostra cultura una struttura dell'accoglienza, ma tutte le culture sono strutture dell'accoglienza, che, in altre parole, una cultura diversa non è una non-cultura" (Rigotti, in corso di stampa).

[8] Si veda Gatti (2003 : 147): "Se la lingua è il sistema modellizzante primario, che agisce come una sorta di modello "campione" rispetto agli altri sistemi segnici [che costituiscono la cultura], questi ultimi saranno sistemi modellizzanti secondari rispetto alla lingua, cioè sistemi di segni costruiti sopra di essa. Ciò comporta un inevitabile isomorfismo strutturale tra i sistemi segnici di vario tipo".

[9] Ricordiamo ad esempio il mito di Guglielmo Tell, da considerarsi un mito fondatore per la nazione svizzera. Ma possiamo altresì considerare un testo fondante per la Russia contemporanea la costituzione del 1993, nata con l'intento di ricostituire la tradizione dello stato russo dopo la caduta dell'Unione Sovietica: "Noi, popolo plurinazionale della Federazione Russa, uniti dal comune destino sulla nostra terra, confermando i diritti e le libertà dell'uomo, la pace e la concordia civile, conservando l'unità dello Stato storicamente costituita, basandoci sui principi universalmente riconosciuti di uguaglianza dei diritti e di autodeterminazione dei popoli, onorando la memoria degli avi che ci hanno trasmesso l'amore ed il rispetto per la Patria, la fede nel bene e nella giustizia, rigenerando la statualità sovrana della Russia e riconoscendo l'incrollabilità della sua base democratica, mirando ad assicurare il benessere e la prosperità della Russia, consapevoli delle nostre responsabilità per la nostra Nazione davanti alle presenti ed alle future generazioni, riconoscendoci parte della comunità mondiale, adottiamo la Costituzione della Federazione russa". Un caso analogo è rappresentato dalla Costituzione della Repubblica polacca (1997), che cita la memoria delle esperienze dolorose del passato come momento fondante della comunità: "Memori delle amare esperienze dei tempi in cui i diritti umani erano violati nella nostra patria...".

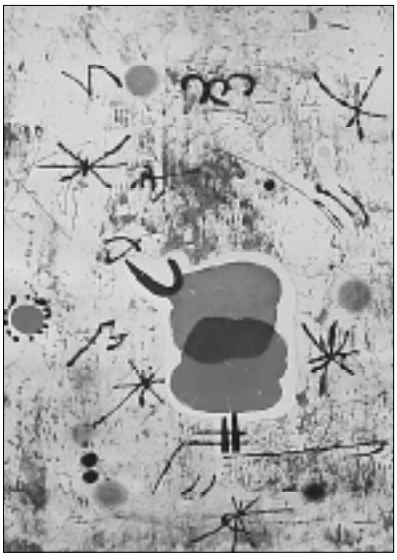
[10] Perché questo passaggio non risulti un po' troppo autobiografico, rimando anche a un bel saggio di Giuseppe Mantovani (2004), in particolare a p. 27, dove Mantovani cita Baumann (1996, *Contesting culture. Discourses of identity in multi-ethnic London*, p. 5): "È chiaro che le attribuzioni di cultura e di comunità non possono essere ridotte a un solo fattore. Tutti gli abitanti di Southall, salvo forse i più ottusi, si vedevano come membri di diverse *comunità* ciascuna delle quali aveva la sua brava *cultura*. Vivere significava attraversarle. Trovai pochissime persone che dicessero "Sono un musulmano e nient'altro", oppure "Sono un cristiano e non ho nessun'altra comunità", oppure "Sono un africano dei Caraibi, ma sono africano come quelli che sono nati in Africa". Sull'appartenenza a più comunità-culture, si veda inoltre Clark (1996 : 104): "We all belong to many communities at once. We all have a nationality, residence, level of education, occupation, employment, set of hobbies, set of languages, religion, political affiliation, ethnic affiliation, cohort and gender".

[11] Fra l'altro una tentazione della prospettiva negoziatoria è quella di pensare che il partner migliore nella comunicazione interculturale sia quello senza cultura - con il quale, quindi, non ci sono conflitti. In realtà, per accreditarsi come persona che rispetta la cultura altrui occorre appartenere a una propria cultura: è quindi necessario un presupposto di identità (si vedano Rigotti, Rocci e Greco, 2004).

[12] Il concetto di plurilinguismo come risorsa è stato riscoperto, di recente, anche negli Stati Uniti d'America, dopo circa un secolo di omologazione linguistica incentrata sulla promozione esclusiva della lingua inglese come fattore di coesione nazionale e di creazione di una nuova identità americana: "Within the United States, ideological adherence to English has been supported by the ideal of a 'perfect Union', a coming together of diverse peoples in a creative force" (Heath 1981 : 10). Sulla base di questo ideale, si assiste a partire dal 1880 negli Stati Uniti a una politica che promuove il monolinguismo anglofono come fattore essenziale di coesione della società (si vedano a questo proposito Baker 1988 e Schiffman 1996); la pluralità linguistica diventa un problema da risolvere, in quanto viene percepita come possibile causa di disgregazione e conflitto (Baker 1988 : 353). Recentemente, tuttavia, la politica degli Stati Uniti rispetto al plurilinguismo si è sensibilmente modificata verso una promozione del plurilinguismo come risorsa per l'identità americana. I primi interventi in questa direzione risalgono agli anni '60, ma è a partire dagli anni '90 e dai primi anni del nuovo secolo che il plurilinguismo comincia ad essere considerato una risorsa personale e nazionale negli Stati Uniti. Nel 2000, il presidente Bill Clinton affermava la necessità di promuovere "a broad understanding of the world, proficiency in other languages, and knowledge of other cultures": tale programma, promosso appunto dall'amministrazione Clinton, prende il nome di "International Education" e comprende diverse iniziative per l'apprendimento di lingue straniere. La conoscenza di altre lingue e l'apertura verso altre culture sono interpretate, da una parte, come risorsa per l'identità e il ruolo degli Stati Uniti a livello internazionale; d'altra parte, il plurilinguismo è considerato una risorsa per l'integrazione culturale degli immigrati e, di conseguenza, anche come fattore di sicurezza nazionale: "The attacks of September 11 have brought America's international preparedness to a crossroad... The United States must invest in an educational infrastructure that produces knowledge of languages and cultures" (American Council on Education, 2002). Per una trattazione della politica linguistica degli Stati Uniti, in particolare per quanto riguarda il rinnovato interesse per la lingua italiana, si veda Avaldi (2005).

[13] Assai efficaci in proposito sono gli argomenti sviluppati in questa linea da Alberto Mioni in un intervento entro le Giornate della linguistica svizzera (3 Tagen der Schweizer Linguistik), Berna, 2 ottobre 2004.

[14] Lotman e Uspenskij affermano che occorrono almeno due lingue per permettere all'individuo di distinguere la lingua dalla realtà, e quindi per capire la realtà. A questo proposito, si veda anche l'osservazione di Rigotti e Cigada (2004 : 37-38): "Ogni lingua offre un'articolazione propria della realtà. Per esempio il tedesco offre (anzi: impone) la distinzione tra *Neffe* e *Enkel* (nipote di zio e di nonno, rispettivamente, che l'italiano trascura". Il valore del plurilinguismo come risorsa conoscitiva è sottolineato da Georges Lüdi (1998), che riporta i risultati di ricerche empiriche sulle capacità di ragionamento dei bambini bilingui. Questi risultati dimostrano che i bambini bilingui mostrano, rispetto ai bambini monolingui, una maggiore capacità di ragionamento astratto ed una maggiore "indipendenza dalle parole" che li avvantaggia nella costruzione dei concetti; essi acquisiscono inoltre maggiori facoltà metalinguistiche, che si traducono in una superiore capacità analitica. Lüdi osserva che questi risultati positivi si spiegano, da una parte, facendo riferimento alle funzioni cognitive messe in gioco dalla necessità di scegliere tra le due lingue e dalla pratica del *code-switching*; e, dall'altra – sulla scorta di Vygotsky – come conseguenza di una maggiore *distanza* dalla lingua: essi dipendono, cioè, dalla maggiore



Joan Miró, Senza titolo.

consapevolezza della relatività della griglia concettuale attraverso la quale la propria lingua verbalizza il mondo.

[15] A livello dei rapporti tra le diverse lingue parlate negli stati membri, l'Unione deve mediare tra due istanze contraddittorie: la preservazione e la promozione dell'identità culturale e la necessità di creare uno spazio comune di comunicazione (Breidbach 2002:7). Certamente è un fatto che di lingue diverse convivano sul territorio europeo: anzitutto le lingue nazionali, alle quali, fin dalla costituzione della Comunità Economica Europea del 1958, è conferita la dignità di lingue dell'Unione (si veda il Regolamento n.1 del 6 ottobre 1958); e le "lingue minoritarie", lingue non ufficiali e tuttavia parlate da una parte di popolazione di uno stato (quali il catalano, parlato da circa sette milioni di persone, lo yiddish e le lingue dei Rom e dei Sinti). Attualmente, la lingua più diffusa in Europa è l'inglese, parlato dal 16% della popolazione europea come madrelingua e da un altro 31% di cittadini che lo parla sufficientemente bene da poter sostenere una conversazione. Segue il francese, parlato dal 12% di cittadini non madrelingua e il tedesco, parlato dall'8% di cittadini non madrelingua. Per quanto riguarda l'educazione linguistica, l'89% degli alunni studia l'inglese, che si qualifica come la lingua più studiata nell'istruzione secondaria, seguito dal francese (32%), dal tedesco (18%) e dallo spagnolo (8%). (Questi dati sono disponibili sul sito dell'Unione Europea, http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html#Multilingual, ultima visita: marzo 2005). Per un'analisi delle politiche linguistiche dell'Unione Europea e, in particolare, delle politiche per la promozione del plurilinguismo aziendale, si veda Zucchi (2005).

[16] A questo proposito, si veda Lüdi (2003 : 76): "Dass jede Sprache ein eigenes Fenster auf die Welt darstellt, welche diese in einer jeweils einzigartigen Perspektive wahrzunehmen erlaubt, ist also nicht bloß eine schöne Metapher. Unser Wissen von der Welt resultiert aus einer großen Anzahl von Mosaikteilchen, die ursprünglich in der einen oder anderen Sprache kodiert wurden. Diese Wissensbestandteile sind natürlich übersetzbar, tragen aber immer etwas von ihrer Herkunft mit sich".

[17] In un'altra sede (Rigotti 2003 : 55-56) osservavo come l'università, per sua natura, sia in dialogo con la cultura e la lingua del territorio in cui sorge: è attraverso queste categorie culturali e linguistiche che lo studente costruisce il suo rapporto con la realtà, pone le domande che definiscono il suo interesse conoscitivo, struttura il mondo. Spesso la sua formazione gli permetterà di andare oltre le categorie culturali e linguistiche di partenza, ma queste categorie devono comunque essere possedute per poter essere superate. La continuità linguistica tra i centri accademici e il territorio permette, fra l'altro, la diffusione del sapere sviluppato entro l'università sul territorio. D'altra parte, l'università deve la sua consistenza epistemologica all'appartenenza alla comunità scientifica internazionale. Questi due flussi comunicativi (il rapporto con il territorio e il dialogo con la comunità scientifica) esigono strumenti comunicativi specifici – anzitutto una o più lingue di comunicazione.

Bibliografia

ACE – American Council on Education (2002): *Beyond September 11: A comprehensive national policy on international education*. Disponibile all'indirizzo: http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002_beyond_911.pdf; ultima visita: marzo 2005.

AVALDI, I. (2005): *La politica linguistica degli Stati Uniti e il rinnovato interesse per la lingua e la cultura italiana*, Memoria di licenza, Lugano, USI.

BAKER, C. (1998): *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.

BREIDBACH, S. (2002*): Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe, et le rôle de l'anglais*. Etude de référence pour le "Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe", Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponibile all'indirizzo:http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%E9s_en_mati%E8re_de_politique/Etudes/BreidbachFR.pdf; ultima visita: marzo 2005.

CARTA dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000), disponibile all'indirizzo: http://www.cittadinanzaeuropea.net/cartadeidiritti/default.asp; ultima visita: marzo 2005.

CAESARIS *De bello gallico (The Gallic war*, J.H. EDWARDS ed. (1927), London-New York, Harvard University Press, "Loeb Classical Library").

CICERONIS *Tusculanae disputationes* (*Tusculan disputations*, J.E. KING ed. (1927), London-New York, Harvard University Press, "Loeb Classical Library" XVIII).

CLARK, H. (1996): *Using language*, Cambridge, Cambridge University Press.

DOLLARD, J. (1939): *Culture, society, impulse, and socialization*, American Journal of Sociology 45, p. 50-63.

GATTI, M.C. (2003): *Pratiche di analisi semiotica in Jurij M. Lotman e Boris A. Uspenskij*, in: BETTETINI, G. / CIGADA, S. / RAYNAUD, S. / RIGOTTI, E.*: Semiotica II. Configurazione disciplinare e questioni contemporanee*, Brescia, La scuola, p. 141-165.

HEATH, S.B. (1981):*English in our language heritage*, in: FERGUSON, C.A. / HEATH, S.B. (eds.): *Language in the USA*, New York, Cambridge UP, p. 6-19.

KROEBER, A. L. / Kluckhohn, C. (1952): *Culture: a critical review of concepts and definitions*, Cambridge,'Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology (Harvard University), vol. 47, n. 1.

LOTMAN, Ju.M. / USPENSKIJ, B.A. (1987 [1973]): *Sul meccanismo semiotico della cultura*, in: *Tipologia della cultura*, Milano, Bompiani, p. 39-68.

LÜDI, G. (1998):*L'enfant bilingue: chance ou surcharge?*, in: MONDADA, L. / LÜDI, G. (eds):*Dialogues entre linguistes.* Recherches en linguistique à l'Institut des langues et littératures romanes de l'Université de Bâle (ARBA 8*)*, p. 13-30.

LÜDI, G. (2003): *Welche Sprache(n) für die Wissenschaft?* in: *Langues et production du savoir*,Colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, Lugano, 14 juin 2002, Bern, Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.

MANTOVANI, G. (2004):*Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Bologna, il Mulino.

RIGOTTI, E. (2003): *Une université plurilingue: l'exemple de la Suisse italienne*, in: *Langues et production du savoir*, cit.

RIGOTTI, E. (in corso di stampa): *Per una definizione di 'cultura' in vista di una comunicazione interculturale*, in: GATTI, M.C. (ed.): Atti del seminario "Le dinamiche della comunicazione interculturale", Milano, 21 dicembre 1999.

RIGOTTI, E. / CIGADA, Sara (2004): *La comunicazione verbale*, Milano, Apogeo.

RIGOTTI, E. / ROCCI, A. (2003): *Categorie nascoste in prospettiva interlinguistica*, in: MONDADA, L. / PEKAREK DOEHLER, S. (eds): *Plurilinguisme – Mehrsprachigkeit – Plurilingualism: Enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs*, Tübingen/Basel, A. Francke Verlag, p. 277-294.

RIGOTTI, E. / ROCCI, A. / GRECO, S. (2004): *Intercultural Communication: a linguistic and argumentative approach*, Working paper dell'ILS, n.5, USI-Lugano. Disponibile all'indirizzo: http://www.ils.com.unisi.ch/pubblicazioni.htm#working_papers; ultima visita: marzo 2005.

SCHIFFMAN, H. (1996): *Linguistic culture and language policy*, London, Routledge.

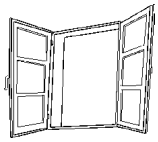
TYLOR, E.B. (1871): *Primitive culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*, London, Murray.

ZUCCHI, M. (2005):*Le politiche dell'Unione Europea verso l'azienda plurilingue*, Memoria di Licenza, Lugano, USI.

Eddo Rigotti

dirige l'Istituto linguistico-semiotico (ILS) della Facoltà di Scienze della comunicazione dell'Università della Svizzera italiana diLugano.

[*] Questo intervento è stato pubblicato da Vita e Pensiero(2005) nel volume:*Europa plurilingue.* Atti del Convegno Internazionale di Studi dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (4-5 nov. 2004). Ringraziamo l'editore per la gentile concessione.



Finestra IV
Varia

Bettina Boss
Sydney

Switzerland down-under: Landeskunde der Schweiz in Australien

Why should Swiss cultural studies (Landeskunde) be taught to Australian university students of German? According to the author this is justified in view of the fact that German language courses and textbooks still concentrate on Germany at the expense of other German-speaking regions. She then describes a seminar she conducted at the University of New Wales in Sydney, using a variety of cultural materials (print, video, CD-ROM), as well as literary texts by Swiss-German authors to explore contemporary Swiss society, concentrating on four main themes: myths and reality, armed neutrality, four and a half languages in one country, foreigners in Switzerland.

Auf dem langen Rückflug von Sydney nach Zürich denkt Etienne Barilier noch einmal darüber nach, wie er versucht hat, die Fragen australischer Studierender nach der Schweizer Nationalliteratur zu beantworten: "Um Nationalliteratur im Allgemeinen und schweizerische Nationalliteratur im Besonderen zu definieren, muss man [...] zunächst wissen, was eine Nation ist. Was also ist eine Nation? Jeder ist damit einverstanden zu sagen, dass eine Nation keine handgreifliche Realität, sondern eine Idee ist, eine Repräsentation, ein regulierender Mythos." (Barilier 2004:167)

Die Frage nach dem Mythos Schweiz und ihrer Literatur muss sich auch derjenige stellen, der daran geht, an einer australischen Universität ein Seminar mit dem Titel 'Landeskunde und Literatur der Schweiz' zu veranstalten. Ist es angesichts der ohnehin schon knapp bemessenen Unterrichtszeit angebracht, eine ganze Lehrveranstaltung einem Land zu widmen, in dem die meisten Australier, sofern sie Europa bereisen, höchstens ein paar Tage verbringen? Ist es nicht sinnvoller, landeskundliche Themen im Hinblick auf das gesamte deutsche Sprachgebiet zu behandeln? Gehört die Landeskunde nicht überhaupt in den Sprachunterricht?

Dass die Landeskunde ein "integraler Bestandteil des Sprachunterrichts" sein und "den ganzen deutschsprachigen Raum" berücksichtigen soll, war ein zentrales Anliegen der ABCD-Thesen von 1990; dennoch lässt sich jedenfalls im universitäten DaF-Unterricht immer noch feststellen, dass die Beschäftigung mit landeskundlichen Themen gegenüber der Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten (sprich: Grammatikunterricht) zu kurz kommt. Leider verwirklichen auch neuere Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (vor allem solche aus deutschen Verlagen) das "D-A-CH-Konzept" der Landeskunde kaum oder nur oberflächlich, indem sie entweder ein stark an Deutschland orientiertes Bild des deutschen Sprachgebiets vermitteln (Frischherz und Langner 2001:1243) oder die Gemeinsamkeiten zwischen den deutschsprachigen Ländern so stark betonen, dass die Unterschiede zwischen ihnen bagatellisiert werden (Boss 2003). Dass gerade junge Australier, die weit entfernt vom Sprachgebiet Deutsch studieren und möglicherweise die Sprache später selbst unterrichten, differenzierte landeskundliche Kenntnisse von den deutschsprachigen Regionen haben sollten, braucht kaum betont zu werden.

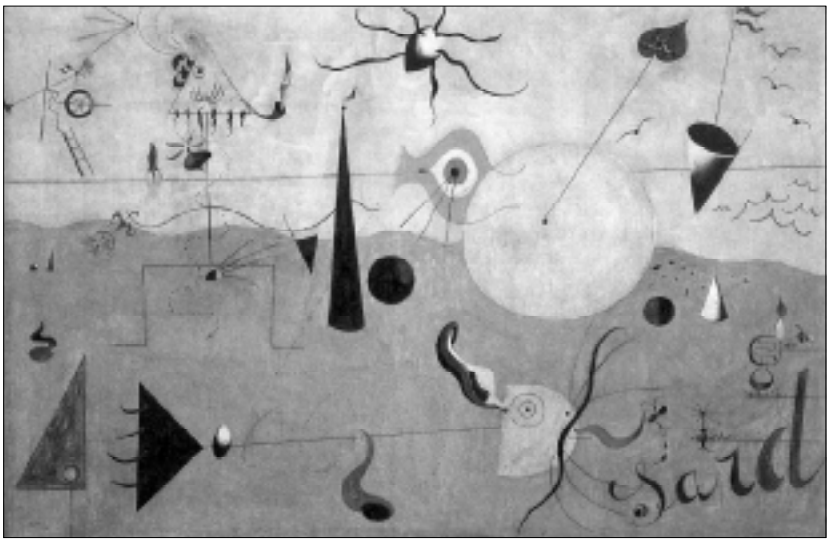
Solche Überlegungen veranlassten mich, im Rahmen des Studiengangs 'German Studies' an der University of New South Wales in Sydney zweimal ein Seminar zu veranstalten, das die Landeskunde spezifisch thematisiert und zwar exemplarisch am Beispiel der Schweiz. Die Wahl dieser deutschsprachigen Region ergab sich aus dem einfachen Grund, dass ich als aus Basel stammende Auslandschweizerin so eigene Erfahrungen und selbst gesammeltes Lehrmaterial einbringen konnte. Im Folgenden soll dieser Kurs, so wie er 2005 in erweiterter Form angeboten wurde, beschrieben werden.

Die Seminare des Studiengangs 'German Studies' richten sich an Studierende mit Deutschkenntnissen auf

Mittelstufenniveau oder höher und behandeln im Allgemeinen wechselnde Themen zur modernen deutschsprachigen Literatur oder Linguistik. Im Gegensatz zu den Sprachkursen, die das Kernprogramm des Studiengangs bilden, dienen die Seminare nicht in erster Linie der Vermittlung und Prüfung von Sprachkenntnissen, sondern der kritischen Auseinandersetzung mit Texten und sprachlichen Erscheinungen. Dennoch wird auch in diesen Kursen soweit als möglich auf Deutsch diskutiert und die Studierenden halten mündliche Referate in dieser Sprache. Das 'Essay', das in etwa einer schriftlichen Seminararbeit entspricht, wird hingegen meist auf Englisch verfasst.

An dem Seminar 'Landeskunde und Literatur der Schweiz' nahmen sechs Studentinnen und drei Studenten teil. Sie bildeten eine multikulturelle Gruppe: die meisten von ihnen waren in Australien aufgewachsen, aber die Eltern einer Studentin und eines Studenten kamen aus Polen bzw. Frankreich, und zwei weitere Teilnehmer hatten eine deutschsprachige Mutter. Zu der Gruppe gehörten auch eine Chinesin und eine aus Konstanz stammende Deutsche. Fast alle Kursteilnehmer hatten die Schweiz, meist nur kurz, besucht, aber nur die Deutsche besass genauere Kenntnisse über ihr ehemaliges Nachbarland.

Während Landeskunde im Zielsprachenland vor Ort erlebt oder recherchiert werden kann, sind Lehrende und Lernende im Ausland darauf angewiesen, "das fremdsprachige Lernumfeld zu konstruieren" (Hackl/ Langner/Pelanda 1998:5). Zu diesem Zweck hatte ich landeskundliche Materialien verschiedenster Art zusammengestellt, die zum Teil im Unterricht zur Verwendung kamen, sonst aber den Studierenden zur Verfügung standen. Dazu gehörten Informationsbroschüren von Präsens Schweiz und Pro Helvetia, neben der Videoserie ‚LiteraTour de Suisse' sowie den DC-ROMs ‚Durch Bundeshaus und Bundesstaat' (eine ausführliche Liste findet sich im Literaturverzeichnis). Ausserdem erhielten die Seminarteilnehmer je ein Exemplar der Materialiensammlung 'Schweiz in Sicht', mit dem Auftrag, ein mündliches Kurzreferat über eines der in der Sammlung behandelten Themen vorzubereiten und in der folgenden Sitzung zu halten. Auf diese Weise konnten die Kursteilnehmer zugleich Sachkenntnisse über die Schweiz und den entsprechenden landeskundlichen Wortschatz erwerben oder auffrischen. So wurden sie auch mit schweizerischen Varianten der deutschen Standardsprache vertraut, sowohl mit solchen, die für die Schweiz spezifisch sind wie 'Kanton', als auch mit Begriffen wie 'Bundesrat', die in der Schweiz eine andere Bedeutung haben als in einem anderen deutschsprachigen Land.



Joan Miró, Paesaggio catalano.

Den Schwerpunkt des Seminars bildete jedoch die Beschäftigung mit Texten, die nicht zum Zweck der Information oder des Landeskundeunterrichts verfasst worden waren und die sich kritisch mit der modernen Schweiz auseinandersetzen. Die Texte, die ich für das Seminar zusammengestellt hatte, sollten typische oder wichtige Aspekte der Schweiz behandeln, aber auch Lesern im Ausland zugänglich sein; gesamthaft sollten sie möglichst verschiedene Sichtweisen zu aktuellen und kontroversen Themen zum Ausdruck bringen, ohne den Anspruch zu erheben, ein repräsentatives Bild der Deutschweizer Literatur der letzten 50 Jahre zu vermitteln. Selbstverständlich durften die Texte auch sprachlich, stilistisch oder inhaltlich nicht allzu anspruchsvoll oder zu umfangreich sein.

So kam eine etwas buntscheckige Sammlung zustande, die neben mehrheitlich essayistischen Texten einer älteren Generation von Autoren – Dürrenmatt, Marti, Bichsel, Diggelmann und Loetscher – Kurzprosa von jüngeren, zum Teil weniger bekannten Schriftstellern wie Moser, Stamm, Hartmann, Schweikert, Florescu umfasst. Dennoch gibt es genügend thematische Verbindungen, so dass sich bestimmte Themenbereiche wie die Identität der Schweizer und ihr Verhältnis zum Staat, die Beziehungen zwischen den Sprachregionen, die Rolle der Armee und der Umgang mit Ausländern wie ein roter Faden durch die Sammlung ziehen.

Mit diesen Texten wurde ähnlich gearbeitet wie zuvor mit den landeskundlichen Materialien: die Studie-

renden erhielten je einen Text, über den sie ein mündliches Referat halten mussten, an das sich eine gemeinsame Diskussion über den Text anschloss. Diese etwas monotone Arbeitsform wurde durch einen Gastvortrag des damaligen Schweizerischen Generalkonsuls Albert Mehr unterbrochen, der anhand zahlreicher Textbeispiele das Nebeneinander der Literaturen in den vier Landessprachen illustrierte und damit ein Thema zur Sprache brachte, das sonst eher zu kurz gekommen wäre. Andererseits waren die zwei Spielfilme, die am Ende des Semesters gezeigt wurden, nämlich 'Wachtmeister Zumbühl' (1994) und 'Achtung, fertig Charlie!' (2005), trotz ihres mehrheitlich komischen Tenors thematisch ziemlich eng mit den besprochenen Texten verbunden.

Die Aufgabenstellung für die Essays, die am Ende des Semesters fällig waren, orientierte sich denn auch an den wichtigsten Themenbereichen, die im Laufe des Seminars vorgekommen waren, nämlich 'Mythos und Wirklichkeit', 'Bewaffnete Neutralität', 'Viereinhalb Sprachen in einem Land' und 'Fremde in der Schweiz'. Die Studierenden mussten eines dieser Themen anhand von mehreren behandelten Texten bzw. einem Text und einem Film sowie landeskundlichen Quellen zum Thema untersuchen. Interessanterweise wagte sich niemand an das erste Thema, während die anderen Themen ungefähr gleich häufig gewählt wurden.

Selbstverständlich gäbe es noch andere Themen und Materialien, die in einem landeskundlichen Kurs über die Schweiz behandelt werden könnten. Neben Texten und Filmen könnten auch darstellende Kunstwerke aus der Schweiz besprochen werden. Wenn der Kurs im Ausland stattfindet, bietet sich vielleicht die Gelegenheit, die schweizerische Gemeinschaft vor Ort einzubeziehen. Letzten Endes ist es weniger wichtig, welche Mittel verwendet und welche Inhalte vermittelt werden, als dass die Lernenden dazu gebracht werden, sich aktiv und kritisch mit einer fremden Kultur auseinanderzusetzen.

Folgende Personen und Institutionen haben mich bei der Vorbereitung und Durchführung des Seminars entscheidend unterstützt: Herr Franz Clavigelli und seine Mitarbeiter vom Bücherdienst der Pro Helvetia und Herr Albert Mehr und seine Mitarbeiter vom Schweizerischen Generalkonsulat in Sydney. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Literaturverzeichnis

1. Im Text erwähnte Literatur

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990), in: Deutsch als Fremdsprache 5, p. 306-307.

BARILIER, E. (2004): *Avec feu mais sans lieu. Nationale Literaturen im Überflug*, in: CADUFF, C./ SORG, R.: *Nationale Literaturen heute – ein Fantom. Die Imagination und Tradition des Schweizerischen als Problem*. München, Wilhelm Fink Verlag, p. 163-170.

BOSS, B. (2003): *Swiss themes in three "pluricentric' German language textbooks*, Australian Review of Applied Linguistics Volume 26 Number 1, p. 6-18.

FRISCHHERZ, B./ LANGNER, M. (2001): *Landeskunde aus schweizerischer Sicht*, in: HELBIG, G. /GÖTZE, L./ HENRICI, G. / KRUMM H.-J.*: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, De Guyter, p. 1241-1252.

HACKL, W. / LANGNER, M./ SIMON-PELANDA, H. (1998): *Landeskundliches Lernen*, Fremdsprache Deutsch, Heft 18 , p. 5-12.

2. Landeskundliche Materialien

Durch Bundeshaus und Bundesstaat. Ein Auftrag der Parlamentsdienste, der Bundeskanzlei, des Bundesgerichts und des Bundesarchivs. (3 CD-ROMs) Buchverlag Neue Zürcher Zeitung.

DÜRRMÜLLER, U. (1996): *Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz.* Pro Helvetia.

FAHRNI, D. (2000): *Schweizer Geschichte Ein historischer Abriss von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Pro Helvetia.

GOGNIAT, R. / KOCH, L. / NODARI, C. (1997*): Schweiz in Sicht. Materialien zur Landeskunde Schweiz.*Koordinationskommission für die Präsenz der Schweiz im Ausland.

KREIS, G. (1999): *Die Schweiz im Zweiten Weltkrieg. Ihre Antworten auf die Herausforderungen der Zeit*. Pro Helvetia.

LiteraTour de Suisse (2000): *44 Porträts zeitgenössischer Schweizer Autorinnen und Autoren. Eine literarische Reise durch die kulturell vielfältige Schweiz.* SRG SSR idée suisse.

SIEBENHAAR, B./ WYLER, A. (1997*): Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz*. Pro Helvetia.

WENGER, B. (1983*): Die vier Literaturen der Schweiz*. Pro Helvetia.

WYLER, A. (1989*): Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz.* Pro Helvetia.

3. Texte von Deutschschweizer Autoren

BICHSEL, P. (1997): *Des Schweizers Schweiz*, in: BICHSEL, P.*: Des Schweizers Schweiz. Aufsätze*. Suhrkamp, p. 9-27.

DIGGELMANN, W. M. (2003.): *Schweizer Tabus, Schweizer Sünden*, in: OBERMÜLLER, K.: *Wir sind eigenartig, ohne Zweifel. Die kritischen Texte von Schweizer Schriftstellern über ihr Land*. Nagel & Kimche, p. 165-170.

DÜRRENMATT, F. (1998): *Persönliches über Sprache*, in: DÜRRENMATT, F.*: Meine Schweiz. Ein Lesebuch*. Diogenes, p.167-171.

FLORESCU, D. C. (2001): *Im Nabel der Welt*, in: SORG, R. / PASCHEDAG, A.*: Swiss Made. Junge Literatur aus der deutschsprachigen Schweiz*. Wagenbach, p. 29-36.

HARTMANN, L. (1990): *Kein Kuchen für Bahar*, in: SIEGRIST, C.*: Schweizer Erzählungen. Deutschschweizer Prosa seit 1950*. Band 1 Suhrkamp, p. 192-196.

LOETSCHER, H. (1988): *Alphorn mit Bambus*, in: LOETSCHER, H.*: Der Waschküchenschlüssel oder Was – wenn Gott Schweizer wäre*. Diogenes, p. 261-266.

LOETSCHER, H (1988): *Der Waschküchenschlüssel*, in: LOETSCHER, H*: Der Waschküchenschlüssel oder Was – wenn Gott Schweizer wäre*. Diogenes, p. 7-12.

MARTI, K. (1994): *Im Réduit*, in: LINSMAYER, C.:*Schweizer Lesebuch*. Piper, p. 293-298.

MOSER, M. (1998): *Der Hund hinkt*, in: BACHMANN, P.*: Die Schweiz erzählt. Junge Erzähler*. Fischer, p. 152-157.

SCHWEIKERT, R. (1998): *Fabrizio, geb. 1926; Almut, geb. 1933*, in: BACHMANN, P.: *Die Schweiz erzählt. Junge Erzähler*. Fischer. p. 175-180.

STAMM, P. (2001): *Wie ich die Armee abschaffte*, in: SORG, R. / PASCHEDAG, A.: *Swiss Made. Junge Literatur aus der deutschsprachigen Schweiz*. Wagenbach, p. 122-131.

Bettina Boss

ist Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der University of New South Wales in Sydney, Australien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Varietätenlinguistik mit Bezug auf die Deutschschweiz und Zweitspracherwerbsforschung.

Gérald Froidevaux
Basel

Zola interdisziplinär

Ein Projekt im fremdsprachlichen Literaturunterricht

La lecture d'un roman de Zola dans une classe de français langue étrangère, même avancée, soulève de nombreux problèmes, simplement par sa longueur et sa difficulté. Pourtant, ces romans donnent une vision exceptionnellement concrète de la réalité économique, sociale et culturelle de la France dans la seconde moitié du XIXe siècle. Ils peuvent donc apporter une contribution importante à des projets d'enseignement sur le développement de la société de consommation ou sur l'histoire de la ville moderne et, notamment, celle de Paris.
Un tel projet, relevant en principe de l'enseignement de l'histoire ou de l'économie, permet de réaliser le postulat très actuel de l'interdisciplinarité et peut-être aussi celui de l'immersion ou du moins d'un enseignement dans la langue étrangère.
Au Bonheur des dames *est un des grands romans très connus de Zola. La présente contribution en propose une approche interdisciplinaire et essaie de décrire un travail sur le texte qui recourt à différents types de lecture et utilise ce roman comme un document historique ou sociologique, sans en négliger les aspects proprement littéraires.*

Literaturunterricht, das wird in der Fremdsprachendidaktik allgemein anerkannt, ist Sprachunterricht. Allerdings ein Sprachunterricht der besonderen Art, und im Detail bleibt nachzuweisen, wie genau, in welchem Umfang und welchen Bereichen die Beschäftigung mit Literatur die Sprachkompetenz von Lernenden fördert. Ein literarischer Text veranschaulicht die künstlerische Gestaltung eines Themas, die Konstruktion und Verbindung von Motiven und Handlungen zu einem Gesamtbild. Literatur vermittelt unbestritten auch eine interkulturelle Kompetenz, die Kenntnis von der und Einsicht in die Kultur der Zielsprache. Das gilt vor allem für die Lektüre integraler literarischer Werke, insbesondere solcher, deren Programm auf die Darstellung der individuellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit angelegt ist. Das begünstigt naturgemäss die Autoren aus der Epoche des Realismus und Naturalismus. Nicht umsonst gehören die Novellen Maupassants, auch dank ihres zumutbaren Umfangs, zu den beliebtesten Klassikern des fortgeschrittenen, etwa gymnasialen Französischunterrichts. Die Romane Emile Zolas, mit Ausnahme vielleicht von *Thérèse Raquin*, stellen Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Länge und sprachlichen Komplexität vor einige Probleme, obschon gerade sie ein unvergleichlich reichhaltiges *Tableau* der französischen Gesellschaft der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts anbieten.
Einer von ihnen, der zu den lesbarsten und wohl auch lesenswertesten gehört, soll hier als Gegenstand eines interdisziplinären Projekts im fremdsprachlichen Literaturunterricht vorgestellt werden. Seine Behandlung mit einer Gruppe von GymnasiastInnen im Abschlussjahr fand innerhalb eines Kurses über die Geschichte der Stadt Paris statt und erstreckte sich über etwa 20 Lektionen.
Au Bonheur des dames, 1883 erschienen, ist der elfte Roman im zwanzigteiligen Werk *Les Rougon-Macquart*, in welchem Zola anhand zweier Familien und über drei Generationen hinweg ein umfassendes Bild des *Second Empire* zeichnet. Wie die meisten Teile der *Rougon-Macquart* entfaltet *Au Bonheur des dames* ein bestimmtes, eigenständiges Thema von eminenter kulturhistorischer Relevanz und zugleich von grosser Aktualität[1], nämlich die Entstehung der *Grands Magasins* und den Strukturwandel des Warenhandels in den Sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts, und zugleich das Aufkommen moderner Einkaufsgewohnheiten, der damit verbundenen Psychologie des *shoppings* und die Geburt der Konsumgesellschaft. Historische und soziologische Untersuchungen zur Genese der kapitalistischen Konsumwelt zitieren häufig und nicht zufällig diesen Roman Zolas, der mit grosser Plastizität die neue Warenwelt beschreibt, welche die *Grands Magasins* nicht nur feilbietet, sondern geradezu als Fest inszeniert, und ebenso die durchaus aktuellen Strategien, mit denen die neuen Warenhäuser die - damals fast ausschliesslich weibliche - Kundschaft zum Kauf verführt und allmählich dem Konsumrausch verfallen lässt.
Die Lektüre eines solchen Romans stellt selbst an leistungsstarke Schülerinnen und Schüler hohe, aber keineswegs unerfüllbare Anforderungen. Klar ist, dass ein fremdsprachiges Buch von etwa 450 Seiten nicht in ganzer Länge eingehend gelesen werden kann. Ein solches Projekt ver-

langt den Rückgriff auf unterschiedliche, differenzierte Leseformen. Lesen meint im Fremdsprachenunterricht meistens eine auf das detaillierte Verständnis des ganzen Texts ausgerichtete Erfassung. Das ist angesichts der Länge des Romans völlig unmöglich. Für ein derartiges Lektüreprojekt ist also die Beherrschung extensiver Lesetechniken unabdingbar. Zu den gebräuchlichsten Formen extensiven Lesens gehört das Zusammenspiel von *lecture-balayage* (*skimming*) und *lecture-repérage* (*scanning*), die hier vielfach eingesetzt werden und den SchülerInnen vermittelt werden müssen, falls sie ihnen nicht bereits, vielleicht auch von ihrer muttersprachlichen Lesepraxis her, geläufig sind. *Balayage* meint das überfliegende Erfassen von wichtigen Wörtern und Motiven in einem grösseren Textabschnitt; *repérage* das Auffinden gezielt gesuchter Informationen oder Textstellen, also Wörtern, Sätzen und kurzen Passagen. Beide Leseformen setzen voraus, das der Leser weiss, was er beim Überfliegen behalten will bzw. wonach er suchen soll. Man kann also nicht umhin, zu Beginn dieses Leseprojekts die Parameter oder Aspekte festzulegen, die in der Behandlung des Buchs berücksichtigt werden sollen. Das ist im wesentlichen die Arbeit der Lehrperson, die in Kenntnis des ganzen Romans und dank ihrer Erfahrung mit Literatur eine Reduktion auf bestimmte Themen oder Textformen vornimmt, also in der Fülle des Romanganzen eine inhaltliche und/oder formale Akzentuierung vorschlägt. Das widerspricht, vorsichtig gehandhabt, nicht dem Prinzip der Projektmethode, gemäss welcher die Aspekte der Untersuchung von den Teilnehmern selbst bestimmt werden sollen. Die inhaltlichen Akzente können, unter Berücksichtigung des Projektthemas, durchaus von den SchülerInnen festgelegt werden, etwa anhand einer gemeinsamen Besprechung des ersten Kapitels des Romans.

Das gemeinsame Projekt verwirklicht so gleichzeitig eine fortlaufende und eine thematische, transversale Lektüre.

In einem solchen Projekt kommen auch andere, weitergehende Formen extensiver Lektüre zum Zuge. Die extensivste Lektüre besteht wohl darin, einen Textabschnitt, ein Kapitel oder mehrere, ganz auszulassen. Das wird in dieser Behandlung von *Au Bonheur des dames* insofern eingesetzt, als die meisten Kapitel des Romans nur von einem oder einer Gruppe von SchülerInnen gelesen und den anderen vorgestellt werden. Davon wird detailliert später die Rede sein.
In *Au Bonheur des dames* wird eine Vielfalt von Motiven und Problemen angeschnitten; es ist aber zunächst einmal ein Roman mit Personen und einer Geschichte, die verschiedene Stränge umfasst. Dieser rote Faden der Romanhandlung ist für eine schulische Lektüre zweifellos der zentrale Aspekt und erlaubt ein kontinuierlich fortschreitendes Erfassen des Buchs, das den Weg der jungen Denise von ihrer Ankunft in Paris bis zur geplanten Hochzeit mit dem Warenhausdirektor Octave Mouret erzählt. Dessen Geschichte und der Aufschwung seines Warenhauses sowie der parallel dazu verlaufende Untergang der von dieser Entwicklung verdrängten Ladenbesitzer, insbesondere der Familie Baudu, bilden zwei wichtige Nebenstränge der Romanhandlung. Auf diese drei durchlaufenden Teilgeschichten lässt sich der Erzählinhalt des Romans in einer schulischen Perspektive legitimerweise reduzieren.
Doch der Verlauf des erzählten Geschehens ist nicht der einzige Aspekt, auf den sich eine Lektüre von *Au Bonheur des dames* fokussieren soll. Eine vertiefte Analyse des ersten Kapitels, das etwa dreissig Seiten umfasst, erlaubt es, die Schwerpunktthemen für die weitere - extensive - Lektüre festzulegen.
Denise kommt nach dem Tod ihrer Eltern mit ihren zwei Brüdern in Paris an, um bei ihrem Onkel, dem Tuchhändler Baudu, Arbeit als Verkäuferin zu suchen. Der erste Eindruck der drei aus der Provinz kommenden Personen ist die Geschäftigkeit der Hauptstadt und vor allem der Anblick, gleich gegenüber dem Laden ihres Onkels, der imposanten Fassade des Warenhauses und der Schaufenster, die von der Fülle von Stoffen, Tüchern, Kleidern förmlich überfliessen. Im Haus ihres Onkels wird sich Denise hingegen des fortschreitenden Niedergangs des ehemals erfolgreichen Tuchhändlers gewahr. Baudus Geschäft läuft schlecht. Arbeit kann er seiner Nichte keine anbieten. Sein Angebot, Denise bei einem Kollegen unterzubringen, lässt die Rede auf die kleinen Ladenbesitzer des Quartiers kommen. Denise steht jedoch bereits im Bann des gewaltigen Warenhauses, dessen Geschichte man ihr erzählt, zugleich mit dem Werdegang seines Besitzers Octave Mouret, der mit seinem unermesslichen Ehrgeiz das Leben des ganzen Quartiers durcheinanderbringt.
In diesem Kapitel knüpft Zola nicht nur die drei Handlungsstränge - die Geschichte Denises, der Familie Baudu und Octave Mourets -, sondern auch die weiteren Motive, die er in seinem Roman in einer spiralförmigen Entwicklung leitmotivisch beschreibt: das mächtige, magisch wirkende Warenhaus; die Faszination der Ware, die sich in der Fülle und Varietät der hier ausgebreiteten Textilien zeigt; der Umbruch des alten Quartiers und darüber hinaus der Stadt Paris; der unvermeidliche Untergang der kleinen, vom Ansturm des modernen Warenhandels überwältigten Ladenbesitzer.
Damit ist eine Liste von sieben durchlaufenden *centres d'intérêt* festgelegt, die als ebenso viele rote Fäden die Behandlung des Romans leiten kön-

nen und eine extensive, auf diese Themen fokussierte Lektüre ermöglichen. Hier kann eine lineare, extensive Lektüre des Romans einsetzen, die jedes Kapitel nach den festgelegten Schwerpunktthemen absucht und sich auf die hierfür relevanten Textausschnitte konzentriert. Die Schülergruppen stellen reihum zusammenfassend ein Kapitel des Buchs vor und wählen darin die Textstellen aus, welche einees oder mehrere der festgelegten Themen betreffen und die gemeinsam in detaillierter Lektüre analysiert werden. Die übrigen SchülerInnen beschränken sich auf eine schnelle, überfliegende Lektüre des Romans, deren Kapitel ihnen fortlaufend von den dazu Beauftragten erzählt und in Hinsicht auf die festgelegten Themen präsentiert werden. Das gemeinsame Projekt verwirklicht so gleichzeitig eine fortlaufende und eine thematische, transversale Lektüre. Die SchülerInnen oder Schülergruppen müssen nicht nur das ihnen zugeteilte Kapitel präzise lesen, sondern auch die für die festlegten Themen wichtigen Passagen erkennen und in analytischer, intensiver Lektürearbeit ihr Thema fortlaufend protokollieren. Am Ende, vielleicht unmittelbar vor einer wiederum gemeinsamen Behandlung des letzten Kapitels, entsteht durch Zusammentragen der einzelnen Kapitelpräsentationen und der Darstellungen der verschiedenen Themen ein nahezu vollständiges Bild des Romans. Alle Teilnehmer des Projekts lesen zwar nur einen Teil des Romans in intensiver Lektürearbeit, haben aber gleichwohl eine umfassende Kenntnis des gesamten Werks, sofern die Zusammenarbeit sowie das Zusammentragen und Protokollieren der einzelnen Beiträge klappt, mit anderen Worten: falls die Lektüre als gemeinsames, projekthaftes Unterfangen ernst genommen wird.

Zolas Roman kommt von seiner spiralförmigen Konstruktion her dieser projekthaften, didaktischen Lektüre durchaus entgegen. So wie das

Das Spannungsfeld zwischen der Darstellung der sozialen Wirklichkeit und der Konstruktion von Mythen der Moderne begünstigt, ja erfordert einen interdiszplinären Zugang.

erste Kapitel von *Au Bonheur des dames* alle Handlungsstränge und die zentralen Themen anschneidet, so bringt das letzte Kapitel des Romans diese auch zu Ende. Die meisten Kapitel lassen mehrere der Themen anklingen, führen aber vor allem, als Schwerpunkt, einen der Handlungsstränge weiter. In seinem Aufbau erscheint der Roman als eine Zusammensetzung mehrerer Geschichten, die abwechselnd weitererzählt werden. Das fortlaufende, lineare, und das thematische, tranversale Lektüreverfahren erreichen dasselbe Resultat und fallen letztlich zusammen.

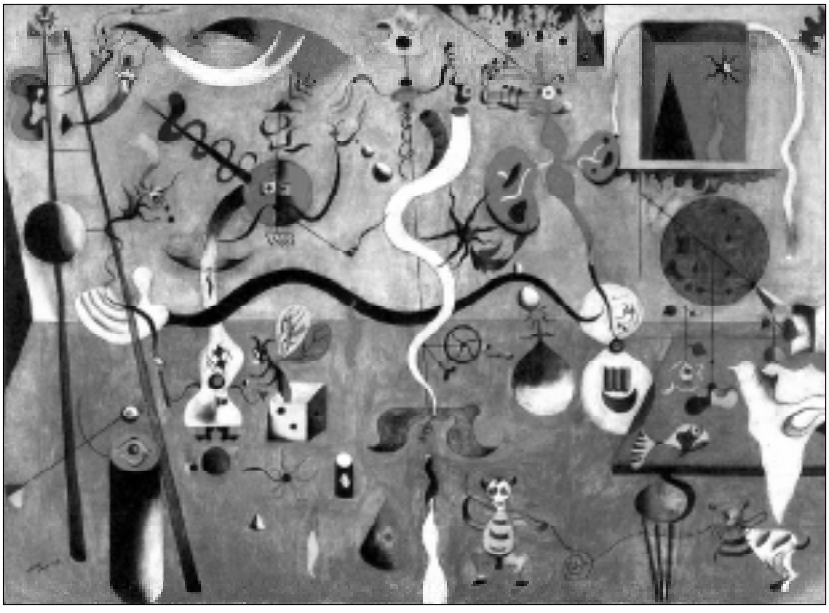
Freilich wäre es schade und dem Wert des Romans als Kunstwerk nicht angemessen, würde dessen Behandlung sich auf die verschiedenen Geschichten, also die Handlungsstränge und Themen, somit auf rein inhaltliche Aspekte beschränken. Die Lektüre dieses Romans erfordert auch eine Analyse der sprachlichen, stilistischen Gestaltungsmittel, die der Autor verwendet. Es ist hinlänglich bekannt, dass Zola seinen Romanen zwar ein realistisches bzw. naturalistisches Programm vorgibt, die Wirklichkeit aber - sofern das überhaupt möglich wäre - keineswegs nur beschreibend abbildet, sondern in Hinsicht auf eine bestimmte Wirkung hin überhöht und mit einem grossen Reichtum von Metaphern, Vergleichen, Symbolen modelliert. Auch *Au Bonheur des dames* unterliegt einer solchen Sinnkonstruktion, die bedeutsame Aspekte der Wirklichkeit dramatisch steigert, ihre soziologische und geschichtsphilosophische Bedeutung herausstellt und das Geschehen in eine mythologische Dimension erhebt.

Von diesem Gestaltungswillen ist das Warenhaus selbst das beste Beispiel. Schon zu Beginn des ersten Kapitels erscheint es der faszinierten Denise als *machine*, als vibrierende und pulsierende *usine*, die mit ihrer unaufhörlichen Bewegung und heissen Ausstrahlung die Passanten in Bann zieht und zu willenlosen Rädchen einer ungeheuren Mechanik macht (S. 60). Von Madame Baudu und später auch anderen Ladenbesitzern wird es deshalb als *monstre* bezeichnet (61; 298). Den ganzen Roman hindurch ist das Warenhaus Gegenstand einer fortgesetzten metaphorischen Verbildlichung, und allein schon die durchlaufende Sammlung seiner verschiedenen Benennungen zeigt, wie sehr Zola es zum vielfältigen, schillernden Mythos stilisiert. Das Warenhaus ist ein *ogre*, ein furchterregender Organismus, der nicht nur die Konkurrenten, sondern auch die eigenen Angestellten verschlingt. Mouret richtet es als Labyrinth ein, in dem sich die Kundinnen verlieren und zu Sklavinnen des Kaufrausches und devoten Anbeterinnen der Ware werden. Es gemahnt in seiner gigantischen Pracht mal an eine Kathedrale oder einen Tempel (300), mal an eine Bahnhofshalle oder einen Traumpalast (318). Die bildhafte Ueberhöhung des Warenhauses gipfelt schliesslich im letzten Kapitel des Romans, wo das neueröffnete und vergrösserte Warenhaus alle diese Bedeutungen vereinigt und Zola sämtliche metaphorischen Bezeichnungen nochmals Revue passieren lässt: *palais, temple, colosse, ogre, monstre, bazar*. In der gigantischen Ausstellung von Weisswaren wird es definitiv zum märchenhaften (*féérique)* Universum.

Nicht weniger als das Warenhaus werden auch andere Personen und Motive in Zolas überdeutlicher, repetitiver Darstellung so zu Bedeutungsträgern stilisiert, dass auch wenig er-

fahrene LeserInnen seine literarischen Verfahren und seinen Willen zur mythologischen Konstruktion leicht erkennen können. So wird aus Octave Mouret, dem gnadenlosen Geschäftsmann, der seine Tätigkeit als eine Art Krieg versteht und mit militärischen Ausdrücken bezeichnet, nicht nur ein Verführer, der sich die Frauen untertan machen will, sondern auch der Poet des neuen Warenhandels, dessen Fähigkeit mit der dichterischen Einbildungskraft verglichen wird. Auf derselben symbolischen Ebene vollzieht Denise im Verlauf des Romans die paradoxe Entwicklung von der Mutter zur jungfräulichen Braut: erst tritt sie als kaum erwachsene Frau auf, die sich mütterlich um ihre jüngeren Brüder kümmert, dann nimmt sie, als guter Geist des Warenhauses, die anderen Verkäuferinnen und Verkäufer unter ihre Fittiche und bringt selbst den in seiner Verliebtheit zum weinenden Kind gewordenen Direktor Mouret zur Räson, bevor sie endlich sein Heiratsangebot annimmt, überwältigt von dem vollständig in jungfräuliches Weiss gehüllten, neugestalteten Warenhaus, das sie als Hymne Mourets an sie selbst verstehen muss. Im Mittelpunkt der Staffage von Spitzen, Musselinen und orientalischen Seidenstoffen steht ein grosses weisses Bett, das anscheinend auf die junge, weisse Prinzessin wartet (475). In der darauf folgenden Beschreibung des Warenhauses bringt es Zola fertig, auf genau einer Seite (506-507) zweiundzwanzig Mal die Farbe Weiss (*blanc, blancheur, blanchir*) zu erwähnen.

Es liegt in der Eigenart von Zolas Romanen, sozialgeschichtliche Aspekte in eine Handlung einzubauen oder vielleicht umgekehrt seine Vision der gesellschaftlichen Entwicklung mittels einer Romanhandlung modellhaft auszudrücken. Das so eröffnete Spannungsfeld zwischen der Darstellung der sozialen Wirklichkeit und der Konstruktion von Mythen der Moderne begünstigt, ja erfordert einen interdiszplinären Zugang. Es ist naheliegend, die Thematik eines Zola-Romans mit der historischen Wirklichkeit, bzw. mit einer historischen Dokumentation, also mit geschichtlichen Quellentexten in Parallele zu setzen. Diese Arbeit kann selten von einer Lehrperson allein geleistet werden kann; sie verlangt nach Zusammenarbeit mit Vertretern anderer Fächer, mit Fachleuten aus Geschichte, Soziologie, Wirtschaftskunde, Kunstgeschichte. Interdiszplinarität meint das Überschreiten von Fachgrenzen, also das Arbeiten mit anderen Mitteln und Materialien und mit einer anderen Zielsetzung. Wenn es im Sprachunterricht darum geht, einen komplexen Roman zu verstehen und als sprachliches Kunstwerk zu rezipieren, vermittelt etwa der Geschichtsunterricht zunächst verbürgte Fakten und Ereignisse. Es ist bekannt, und dank historischen Darstellungen leicht nachvollziehbar, dass Zola die Entstehung der Warenhäuser in Frankreich ungefähr so darstellt, wie sie sich tatsächlich ereignet haben, diesen Prozess aber zeitlich komprimiert: Was in der Entwicklung des "Bonheur des dames" etwa fünf Jahre dauert, nämlich die Handlungszeit des Romans, hat bei den Warenhäusern, die Zola Modell gestanden haben, etwa dreissig Jahre gebraucht. Auch der dramatische Untergang der kleinen Läden hält der historischen Überprüfung nur teilweise stand: zwar sind viele kleine Boutiquen unter der Konkurrenz der Warenhäuser verschwunden, es sind aber umgekehrt, oft direkt in der Umgebung der *grands magasins* auch neue entstanden. In diesem Bereich hat also vielmehr eine Verschiebung stattgefunden, indem die Boutiquen sich auf eine bestimmte Kundschaft und/oder auf bestimmte Luxusartikel spezialisiert haben[2]. Auch die auffälligen Anachronismen Zolas sind bekannt, etwa die elektrische Beleuchtung des neu eröffneten Warenhauses im Kap. XIV, die wohl zur Zeit von Zolas Niederschrift des Romans (1882), noch nicht aber im Moment der Romanhandlung (1869) verfügbar war. Dabei geht es nicht darum, einen etwaigen Irrtum Zolas festzustellen oder zu korrigieren, sondern dieser signifikanten Verbiegung der geschichtlichen Wirklichkeit die Bedeutung zu geben, die ihr im Ganzen des Romans zukommt: für seine märchenhafte In-



Joan Miró, Il carnevale di arlecchino.

szenierung der Farbe Weiss im Kap. XIV macht Mouret sich auch das im Vergleich zu den Gasleuchten viel weissere Licht der elektrischen Lampen zunutze. Zugleich mit der Verifizierung und Korrektur zahlreicher Details macht der interdisziplinäre Vergleich, also die Konfrontation des Romans mit einer historischen Darstellung oder mit zeitgenössischen Quellen, den entscheidenden Aspekt des Romans sichtbar: Zola hat in einer geschichtlichen Zukunftsvision die moderne Konsumgesellschaft dargestellt, wie wir sie heute kennen, und in *Au Bonheur des dames* eine moderne, aktuelle Soziologie des Konsum- und Kaufverhaltens vorweggenommen. Davon, also von der irrationalen Faszination der Ware, vom Warenfetischismus, vom *shopping* als Religionsersatz, vom modischen Mehrwert bestimmter Artikel, von den heutigen Marketing-Techniken - Werbung, Sonderangebote, Umtauschgarantie usw. - haben alle Schülerinnen und Schüler eine unmittelbare und persönliche Erfahrung.

Wovon heutige LeserInnen, selbst wenn sie die Stadt Paris aus eigener Anschauung kennen, keine unmittelbare Vorstellung haben, ist die Verwandlung der Stadt in der Zeit des Romangeschehens, d.h. in den Sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts. Natürlich ist *Au Bonheur des dames* auch ein Paris-Roman, der die Veränderung des Stadtbildes in dieser Zeit spiegelt und in der Person des Bankiers Hartmann unverkennbar den Planer dieses gewaltigen Umbaus der Stadt, den Urbanisten Georges Eugène Haussmann, direkt in den Roman hineinträgt. Ein Vergleich von Pariser Grundrissplänen vor und nach der Haussmannschen Renovation zeigt anschaulich die Veränderung der Stadt, die Zolas Roman für ein einzelnes Quartier beschreibt[3].

Zolas *Au Bonheur des dames* gibt in seiner nahezu unerschöpflichen Vielfalt, als anspruchsvolle fremdsprachliche Lektüre nicht nur Anlass zur Analyse literarischer Gestaltungsformen, sondern wird darüber hinaus zum Gegenstand einer umfassenden kulturhistorischen Erkundung, die in viele Richtungen gehen und zahlreiche Erfahrungs- und Wissensgebiete erschliessen kann: eine Geschichte und Soziologie der Mode, die Geburt der Konsumgesellschaft, das Bild einer grossen Stadt, und schliesslich eine Logik der geschichtlichen Entwicklung, in der - gemäss Zolas Vision - der Fortschritt sich unaufhaltsam, und um den Preis der Zurückbleibenden, die Zukunft bahnt: der kühne und ungestüme Pionier eröffnet, gezähmt durch die Humanität einer selbstbewussten Frau, ein neues Zeitalter. Dass an diesem Roman, seinem allzu verklärenden, auffällig erbaulichen Ausgang und seiner Philosophie auch Kritik anzubringen ist, liegt im Horizont einer didaktischen Lektüre und wird von jugendlichen Leserinnen und Lesern durchaus wahrgenommen.

Anmerkungen

[1] *Au bonheur des dames* ist in den vier Gesamtausgaben von *Les Rougon-Macquart* erschienen, der "Collection de la Pléiade (Bd. III, Paris, Gallimard, 1961), der Reihe "Intégrales" (Bd. III, Paris, Ed. du Seuil, 1970), der Reihe "Bouquins" (Bd. III, Paris, Laffont, 1992), sowie den *Oeuvres complètes* im "Cercle du livre précieux" (Bd. IV, Paris, 1968). Der Roman, der in französischen Schulen häufig auf dem Lehrplan und der Lektüreliste des *Baccalauréat* steht, liegt kommentiert auch in den meisten Taschenbuchreihen vor, z.B. Folio, Garnier-Flammarion, Livre de poche, Pocket. Eine mit Vokabel-Annotationen versehene Ausgabe für den Fremdsprachenunterricht ist mir nicht bekannt. Ich zitiere im Folgenden die Ausgabe Classique de poche, Livre de poche, hg. v. Sophie Guermès, 1998.

[2] Vgl. Plessis, Alain: *De la fête impériale au mur des fédérés, 1852-1871. Nouvelle histoire de la France contempopraine*, t. 9. Paris: Ed. du Seuil, 1973. Coll. Points, S. 129 ss., und die *Préface* von Jeanne Gaillard zur Ausgabe Folio Classique von *Au Bonheur des dames*, Gallimard, 1980, S. 7-25.

[3] Vgl. das reich illustrierte Buch von Danielle Chadych/Dominique Leborgne: *Atlas de Paris. Evolution d'un paysage urbain*. Ed. Parigramme, 1999; sowie: Bernard Marchand: *Paris, histoire d'une ville, XIXe - XXe siècle.* Ed. du Seuil, Coll. Points Histoire, 1993.

Gérald Froidevaux
Prof. Dr. phil., unterrichtet Französisch-Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PHNW) in Basel und Französisch am Gymnasium Oberwil/BL. Publikationen über C.F. Ramuz, Baudelaire, die zeitgenössische Literatur der Westschweiz und Literaturdidaktik.

Basil Schader
Zürich

Sprachbegegnungen: neben und in der Schule*

La presenza di stranieri nella società e nella scuola rappresenta un potenziale sottovalutato e non sfruttato a sufficienza per lo sviluppo di una consapevolezza linguistica. L'articolo esamina dapprima la questione – interessante dal punto di vista etnolinguistico – come e con quali costanti questo potenziale venga usato a livello informale e quali fattori risultino più o meno determinanti per lo svilupparsi di questo plurilinguismo non guidato. Nella seconda parte si discutono le possibilità di sfruttarlo istituzionalmente a livello scolastico, basandosi sulle risposte di studenti/studentesse e docenti a questionari sul modo nel quale vivono la realtà quotidiana del contatto con lingue che non vengono studiate ufficialmente a scuola (francese, inglese, tedesco) ma che si imparano nel contatto quotidiano. Vengono presentati i risultati di una ricerca svolta su allievi e allieve albanesi e sul contatto linguistico tedesco-albanese in Svizzera. L'autore mette in rilievo il rischio che si creino due categorie di lingue – quelle tradizionalmente e ufficialmente insegnate a scuola, quindi superiori – e quelle che si imparano informalmente al di fuori della scuola e relegate quindi ai margini, e sottolinea che in questo modo viene misconosciuta la ricchezza insita nella presenza di lingue così varie – ricchezza che è invece una caratteristica e un punto di forza per la Svizzera moderna. (red.)

Während der politische und öffentliche Sprachendiskurs in der Schweiz periodisch hohe Wellen wirft und Emotionen schürt, verläuft fernab von ihm, doch mindestens ebenso breit und öffentlich, eine ganz andere Form der Auseinandersetzung mit Sprachen und sprachlicher Vielfalt. Anzunehmen ist, dass sie deutlich lustvollere Züge hat, und sicher ist, dass sie sich strikte und pragmatisch an den konkreten Gegebenheiten des jeweiligen plurilingualen Kontexts orientiert, ohne sich weiter um historisch gewachsene Faktoren wie die Viersprachigkeit der Schweiz oder die Bedeutung des Englischen als Weltsprache zu kümmern.

Die Rede ist von all jenen zahllosen Schulhäusern und -klassen, in denen und in deren Umfeld neben der jeweiligen Landessprache eine Fülle von Sprachen der Migration präsent und lebendig ist. Die nachfolgenden Ausführungen gehen zunächst den auch ethnolinguistisch interessierenden Fragen nach, wie dieses reiche multilinguale Potenzial informell genutzt wird, welche Motive sich dabei erkennen lassen und welche Faktoren Art und Umfang dieser ungesteuerten Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit beeinflussen. Dass sich unter diesen Faktoren auch solche finden, die im weitesten Sinne sprachenpolitische Bezüge aufweisen, leitet über zum zweiten Teil, in dem Postulate und Probleme einer institutionellen, schulischen Nutzung der multilingualen Ressourcen diskutiert werden.

Als empirische Basis dienen im Folgenden einerseits Befragungen von Schülerinnen, Schülern, Studierenden und Lehrpersonen zu ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit, insbesondere aber umfangreiche Daten aus einem Forschungsprojekt zu albanischsprachigen Schülerinnen und Schülern und zum deutsch-albanischen Sprachkontakt in der Schweiz (Schader 2005).

Zum ungesteuerten Umgang mit Mehrsprachigkeit

Dass bereits die Anwesenheit italienischer Mitschülerinnen und -schüler – Kinder der ersten grossen Migrationsgruppe der Nachkriegszeit – informelle sprachliche Lern- und Austauschprozesse bei den Einheimischen initiierte, geht aus Erinnerungen an die 1960-er und 70-er-Jahre immer wieder hervor. Deutlich anregender wurden das sprachliche Umfeld und die Möglichkeiten seiner kreativen Nutzung mit der zunehmenden Präsenz weiterer Migrationsgruppen, wie es etwa die folgende Erinnerung einer Studentin illustriert: "In meiner Unterstufenklasse hatte es Kinder aus fünf oder sechs verschiedenen Ländern. Während der Pausen spielten wir oft ein Spiel, das wir selbst erfunden hatten. Dabei musste ein Kind in seiner Muttersprache einem anderen eine Frage stellen. Das andere Kind versuchte die Frage zu erraten und antwortete auf Deutsch. Meistens passte die Antwort nicht auf die Frage, da die beiden ja nicht dieselbe Muttersprache hatten. Z.B. fragte Kind A auf Türkisch nach der Lieblingsfarbe, und Kind B antwortete "Pommes frites mit Ketchup"! Das Kind, das die Frage gestellt hatte, wiederholte diese dann nochmals auf Deutsch, so konnten alle den "Witz" verstehen. Durch dieses Spiel lernten wir einige Wörter in andern Sprachen, vor allem aber die Fragewörter und andere Wendun-

gen". Eine andere Studentin erinnert sich, wie sich die Kinder ihres Schulhauses nach den Sommerferien die Begleitsprüchlein zum damals europaweit verbreiteten Hüpfspiel "Gummitwist" in den verschiedenen Sprachen beibrachten, und eine dritte kann als Spätfolge eines ehemaligen Klassen-Hobbys noch heute in diversen Sprachen auf zehn zählen. Unzählige andere erinnern sich, einzelne Wörter oder Wendungen (oft aus dem eher derben Repertoire) in verschiedenen Sprachen der Klasse gekannt zu haben oder immer noch zu kennen.

Vertiefte Einblicke in eine Facette der informellen Nutzung des multlingualen Potenzials gibt unsere Befragung von gut 2200 nicht albanischsprachigen Sek-I-Schülerinnen und Schülern zu deren Albanischkenntnissen. Sie zeigt, dass die Befragten durchschnittlich über vier albanische Wörter und Wendungen verfügen, mit Spitzen von über 30 Einheiten in Gemeinden mit hohem Ausländer/innenanteil und in Sek-I-Typen mit tiefem Anspruchsniveau.[1] Wie eine ganze Reihe von fälschlich mitnotierten Belegen aus dem Türkischen, Serbischen etc. zeigt, dürften ähnliche Kenntnisse auch für die andern grossen Migrationssprachen nachzuweisen sein.

Was die Motive des spontanen Interesses gegenüber "anderen" Sprachen – hier bezogen aufs Albanische – betrifft, führt eine Nachuntersuchung zu einer breiten Palette von (teilweise geschlechtsspezifischen) Begründungen. Auf ein generelles Interesse an Sprachen und Mehrsprachigkeit rekurrieren vorwiegend Mädchen ("Ich mag andere Sprachen und versuche auch zu verstehen, worum es geht"; "Ich finde es lässig, wenn ich verschiedene Sprachen verstehe, wenn auch nur teilweise, und so ist es auch mit dem Albanischen"). Sehr viel häufiger sind Begründungen, die vor allem die pragmatische Brauchbarkeit entsprechender Kenntnisse im aktuellen sozialen Kontext betonen, wobei Letzterer – neuerlich geschlechtsspezifisch – unterschiedlich definiert wird. Auf die potenzielle Kommunikation mit Angehörigen verschiedener (Migrations-)Sprachen – z.B. mit Müttern von Freundinnen – heben vor allem Mädchen ab: "Es ist lustig, wenn andere reden, und man versteht etwas", oder, etwas eitel, "Albanisch sprechende Leute sind immer beeindruckt, wenn man etwas Albanisches sagen kann. Ich finde es lustig, die verdutzten Gesichter […]". Wichtiger und attraktiver als diese integrative Motivation scheint aber die instrumentelle,[2] bzw. die pragmatische Brauchbarkeit und Nutzung der multilingualen Ressourcen im Kontext der eigenen Peer-group.

Hiervon zeugen einerseits die kreativen Formen in der Art des oben genannten multilingualen Pausenspiels. Besonders reizvoll ist daneben, mit den informell erworbenen Sprachkenntnissen über eine Art gruppenspezifischen Geheimcode zu verfügen, denn "es ist toll, wenn man etwas sagen kann, das die andern nicht verstehen", bzw. "der Lehrer versteht einen nicht, wenn man etwas auf Albanisch sagt".[3] Der Reiz steigt – vor allem für Jungen –, wenn es sich dabei um "verbotene" Wörter handelt, die man auf Deutsch kaum riskieren würde. "Die deutschen Schimpfwörter", führt ein Schüler altklug aus, "sind langsam langweilig geworden. Man muss sich weiterbilden". Ein anderer begründet sein sprachliches Interesse umwegloser: "Man kann auf Albanisch fluchen".

Der schon bei Shakespeare erwähnte "Gewinn",[4] durch den Rekurs auf andere Sprachen lexikalische Bereiche oder Facetten ansprechen zu können, die in der eigenen Sprache tabuisiert sind, zählt fraglos zu den besonders kräftigen Stimuli beim ungesteuerten Umgang mit Mehrsprachigkeit. Dies spiegelt sich auch in der Zusammensetzung des informell erworbenen Albanischrepertoires der Befragten, das bei den Jungen zu 66% und bei den Mädchen zu 56% dem offensiven und obszönen Wortschatz angehört.

So attraktiv die Funktionalität und Instrumentalisierbarkeit der plurilingualen Ressourcen für Gruppenslangs, Geheimcodes oder zur Anreicherung des scherzhaft-provokativen Lexikons beim ungesteuerten Umgang mit Mehrsprachigkeit sein können, so sehr können genau diese Aspekte auch polarisierende und gegenteilige Effekte haben. Als Kehrseite des integrativen Aspekts ("dass man es kann und auch mitreden kann") wird denn auch mehrfach ein negativ erlebter sprachlicher Gruppendruck thematisiert ("Viele fühlen sich auch als Outsider, wenn sie keine solchen Wörter kennen"). Gleichermassen auf Ablehnung stösst die oft einseitig vulgäre Ausrichtung der bilingual angereicherten Sprachpraxis: "Ich finde es sehr lobenswert und gut, wenn ein Mensch viele Sprachen kann, aber nur, wenn es auch richtig geschieht, und nicht nur Obszönitäten und Schimpfwörter", oder, kurz: "Mir ist es schon verleidet, diese Wörter zu hören".

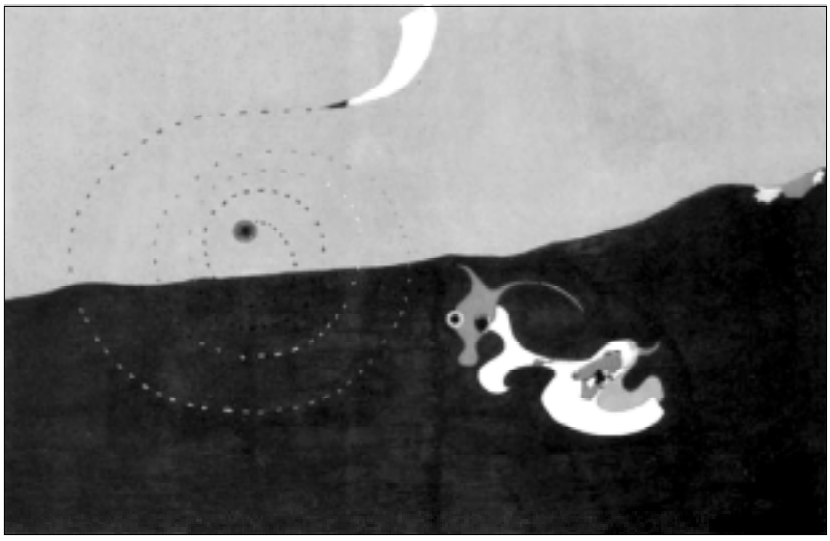
Im Gegensatz zu diesen vergleichsweise sachlichen und auf das anstössige Vokabular beschränkten Äusserungen kann die Ablehnung gegenüber "fremden" Sprachen – gemeint sind wohl primär diejenigen der prestigeärmeren Migrationsgruppen – stark emotionale bis hin zu rassistischen Zügen annehmen, wofern ethnische Klischees oder solche der national-identitären Bedrohung ins Spiel kommen. Statements wie "Ich kenne zum Glück keine albanischen Wörter! Da ich mich nicht mit ihnen abgebe!", "Ich bin Schweizer Nationalbürger und kenne kein albanisches Wort!" oder "Ich bin eigentlich gegen Ausländer, darum befasse ich mich nicht mit ihrer Sprache" charakterisieren diese Position. Sie illustrieren zugleich den Einfluss, den persönliche und ideologische Einstellungen der Befragten auf deren Bereitschaft ausüben können, sich mit dem sprach-

lichen Potenzial ihres Umfelds auseinanderzusetzen. Die gegenüber dem Albanischen besonders geringe Akzeptanz bei den betreffenden Jugendlichen erstaunt dabei nicht, sie hängt fraglos unmittelbar mit dem von rechtspopulistischer Seite immer wieder attackierten Prestige dieser grössten Gruppe der neueren Migration[5] zusammen.

Aufschlussreich hinsichtlich der Determinanten, die den ungesteuerten Umgang mit Mehrsprachigkeit beeinflussen, ist ein Blick auf die informell erworbenen Englischkenntnisse von Volksschülerinnen und -schülern. Das diesbezügliche Repertoire ist nicht nur um ein Mehrfaches umfangreicher (Bebermaier kam schon 1992 auf durchschnittlich 55 bzw. 66 Einheiten zu Ende des zweiten bzw. des dritten Schuljahrs). Es ist, wie eigene Nachuntersuchungen zeigen, auch qualitativ ganz anders beschaffen, indem der Anteil anstössiger Wörter hier ungleich tiefer ist. Massgebliche Gründe sind fraglos das hohe Prestige des Englischen, seine starke Präsenz in verschiedenen Sprachschichten und -bereichen, in den Medien und im Liedgut, sein bereits für Kinder und Jugendliche höherer Gebrauchs- und Marktwert und nicht zuletzt seine auch institutionelle Wertschätzung und Bedeutung als (spätere) schulische Fremdsprache. Alle diese Gründe gelten für Albanisch und andere Migrationssprachen nicht. Dieses Defizit wird auch dadurch nicht aufgewogen, dass diese im authentischen Kontakt präsenter sind; vielmehr wird es durch die institutionelle Nichtbeachtung tendenziell wohl noch verstärkt. Nicht zuletzt mit dieser marginalisierten Stellung im Wertgefüge der Sprachen dürfte zusammenhängen, dass sich die ungesteuerte Nutzung des multilingualen Potenzials, was die Migrationssprachen betrifft, oft einseitig auf nur ephemer und situativ funktionale Nischenaspekte wie die Bereicherung des offensiven Vokabulars oder des Gruppenslangs beschränkt.[6]

Dass bereits geringfügige Interventionen bzw. Impulse zu einer fruchtbareren Nutzung führen können, erweist sich aus dem Quervergleich der Albanischwortschätze der befragten Klassen. Unter diesen fallen einige auf, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht nur über ein deutlich umfangreicheres, sondern auch über ein inhaltlich prägnant reicheres Albanischrepertoire verfügen. Gegenüber dem Mittelwert der Gesamtstichprobe (4 albanische Wörtern bzw. Wendungen) kennen die Schülerinnen und Schüler dieser Klassen durchschnittlich zwischen 6,5 und 9 Einheiten; mit Werten von 48% bis 64% liegt der Anteil des nicht offensiven Vokabulars deutlich über den 38% der Gesamtstichprobe. Wie die qualitative Nachuntersuchung in drei der betreffenden Klassen ergab, ist dafür mindestens *ein* extern steuerbarer Faktor verantwortlich: Alle drei Lehrpersonen thematisieren oder thematisierten in ihrem Unterricht die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Klasse und liessen sie durch geeignete Lernarrangements konkret als wertvolle und spannende Ressource erlebbar werden. Die Impulse, die die Schülerinnen und Schüler hier erhielten, wirkten offensichtlich auch im ausserschulischen Bereich weiter.

Die (auch sonst nahe liegende) Wechselwirkung von schulischem und ausserschulischem (bzw.: moderiertem und spontanem) Umgang mit Vielsprachigkeit als einem Charakteristikum unserer Gesellschaft leitet über zum zweiten Teil unserer Ausführungen, bei dem vermehrt auch sprachen- und bildungspolitische Positionen und Entscheidungen ins Zentrum des Interesses rücken.



Joan Miró, Paesaggio (la lepre).

Zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

Was Ingrid Gogolin 1994 im Titel ihrer Habilitationsschrift als den traditionell "monolinguale[n] Habitus der multilingualen Schule" brandmarkte, wurde durch den Sprachendiskurs und bildungspolitische Entscheide der letzten Jahre vordergründig aufgeweicht. Heutige Schülerinnen und Schüler werden bereits in der Primarschule mit zwei Fremdsprachen konfrontiert; die Schule ist, zumindest stundenweise, wenn nicht multi-, so doch bilingual geworden.

Was freilich weiterhin meist ungenutzt bzw. auf der Strecke bleibt, ist das reale Sprachenpotenzial der multilin-

gualen Schule, fassbar in den vier, fünf oder acht verschiedenen Idiomen, die sich in den meisten Klassen finden. Nicht selten sind Lehrerinnen und Lehrer nicht oder ungenügend im Bild über die sprachlichen Hintergründe und Ressourcen ihrer mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler, nicht selten fehlt ihnen das Bewusstsein für die immersive Situation, in der diese die Schulzeit teilweise durchlaufen, und nicht selten wird Mehrsprachigkeit eher als Bedrohung denn als Chance angesehen – fassbar etwa im Stossseufzer vor Antritt einer neuen Klasse "ich habe da zwar drei Fremdsprachige, aber zum Glück können die alle ordentlich Deutsch!".

Auf die Bedenklichkeit des Anpassungs- oder Assimilationsdrucks, dem viele bikulturell-bilingual aufwachsenden Kinder und Jugendliche damit ausgesetzt sind, soll hier nicht eingegangen werden, und auch nicht auf die institutionelle Problematik unserer Schulsysteme, in denen die Tugend Mehrsprachigkeit eher zum Stigma wird, wenn sie sich nicht auf Englisch oder Französisch, sondern auf Türkisch oder Albanisch bezieht; vgl. hierzu die Schulstatistiken der Klein-, Sonder- und tiefstqualifizierten Sek-I-Klassen. Beide Aspekte sind komplexer und hängen mit weit mehr Faktoren als der oft vernachlässigten Nutzung und Wertschätzung des multilingualen Potenzials heutiger Klassen zusammen.

Ein unmittelbar mit unserer Thematik zusammenhängendes Potenzial, das bei dieser Nicht-Beachtung der tatsächlichen Sprachenvielfalt ebenfalls auf der Strecke bleibt, ist hingegen das grundsätzliche Interesse der meisten Schülerinnen und Schüler gegenüber Sprachen, wie es sich in den oben geschilderten, spontan entstandenen Spielformen, Peer-codes etc. spiegelt. Ungesteuert, so zeigen unsere Befunde zum Albanischen, richtet sich dieses Interesse oft in etwas hilfloser Weise vor allem auf die sprachlichen Ghettobereiche. Schulisch angeregt aber – im Rahmen von ressourcen- und gemeinschaftsorientierten Mehrsprachigkeitsprojekten, Vergleichen und altersgerechten "Untersuchungen" – erhalten die Schülerinnen und Schüler Impulse, Fragestellungen und ein "Rüstzeug", das sie auch in der ausserschulischen Begegnung mit Sprachen zu anregenderen Fragen als derjenigen nach den Äquivalenten deutscher Schimpfwörter stimuliert und qualifiziert.

Anstelle der Integration von Landessprache, schulischen Fremdsprachen und weiteren Sprachen in einem übergreifenden Konzept droht die Vision einer sprachlichen Zweiklassenrealität, in welcher genau jene plurilinguale Vielfalt, die die moderne Schweiz prägt und eine ihrer Stärken ist, zu Gunsten der schulischen Fremdsprachen marginalisiert und vernachlässigt wird.

Das diesen Lernarrangements zugrunde liegende Konzept ist nicht neu. Es geht auf englische Arbeiten und Erfahrungen der 80-er-Jahre zurück und findet sich unter den Namen language awareness, éveil aux langues/au langage, Begegnung mit Sprachen/Sprachenbewusstheit in verschiedenen, hinsichtlich der Gewichtung interkultureller Aspekte leicht differenten Varianten. Zu den übergreifenden Zielsetzungen zählen u.a. die Entwicklung von Interesse, Bewusstsein, Sensibilität und Sachwissen hinsichtlich Sprachen und Sprachgebrauch, die Entwicklung von Einstellungen und kognitiven Fähigkeiten, welche den Spracherwerb unterstützen bzw. erleichtern sowie die verbesserte Orientierung der Schule an den gesellschaftlichen Realitäten und an den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler (vgl. James/Garret 1992, Luchtenberg 1992, Schader 2004). Die entsprechenden Lernsituationen stellen mit ihrer Begegnungs- und Sensibilisierungsorientierung selbstverständlich keine Konkurrenz, sondern eine eigenständige und sinnvolle Ergänzung zum Fremdsprachenunterricht mit seiner Erwerbsorientierung dar. Ebenso wenig führen sie zu einem neuen Schulfach, vielmehr bilden sie ab Kindergarten bzw. Grundstufe integrierte Teile einer stärker an den realen Gegebenheiten einer plurilingualen Gesellschaft und Schülerpopulation orientierten Didaktik und Schule. Den Sprachfächern kommt dabei eine besondere Rolle zu, wo es um sprachliche Reflexion, Vergleiche oder Ausblicke über die Grenze der eigenen Sprache geht; eine weite Fülle von Anknüpfungspunkten für eine mehrperspektivische, die plurilingualen Ressourcen integrierende Planung ergibt sich allerdings auch in den andern Schulfächern.

Die Bedeutung des Ansatzes und seiner Ziele ist längst anerkannt. Entsprechende Aktivitäten sind auch in hiesigen bildungspolitischen Rahmeninstrumenten wie dem Schweizerischen Gesamtsprachenkonzept von 1998, dem Strategiepapier der EDK vom März 2004, in manchen kantonalen Leitlinien und Lehrplänen als bedeutsam akzentuiert und empfohlen. Ihre bessere Umsetzung ist bzw. war Ziel oder Teilziel zahlreicher in- und ausländischer, teilweise länderübergreifender Programme und Projekte (EVLANG, JALING, EOLE, ELBE, SKE, ELODIL, ELC etc.).[7] Teils im Rahmen dieser Programme, teils ausserhalb desselben sind praxiserprobte Unterrichtsmaterialien und Handreichungen entstanden, die eine breitere Implementation auch in Schu-

len ausserhalb der betreffenden Projekte anstreben und ermöglichen (vgl. Perregaux u.a. 2003, KIESEL, Schader 1999, 2000/2004 etc.). Mit den drei altersspezifischen Schweizer Versionen des Europäischen Sprachenportfolios, die bis 2010/2012 flächendeckend eingeführt sein sollen,[8] wird überdies ein Dokumentations- und Bewerbungsinstrument vorliegen, das auch (erst-)sprachliche Kompetenzen jenseits der Schulsprachen erfasst und die Lernenden u.a. dezidiert zur Dokumentation und Reflexion von ausserschulischen Sprachlern- und interkulturellen Erfahrungen anregt. Von seinem halboffiziellen Charakter als Dokumentations- und Bewerbungsinstrument ist eine gewisse Verbindlichkeit und Stimulusfunktion auch gegenüber den Lehrpersonen zu erwarten.

Bis an die Stelle des – trotz Frühfranzösisch oder -englisch – oft noch stark monolingualen Habitus unserer multilingualen Schulen eine Haltung tritt, die die reale Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft und Schulklassen in selbstverständlicher Weise als Chance für das sprachliche Lernen aller Kinder erkennt und integriert, sind freilich noch Hürden auf verschiedenen Ebenen zu nehmen.

Am einen Ende des Spektrums steht hier die tatsächliche Umsetzung der diesbezüglichen Postulate des Gesamtsprachenkonzepts und des Strategiepapiers der EDK als Rahmeninstrumente. Entscheidend ist, dass diese nicht mehr nur im Rahmen lokaler Modelle und Vorgaben (QUIMS, Basler Gesamtsprachenkonzept etc.),[9] sondern auch in nationalen Projekten wie HARMOS (Harmonisierung der obligatorischen Schule) gleichwertig berücksichtigt und von den Kantonen und Gemeinden durchgesetzt werden.

Am andern Ende stehen die einzelnen Lehrpersonen und Schulen, die auf dem Weg zu einem integrativen, ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit – bzw. beim Paradigmenwechsel von Mehrsprachigkeit als potenzieller Bedrohung zu Mehrsprachigkeit als Ressource – begleitet und unterstützt werden müssen. Neben der Aus- und Weiterbildung können hierbei insbesondere die kursorischen, im Schulalltag hoch bedeutsamen Lehrmittel der verschiedenen Stufen einen wichtigen Beitrag leisten. Wenn sich bereits in ihnen – wie z.B. im "Sprachfenster" oder in "Pipapo" – Inhalte, Anregungen und Aufgabenstellungen vorfinden, die dezidiert auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft Bezug nehmen, ist dies fraglos viel wirksamer, als wenn hierfür didaktische Zusatzmaterialien und freiwillige Supplements gesucht und beigezogen werden müssen.

Keine Erleichterung stellt es dar, dass sich der politische und öffentliche Sprachendiskurs fast gänzlich auf die Frage beschränkt, wann und in welcher Reihenfolge Französisch resp. Englisch als schulische Fremdsprachen eingeführt werden sollen. Schlechte Karten haben im Kampf dieser zwei sprachlichen Schwergewichte die begegnungsorientierte Auseinandersetzung mit anderen Sprachen, insbesondere mit den zwar hoch präsenten, aber prestigearmen Sprachen der Migration, und die Unterstützung der erstsprachlichen Kompetenzen in diesen. Dass die EDK eine Valorisierung dieser Sprachen im Rahmen von language-awareness-Projekten und eine verstärkte Nutzung des mehrsprachigen Potenzials für das Sprachenlernen explizit fordert,[10] scheint hieran wenig zu ändern bzw. bleibt weitestgehend ausgeblendet.

Bedauerlich bei dieser Fokussierung auf einen, zwar fraglos besonders emotionalen und wichtigen, *Teil*aspekt ist die Gefahr, dass die mit dem (bewusst als solches konzipierten!) *Gesamt*sprachenkonzept verbundenen Chancen und Absichten verloren gehen. Anstelle der Integration von Landessprache, schulischen Fremdsprachen und weiteren Sprachen in einem übergreifenden Konzept droht die Vision einer sprachlichen Zweiklassenrealität, in welcher genau jene plurilinguale Vielfalt, die die moderne Schweiz prägt und eine ihrer Stärken ist, zu Gunsten der schulischen Fremdsprachen marginalisiert und vernachlässigt wird. Eine solche Vernachlässigung auch in der Zukunft würde zum einen den praktischen und wirtschaftlichen Wert klar verkennen, den Sprachkenntnisse jenseits von Englisch und Französisch für unsere multikulturelle und international vernetzte Gesellschaft haben. (Zu den sprachenpolitischen Langzeitvisionen zählt in diesem Sinne immer auch die gleichwertige Förderung und Zertifizierbarkeit von erstsprachlichen Kenntnissen auch ausserhalb der Landessprachen und Englisch, vorbereitet und flankiert durch die vollständige Integration des muttersprachlichen Unterrichts (HSK) ins reguläre Curriculum.) Zugleich hätte die mit der einseitigen Fokussierung auf den frühen Fremdsprachenunterricht verbundene Vernachlässigung der anderen Sprachen zur Folge, dass diese reichen multilingualen Ressourcen als wertvolles schulisches Potenzial weiterhin ungenutzt blieben. Wo nicht un-, so doch deutlich unternutzt bliebe nicht zuletzt das Potenzial an in-

Joan Miró, Corda, personaggi.

formellem, spontanem Interesse vieler Schülerinnen und Schüler gegenüber den vielfältigen sprachlichen Inputs und Begegnungen. Auch wenn dieses ungesteuerte Interesse sich zunächst oft bevorzugt auf die sprachlichen Ghettobereiche richtet, wendet es sich, wie unsere Untersuchungen zu informell erworbenen Albanischrepertoires und andere Ergebnisse[11] vermuten lassen, rasch auch produktiveren und interessanteren Bereichen zu, wofern die Schülerinnen und Schüler anstelle der institutionellen Ghettoisierung der betreffenden Sprachen eine seitens der Schule wertschätzende und interessierte Haltung erleben.

Anmerkungen

[1] Vgl. Schader 2003, 2005:88ff.

[2] Zur (umstrittenen) Dichotomie von integrativer und instrumenteller Motivation, die auf Gardner/Lambert (1972) zurückgeht, s. Oksaar 2003:63.

[3] Eine andere Facette dieser Funktionalisierung von Fremdsprachen als Geheimcodes taucht übrigens wiederholt bei älteren, monolingual aufgewachsenen Befragten auf. Deren erste Erinnerungen an Mehrsprachigkeit beziehen sich öfters auf Situationen, in denen die Eltern bei delikaten Themen von (Schweizer-)Deutsch zu Französisch wechselten.

[4] Vgl. Caliban in Shakespeares "Sturm" (1611): Ihr lehrtet Sprache mir, und mein Gewinn / ist, dass ich weiss zu fluchen".

[5] Fasst man die serbisch- und die kroatischsprachige Diaspora zusammen, wäre sie lt. Volkszählung 2000 zahlenstärker als die albanische; allerdings widerspricht diese Zusammenfassung dem Selbstverständnis der betreffenden Gruppen.

[6] Den Nischenaspekt und das Verhältnis zum Englischen bringt ein Junge schön auf den Punkt, der den peer-code-bezogenen Nutzen der Kenntnis von albanischen Wörtern und Wendungen folgendermassen begründet: "Diese Sprache können nicht so viele Leute wie zum Beispiel Englisch".

[7] EVLANG: Eveil aux langues (EU), JALING: Janua Linguarum (div. europ. Länder), EOLE: Éveil au langage et ouverture aux langues (Westschweiz/Tessin), ELBE: Éveil au langage, Language Awareness, Begegnung mit Sprachen (Deutschschweiz), SKE: Sprachen- und Kulturerziehung (Österreich), ELC: Éducation aux langues et aux cultures (Frankreich), ELODIL: Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (Kanada). Für Details vgl. die entsprechenden Websites.

[8] Vgl. den Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004 "Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination", 5.2 (abrufbar unter www.edk.ch).

[9] QUIMS: Qualität in multikulturellen Schulen (Kanton Zürich). Für weitere Modelle s. Häusler, Myrtha (1999): *Innovation in multikulturellen Schulen. Fallstudie über fünf Schulen in der Deutschschweiz*. Zürich, Orell Füssli.

[10] S. den Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004, 3.8.1 und 3.3. Im Umsetzungsteil des Strategiepapiers (Kap. 6) werden diese Ziele allerdings nicht mehr explizit aufgegriffen.

[11] Vgl. z.B. den Schlussbericht zum schweizerischen Projekt JALING (Saudan u.a. 2005).

Erwähnte Literatur

BEBERMAIER, Hans (1992): *Begegnung mit Fremdsprachen in der Lebenswirklichkeit von Grundschulkindern*, in: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG [Nordrhein-Westfalen] (Hg.): *Sprachliche Begegnung und fremdsprachliches Lernen in der Grundschule*. Soest.

BÜCHEL, Elsbeth / ISLER, Dieter (2000): *Sprachfenster. Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe.* Zürich, ilz/LMV ZH.

GESAMTSPRACHENKONZEPT: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.) (1998): *Gesamtsprachenkonzept: Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* (Download unter www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept).

GOGOLIN, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/ New York, Waxmann.

JAMES, Carl / GARRETT Peter (1992): *Language Awareness in the Classroom*. London/ New York, Longman.

KIESEL (*Kinder entdecken Sprachen. Erprobung von Lernmaterialien*). Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur). Graz 2002 (downloads unter www.sprachen.ac.at/links/pdf.ph).

LUCHTENBERG, Sigrid (1992): *Language awareness: Ein Ansatz für interkulturelle sprachliche Bildung,* in: *Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Bildung.* Freiburg (Forschungsstelle Migration und Integration/PH Freiburg), Heft 3/4, 1992, p. 64-87.

NODARI, Claudio / NEUGEBAUER Claudia (2003/04): *Pipapo Band 2 und 3. Deutsch für mehrsprachige Klassen und Lerngruppen*. Buch/Zürich/Bern, LMV AG, LMV ZH, blmv.

OKSAAR, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung.* Stuttgart, Kohlhammer.

PERREGAUX, Christiane u.a. (2003): *Éducation et ouverture aux langues à l'école.* [Moyens d'enseignement]. Neuchâtel, CIIP.

SAUDAN, Victor / PERREGAUX Christiane u.a. (2005*): Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum schweizerischen JALING-Projekt*. Bern, EDK (Reihe "Studien + Berichte").

SCHADER, Basil (1999): *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte "Hilfe! Help! Aiuto!"*. Zürich, Orell Füssli.

id. (2000,[2]2004): *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich, Orell Füssli.

id. (2003): *Albanisch – kann bald jeder Zweite*, in: NZZ vom 26.3.2003. Ausführlicher in: Albanische Hefte 1/2003, p. 19–25.

id. (2005): *Shqyrtime gjuhësore rreth kontaktit mes shqipes dhe gjermanishtes në Zvicër* [Linguistische Untersuchungen zum albanisch-deutschen Sprachkontakt in der Schweiz]. Tiranë, Kristalina-KH (mit deutschem Summary).

Anmerkung

[*] Der Beitrag erschien in identischer Form im Sammelband zur Tagung "Sprachendiskurs in der Schweiz" der SAGS (Bern, Nov. 2005).

Basil Schader

ist Sprachdidaktiker und Leiter des Bereichs Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er ist Autor diverser Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien.

Kees de Bot
Groningen

Determinants of English proficiency in adolescents in 7 European countries

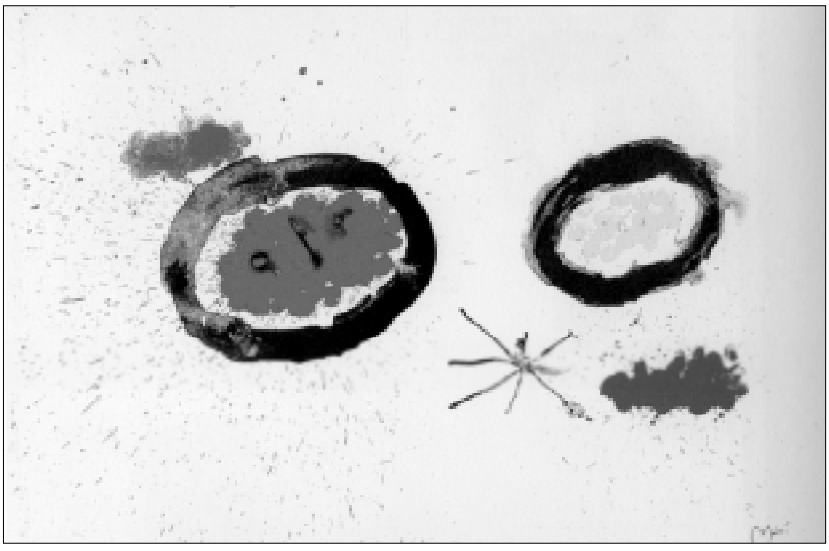
Una ricerca comparativa ha confrontato le competenze in inglese dei giovani di 14-16 anni in 7 paesi europei, analizzando i fattori determinanti per il loro raggiungimento. Generalmente i livelli raggiunti nei paesi nordici sono superiori a quelli di Spagna e Francia.
I giovani hanno molti contatti con i media in lingua inglese (televisione, computer, internet, musica), con un effetto positivo sulle competenze. In Spagna e in Francia i programmi televisivi non sono in inglese, ma vengono doppiati, mentre nei paesi nordici i programmi inglesi (i film e i video) vengono trasmessi in lingua originale con i sottotitoli. Questo fatto ha probabilmente conseguenze positive sullo sviluppo delle competenze linguistiche.
La conclusione generale però è che solo una parte limitata delle differenze costatate tra gli studenti sono spiegabili con i dati raccolti nel progetto. (red.)

In this article an overview is presented of a large scale project aimed at the assessment of English proficiency and its determinants in a group of 14-16 year olds in 7 European countries. The project was set up by the European Network of policy makers for the evaluation of education systems following a call from different EU organizations to evaluate skills in English. A call for participation was sent out and in the end 7 countries decided to take part in the project. The project was carried out in 2002/2003. A complete overview of the findings can be found in Bonnet et al.(2004). Due to space limitations only a part can be reported on here. Table 1 provides an overview of the number of students from different countries.

Though the total number of students involved was fairly large, the project cannot claim to have tested a representative sample of pupils from all countries involved. Even when characteristics of the total group were known, it turned out to be very difficult to implement them. E.g. in Germany only one of the Countries (Länder) decided to take part, and in the Netherlands, no school in one of the larger cities was willing to participate. Nevertheless, the project has provided a unique set of data.

Table 1: Number of students present at administration of questionnaire

Country	Count	Pct
Netherlands	1,515	12.9
France	1,134	9.7
Spain	2,843	24.2
Finland	1,607	13.7
Denmark	1,486	12.7
Sweden	1,383	11.8
Norway	1,314	11.2
Germany	458	3.9
Total	***11,740***	***100.0***



Joan Miró, Ritratto.

Figure 1. Oral Comprehension scale

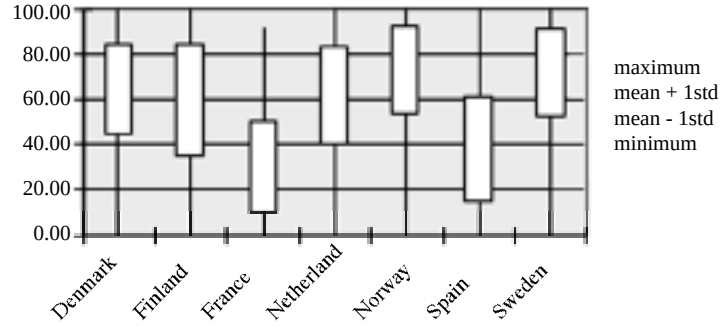


Figure 2. Linguistic Competencies scale

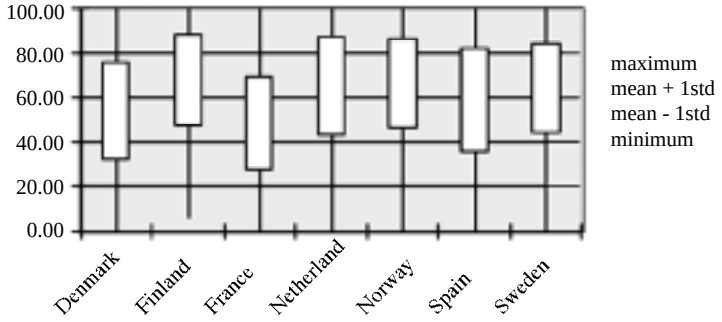


Figure 3. Reading Comprehension scale

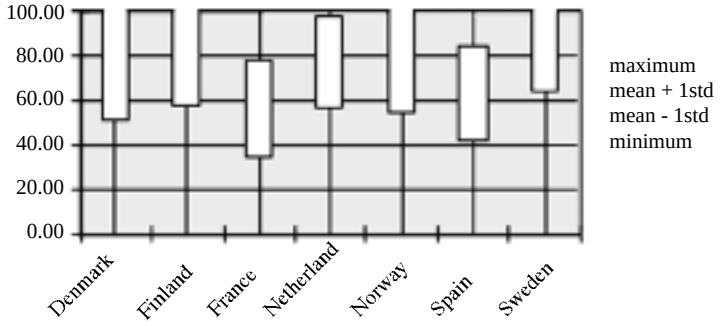
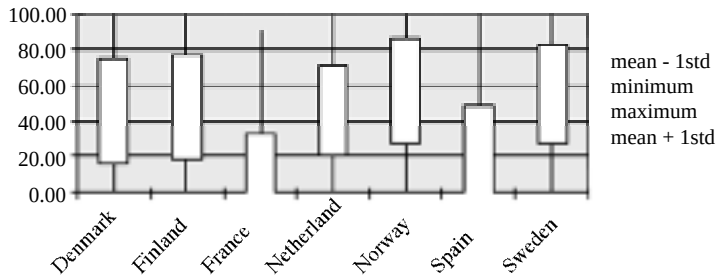


Figure 4. Written Production scale



Language proficiency

Data on proficiency are summarized in figures 1-4. In the tables the data are presented from a combination of different tests dealing with aspects of language proficiency. The 4 headings used are Oral Comprehension, Linguistic competencies, which aimed at grammatical rule knowledge, Reading comprehension and written production.

As the figures show, the pattern is similar for different skills: The Nordic countries and the Netherlands have basically the same patters, while France and Spain show lower levels of proficiency. In the project several sets of variables have been studied that are likely to determine language proficiency in this group: socio-economic status, school characteristics, attitudes towards English/motivation to learn English and contact with English. Here we focus on opportunities for contact with English through the media.

Contact with English through media

In addition to opportunities for contact with English, the pupils were asked to report their use of various types of media. As the data shows, all media are used in this subset of countries. Computer use for games and the internet show high figures. Clearly the internet is a particularly important source of contact in general and therefore also for contact with English.
Table 2 provides data on the language of music lyrics. Three categories organize the findings: more national than English, more English than national, about equal.

It is unfortunate there is no data from France and Spain, since it might have demonstrated an interesting contrast with the data from the Northern-European countries in which English is clearly dominant as the language of the lyrics.

Table 2: Language of music pupils listen to

Country	Language of music			Total
	more national than English (%)	more English than national (%)	about equally (%)	N (=100%)
Netherlands	4.5	75.9	19.6	1,459
Finland	8.8	66.7	24.6	1,494
Denmark	0.6	86.4	13.0	1,427
Sweden	0.7	82.2	17.0	1,363
Norway	0.5	91.7	7.8	1,301
Total	3.2	80.2	16.6	7,044

The comparison between countries shows that for the Netherlands the language of lyrics does not seem to be that important, while for both France and Finland lyrics in the national language are important. The Finnish pupils value the lyrics in English most with 78% indicating that they find the lyrics (very) important. Given these findings it can be expected that the language of the lyrics would be more important in the learning of English for Finnish pupils than it would be for Dutch or French pupils. It is useful to relate the results for time spent listening to music in the interpretation of the previous data. The number of hours listening to music is considerable (19 hours a week on average for all groups with France showing a somewhat lower figure. The median scores are probably more relevant here than the means because extreme values (like 168 hours a week) in the median have less of an effect. The data show that the pupils listened to English music a lot and that they listen to and value the lyrics. This means that they get quite some English through listening to music. There is data on the listening to radio broadcasts in English from all countries except Spain. The most remarkable finding is that almost all Danish pupils indicate that they listen to English on the radio. To what extent the wording of the question may have led them to include listening to music in English in their responses is unclear. For the other groups figures are between 6% and 18.9%, but without an indication of the amount of time spent listening it is difficult to meaningfully interpret these data.

As for language contact through TV, there is again a considerable difference between the Nordic countries and the Netherlands on the one hand, and France and Spain on the other hand. In the first group of countries TV programs in foreign languages are subtitled, while they are dubbed in France and Spain. The same is true for movies and videos. This likely to be a mayor factor in the development of English language skills.

As mentioned before, a large number of variables have been included in this study, and only a small part can be presented in this article. In the final report on the project various statistical models of the data have been tested. The best model shows that the use of different resources in teaching and the use of English in different teaching settings have a positive effect on contact through written material. Also there is an inverse relation between the amount of English estimated to be learnt at school and contact and attitude variables. In other words: the less the pupils think they learn in school, the more contact they have with English through various sources and the more they like English and think it is important. Boys have more contact with English through computers, but this has no further effects on proficiency.

With respect to the explanation of the variance in the language proficiency scores, the picture clearly shows that a positive attitude towards English has a positive effect on proficiency scores. In addition contact through music is clearly the most important source of contact and it has a positive effect on proficiency. These findings are in line with an earlier study on the role of media in the development of English in adolescents (Berns 1995, Berns, de Bot & Hasenbrink 2006).

Probably the most important finding is that even this very large set of variables can only explain a small part of the variance in the data. In other words, a large proportion of the differences between the students within and between countries cannot be explained on the basis of the variables used. The best conclusion seems to be that individual learners' profiles and the way in which their language proficiency develops cannot be assessed with the traditional approach followed here. It seems likely that a more dynamic approach in which the interaction of variables over time is taken into account has more to offer. (see de Bot, Lowie & Verspoor 2005 for a discussion of Second Language Acquisition as a dynamic process) But such an approach calls for other types of data than the ones gathered in this project.

Reference List

BERNS, M. (1995): *English in the European Union*. English Today, 11, p. 3-13.

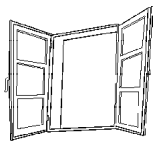
BERNS, M. / DE BOT, K. / HASENBRINK, U. (2006):*English, media and youth in Europe*. New York, Kluwer.

BONNET, G. *et al.* (2004): *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002.* Paris, European Network of policy makers for the evaluation of education systems. http://cisad.adc.education.fr/reva/pdf/assessmentofenglish.pdf

DE BOT, K. / LOWIE, W. / VERSPOOR, M. (2005): *Second Language Acquisition, an advanced resource book*.. London, Routledge.

Kees de Bot

is a trustee of the TESOL International Research Foundation and chair of the board of the School of Behavioral and Cognitive Neurosciences at Groningen.



Gé Stoks
Locarno

Podcasts: new materials for teaching listening comprehension*

Podcasts: just another high-tech hype?

The word Podcast has been declared word of the year by the New Oxford American Dictionary (BBC News at http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4504256.stm). The term is defined as "a digital recording of a radio broadcast or similar program, made available on the internet for downloading to a personal audio player".

The word is derived from a combination of "broadcasting" and "iPod". An iPod, for those who don't know yet, is the popular small MP3 music player produced by Apple.

Apple has included Podcasts in their iTunes programme. This is a program you can download and install for free on both Macs and PCs. iTunes is a music player, but it is also a programme that allows you to download music legally in the Apple music store.

The idea of a podcast is that you can listen to a programme any time any place on your MP3 player, be it walking your dog, sitting on a bus or in a train or while driving your car. New car stereos now come with a USB-connection, but your MP3 players can also be easily connected to older car stereo's cassette recorders by means of a dedicated cassette that connects to your MP3 player. Teachers who have an iPod or MP3 player can of course also connect their iPod to the stereo they use to play tapes or CDs in class. Finally, you can often download the podcasts and burn them on a CD.

Podcasts and language learning

Since iPods are very popular among teenagers and many of them have an MP3 player of one kind or another , podcasts may be recommended for giving students additional exposure to the spoken language, something they often lack in the regular classroom. If students have specific interests, they may find podcasts on many different subjects. This makes it possible to cater for individual tastes. Rather than pointing out specific podcasts in selected areas such as sports or high-tech, I'd recommend telling your students where they can find a podcast that may possibly interest them, for instance in the iTunes podcast selection.

Podcasts do not differ fundamentally from texts spoken on cassettes or CDs. Teachers have always recorded programmes from the radio or the internet onto a cassette or a CD. With podcasts it is just easier. You subscribe to a podcast and each time an update (a new instalment or a new programme) is available it is automatically downloaded to your computer. If you think it is suitable you can keep it, or you just delete it. So you do not have to be at home or program your recorder, it is all done automatically.

In the Apple music store you can go to the podcast section, which shows you a lot of available podcasts. If you are in search of a podcast in another language, say you live in Switzerland, but want English language podcasts, you can access e.d. the UK music store and subscribe to a podcast in the UK store.

Some examples suitable for language learning

Podcasts I personally like very much are BBC-programs such as *From Our Own Correspondent (FOOC)* or *In our Time.* The latter is a fairly intellectual programme suitable only for the higher levels and in academic learning contexts. FOOC contains four or five rather short (4-8 minute) reports from all over the world on a great variety of topics, often related to world news, but generally with a specific emphasis. I think they are excellent stuff for practising listening comprehension at let's say the B1 level and upwards. You will find them at http://bbc.co.uk/radio/downloadtrial/subscribe.shtml. This site also contains technical information and help on downloading podcasts.

Learners listening to English generally would like some help whenever they have not understood a particular section or word. Some podcasts come with transcripts, so that you can listen and read the transcript.

Some American podcasts especially designed for language learning often use slow speech. This is the case with the English as a Second Language Podcast at http://feeds.feedburner.com/EnglishAsAsecondLanguagePodcast, but also available in the Swiss Apple store. However, this artificially slowed down speech will not be appreciated by all students.

National Public Radio is an excellent source for American English. 'Story of the Day' is interesting and usually short (4 to 6 minutes) (http://www. npr.org/rss/podcast.php?id=1090&uid=eff80d46a1b7860e35cf4759f9b37dd2). 'To the best of our knowledge' is also quite good, in that it features a weekly interview with some interesting personalities from science, literature, etc. (http://www.npr.org/rss/podcast.phpid=510011&uid=f39cbe3cf7db5718164e7e0980c4be27) but it is a bit long.

Flo-Joe, the site that helps student with the Cambridge exams, has a fun podcast which is designed as a radio show. A real challenge for even C1

learners, very natural, complete with ad-libbing and jokes and irony at www.splendid-learning.co.uk/podcast/index.html

Using podcasts in class
A podcast may be used just to provide motivated students with additional language input. However, if you wish to use them in class you need to spend time on selecting suitable ones and develop tasks and activities to guide your students in the listening process. These often involve activities to mobilize the students' prior knowledge of the subject of the podcast (pre-listening activity), some while-listening activities and some post-listening activities. For the while-listening activities some true-false questions the students can check while listening also help them to concentrate on the text. In the post-listening stage you can focus on specific vocabulary items and –if available- hand out the transcript.
Since checking listening comprehension is often rather tiresome in class, I recommend asking students to answer the questions while listening and compare their answers with a classmate afterwards. If they have different answers a second listening becomes far more interesting, since they will focus on the items on which they had different answers. This is, by the way, a technique useful for any listening comprehension activity and not only for podcasts.

Making your own podcast
It is not too difficult to make your own podcast. In fact, many podcasts available are not professionally made and you hear it right away! The quality is often rather poor and the contents far less interesting than the ones that are professionally produced. If you are interested in creating your own podcast or having your students make one, you can find the necessary information on the internet.

Podcasts pour FLE
La plupart des podcasts qu'on trouve sur internet sont en anglais. Toutefois pour français langue étrangère il y a le Lille podcast, Communication et cours de francais pour les non-francophones qui veulent améliorer leur niveau. On trouve ce podcast contenant aussi une transcription du texte sur http://houzekat.free.fr/lillepodcast

Podcasts für Deutsch als Fremdsprache (DaF)
Die Deutsche Welle hat einen Podcast, Langsam gesprochene Nachrichten (http://rss.dw-world.de/xml/podcast_langsam_gesprochene_nachrichten). Dieser Podcast gibt auch eine Transkription der Sendung zum mitlesen oder als Kontrolle nachher. Auch auf der Seite http://www.deutschlern.net/ stehen einige Podcasts, Hier kann man auch den Podcast, Guter Umgang - Deutsch lernen mit der deutschen Umgangssprache' abonnieren.
Viele technische Informationen und eine ganze Reihe deutschsprachiger Podcasts findet man auf der Seite www.podcast.de.

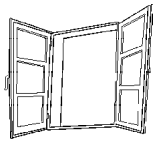
Podcast per l'italiano lingue 2
Per l'italiano non ho trovato molti podcast. Una collezione molto interessante sono i programmi della RSI (Radio della Svizzera Italiana), messi a disposizione come podcast sul sito www.rtsi.ch/podcast. Specialmente raccomandabile è il podcast 'La Costa dei Barbari' www.rtsi.ch/podcast/rss/costa_dei_ barbari.cfm. Però, per godere appieno di questi programmi occorre un buon livello di padronanza della lingua italiana.

Vodcast
Finally, vodcasting is the latest trend. It is a kind of video on demand. You can subscribe to a video and watch it either on your computer or your video iPod. I have not found anything than commercial examples, such as a BMW-commercial. They are obviously harder to produce professionally than just the audio podcasts. In addition, I believe in listening to music and podcast on a MP3 player, but watching video? I wouldn't…..

Conclusion
In this article I have tried to explain what a podcast is and how it can be used for listening comprehension activities either in class or by students individually on their MP3 players. The text in a podcast does not differ fundamentally from a text on a cassette or CD. Podcasts can make life easier, but the selection of suitable podcasts and the preparation of accompanying materials will remain.

Note
* I'd like to thank Catherine Richards and Frederick Jopling for their suggestions for using podcasts for English language teaching.

Gé Stoks
is a teacher trainer at the Alta Scuola Pedagogica di Locarno and coordinator of the editorial team of Babylonia.



Finestra VI
Attualità

I2FP - Interessengemeinschaft für zwei Fremdsprachen an der Primarschule
Comunità d'interesse per due lingue straniere alla scuola elementare
Communauté d'intérêts pour deux langues étrangères à l'école primaire
Cuminanza d'interess per duas linguas estras a la scola elementara

Am 7. Februar 2006 wurde in Zürich die "Interessengemeinschaft für zwei Fremdsprachen an der Primarschule" (I2FP) gegründet. Zu den Initianten gehören zahlreiche Persönlichkeiten aus der Wissenschaft, der Forschung und der Schulpraxis sowie Organisationen der Zivilgesellschaft. Sie alle verbindet die Überzeugung, dass die Möglichkeit zwei Fremdsprachen an der Primarschule lernen zu können, den individuellen Interessen der Bürgerinnen und Bürger und den gemeinschaftlichen Interessen der Schweiz als Staatswesen entspricht.
Die gemeinsame ideelle Zielsetzung wurde in einer Plattform festgehalten.

Die I2FP wendet sich gegen die kantonalen Initiativen, die gegen zwei Sprachen in der Primarschule in den Kantonen Schaffhausen, Thurgau, Zug, Zürich und Luzern eingereicht wurden. Sie unterstützt mit voller Überzeugung die kantonalen Komitees, die sich gegen diese Initiativen gebildet haben und hebt hervor, dass es sich dabei um Entscheidungen von nationaler Tragweite handelt. Die I2FP appelliert deshalb an die Bevölkerung dieser Kantone, gegen diese Initiativen zu stimmen.
Auf dem Spiel stehen nämlich
- die Rechte aller Kinder auf eine zukunftsorientierte Bildung,
- das Bedürfnis vieler Familien mit Kindern nach einer möglichst sorgenfreien Mobilität in der ganzen Schweiz,
- ein Staatswesen, das sich um die Verständigung zwischen den Sprach- und Kulturgemeinschaften kümmert und deren Zusammenhalt stärkt,
- das Bedürfnis der Wirtschaft und der Gesellschaft nach möglichst differenzierten sprachlichen Kompetenzen.

Wir publizieren in dieser Nummer neben der Plattform und der vollständigen Liste der Erstunterzeichner (siehe Umschlagseite), auch zwei Beiträge von Simone Forster und von Gianni Ghisla, welche den sprachpolitischen Hintergrund und die Bedeutung der kantonalen Entscheidungen auf nationaler Ebene diskutieren.

Weitere Informationen sind auf der Website www.pvs.ch zu finden. Online kann die Plattform unterschrieben werden.

Il 7 febbraio si è costituita a Zurigo la "Comunità d'interesse per due lingue straniere alla scuola elementare". L'iniziativa è stata presa da numerose personalità del mondo scientifico, della ricerca e della pratica educativa così come da organizzazioni della società civile. Il denominatore comune è la convinzione che la possibilità di insegnare due lingue seconde nella scuola elementare risponde agli interessi individuali dei cittadini e agli interessi collettivi della Svizzera in quanto Stato. Gli obiettivi della comunità sono contenuti in una piattaforma ideale.

La comunità si adopera affinché le iniziative che sono state lanciate in diversi Cantoni della Svizzera tedesca, segnatamente Sciaffusa, Turgovia, Zugo, Zurigo e Lucerna, contro il cosiddetto modello 3/5, che prevede la prima lingua seconda al più tardi in terza elementare e la seconda lingua seconda in quinta elementare, non abbia successo. Sostiene con decisione i comitati cantonali che si sono costituiti contro queste iniziative. In particolare mette in evidenza che le decisioni di questi Cantoni hanno una rilevanza nazionale.
In gioco vi sono infatti
- *il diritto dei giovani ad avere una formazione aperta al futuro,*
- *l'esigenza di molte famiglie con bambini di godere della necessaria mobilità e potersi spostare da un Cantone all'altro,*
- *uno Stato che si preoccupi della comprensione reciproca fra le comunità linguistiche e culturali e rafforzi la loro coesione,*
- *la necessità della società e dell'economia di disporre di competenze linguistiche il più possibile diversificate.*

In questo numero pubblichiamo accanto alla piattaforma e alla lista completa dei primi firmatari (cf. copertina) anche due articoli di Simone Forster e Gianni Ghisla che discutono le implicazioni di politica linguistica e la rilevanza nazionale delle votazioni cantonali.

Per ulteriori informazioni si veda il sito www.pvs.ch. Online è possibile sottoscrivere la piattaforma.

Gemeinsame Plattform

In der «Interessengemeinschaft für zwei Fremdsprachen an der Primarschule» (I2FP) haben sich Persönlichkeiten aus Forschung und Praxis, Organisationen und Verbände zusammengeschlossen mit dem Ziel, dem schweizerischen Vorhaben, an der Primarschule zwei Fremdsprachen anzubieten, zum Durchbruch zu verhelfen. Damit leisten sie einen Beitrag zur gelebten Mehrsprachigkeit im Bildungsraum Schweiz. In diesem Sinne unterstützen sie das Projekt, spätestens in der dritten Klasse mit der ersten Fremdsprache und in der fünften Klasse mit der zweiten Fremdsprache zu beginnen, nachdem in der ersten und zweiten Klasse eine intensive Förderung der Standardsprache Deutsch erfolgt ist (Modell «3/5»). Dies ist im Interesse unserer Kinder.

Es besteht seit Jahren Gewissheit, dass frühes Lernen von Sprachen den Kindern Vorteile bringt. Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis und Resultate aus der Forschung in verschiedenen Gebieten (Spracherwerbsforschung, Pädagogik, Entwicklungs- und Kognitionspsychologie, Neuropsychologie) bestätigen, dass frühes Lernen von Sprachen für die Kinder einfacher und erfolgreicher ist und dass damit auch Grundlagen für das erfolgreiche Lernen weiterer Sprachen im Erwachsenenalter gelegt werden können. Kinder sind in der Lage, mehrere Sprachen parallel zu lernen, wenn geeignete Lehr- und Lernformen angewendet werden.

Wie Kinder früh erfolgreich in Fremdsprachen unterrichtet werden können, ist heute bekannt; die Lehrerinnen und Lehrer werden entsprechend aus- und weitergebildet. Eine Überforderung der Kinder durch das Unterrichten von zwei Fremdsprachen in der Primarschule ist nicht zu erwarten. Dies beweisen schweizerische und internatio-nale Erfahrungen an Schulen, welche schon seit langem zwei Fremdsprachen in der Primarschule unterrichten. Die Interessengemeinschaft setzt sich auch für gute Rahmenbedingungen für Lehrerinnen und Lehrer ein, damit diese Fremdsprachen optimal unterrichten können.

Das Modell «3/5» ist ein schweizerisches Konsensmodell. Es wird von schweizerischen Bildungsfachleuten und den zuständigen kantonalen Behörden (Bildungsdirektionen/ Erziehungsdirektionen) unterstützt. Die Koordination des Unterrichtsbeginns von Fremdsprachen in der Schweiz ist bildungs-, staatspolitisch und für die Mobilität von grosser Bedeutung. Sie entspricht auch den Entwicklungen in den europäischen Ländern und ermöglicht der Schweiz in der Qualität des Sprachenunterrichts international ihre Vorteile zu stärken.

Für weitere Informationen und Dokumente / Pour d'autres informations et documents: www.pvs.ch

Kontaktpersonen / Personnes à contacter:
Gianni Ghisla: gghisla@idea-ti.ch; 079 247 49 55
Paolo Barblan: info@forum-helveticum.ch; 062 888 01 25

Plateforme commune

Réunissant des chercheurs et des praticiens reconnus, ainsi que différentes organisations et institutions, la «Communauté d'intérêts pour deux langues étrangères à l'école primaire» (I2FP dans l'abréviation allemande) a pour but de soutenir les efforts visant à introduire en Suisse l'enseignement de deux langues étrangères au primaire. Elle soutient le projet de proposer la première langue étrangère au plus tard en troisième année et la deuxième langue étrangère en cinquième (modèle «3/5»), contribuant ainsi à promouvoir l'idée d'un plurilinguisme actif dans le paysage suisse de la formation.

Le fait que l'apprentissage précoce des langues constitue un atout pour les enfants est reconnu depuis des années. Les expériences faites dans la pratique de l'enseignement et les résultats provenant de la recherche dans plusieurs domaines (recherche sur l'apprentissage des langues, pédagogie, psychologie cognitive et du développement, neuropsychologie) confirment qu'un apprentissage précoce des langues est plus facile et plus efficace pour les enfants et qu'il constitue la base pour un meilleur apprentissage d'autres langues à l'âge adulte. Les enfants sont en mesure d'apprendre plusieurs langues simultanément, lorsqu'on applique des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptées à leurs besoins.

Nous savons aujourd'hui comment il convient d'enseigner les langues étrangères, la formation et la formation continue du corps enseignant se faisant en conséquence. Il n'y a pas lieu de craindre un surmenage des enfants avec l'apprentissage de deux langues étrangères, ainsi que le démontrent les expériences faites dans les écoles qui, au niveau suisse et international, proposent depuis longtemps déjà deux langues étrangères au primaire. Notre communauté d'intérêts s'engage aussi afin que de bonnes conditions cadres soient offertes au corps enseignant, pour que celui-ci puisse enseigner les langues étrangères de manière optimale.

Le modèle «3/5» correspond à une formule de compromis au niveau national. Il a le soutien des spécialistes suisses de la formation et des autorités cantonales responsables (départements de l'instruction publique et de l'éducation). La coordination du début de l'enseignement des langues étrangères en Suisse revêt une grande importance pour la politique de la formation, pour la cohésion nationale et pour la mobilité dans notre pays. Elle reflète aussi les développements en cours dans les pays européens et permet à la Suisse d'affirmer au niveau international les atouts inhérents à un enseignement des langues de qualité.

Gianni Ghisla
Lugano

Fremdsprachen an der Primarschule: Was steht auf dem Spiel in den kantonalen Abstimmungen?

L'autore fa il punto alla situazione della politica linguistica che si sta profilando a ridosso delle votazioni in cinque cantoni della Svizzera tedesca, dove sono state lanciate delle iniziative contro l'insegnamento di due lingue seconde nella scuola elementare. La posta in gioco non è semplicemente cantonale ma nazionale. Infatti, se queste iniziative dovessero passare, allora il compromesso raggiunto con il modello 3/5 (prima lingua straniera al più tardi in terza elementare e seconda in quinta) sarebbe vanificato e il caos linguistico più o meno totale. Le conseguenze per la realtà linguistica e culturale svizzera potrebbero essere molto pesanti: comporterebbero infatti la graduale scomparsa del francese nella scuola dell'obbligo della Svizzera tedesca. Un segnale questo di chiusura non solo linguistica ma anche culturale da parte della Svizzera tedesca. La Romandia non tarderebbe poi ad abbandonare il tedesco a favore dell'inglese. Il rifiuto delle iniziative, questa la conclusione dell'articolo, non può essere che un imperativo dettato dalla ragionevolezza. (red.)

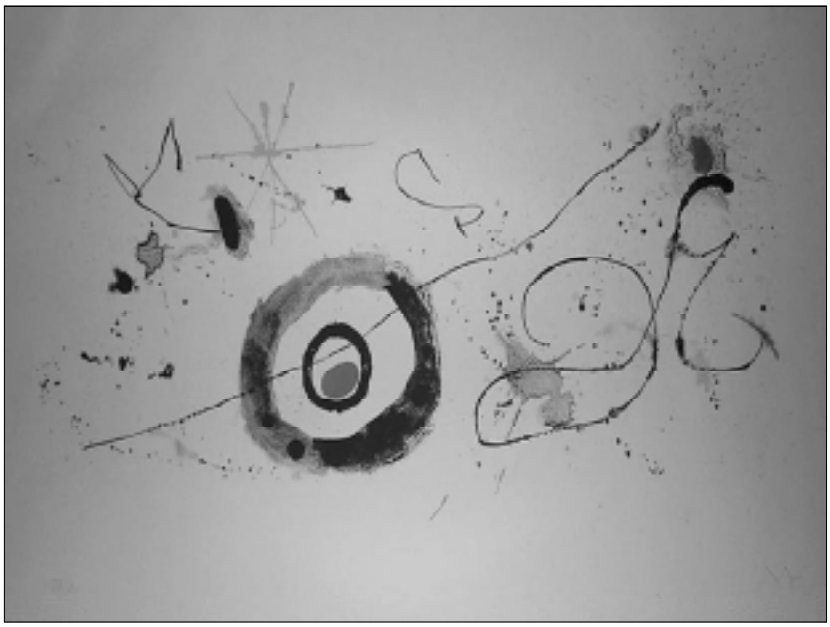
In fünf Kantonen kommen in den nächsten Monaten Initiativen gegen zwei Fremdsprachen in der Primarschule vors Volk, zuerst in Schaffhausen am 26. Februar. Warum sind diese Abstimmungen strategisch wichtig? Welche Konsequenzen könnte eine allfällige Zustimmung zu den Initiativen für die sprachpolitische und kulturelle Landschaft in der Schweiz haben? Diese Fragen müssen unbedingt gestellt werden, denn die Signalwirkung der Abstimmungsresultate kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sollte nämlich in diesen Kantonen den Initiativen zugestimmt werden, wäre eine Zuspitzung des nationalen Sprachkonflikts kaum mehr abzuwenden und die negativen politisch-kulturellen Konsequenzen kaum abzusehen.

1. Dreissig Jahre Bemühungen für die Sprachen in der Volksschule

Blenden wir kurz zurück: Mitte der 70er Jahre lancierte die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) eine mutige und wichtige Reform: Fremdsprachen sollten nicht nur einer Elite zugute kommen, sondern mit einem Angebot in der Volksschule allen zugänglich gemacht werden. Nach dreissig Jahren ist der Erfolg leider mässig geblieben. Die Bevölkerung insgesamt, und dazu gehört auch die politische Elite im Parlament, beherrscht die Sprache der nationalen Nachbarn weniger als früher. Die Motivation Französisch bzw. Deutsch zu lernen, ist offensichtlich am Schwinden. Was für ein Armutszeugnis für ein Land, dessen Identität mit der kulturellen und sprachlichen Vielfalt steht und fällt! Dass die romanischen und italienischen Minderheiten in Sachen Sprachenkompetenz etwas besser dastehen, ist ein schwacher Trost, beweist aber immerhin, dass Sprachenlernen nicht einfach eine Frage der Begabung oder der vermeintlichen Überforderung der Kinder ist, sondern sehr mit politisch-kulturellen Bedingungen und Einflussfaktoren zu tun hat. Man beobachtet auch mit aller Deutlichkeit, dass das Scheitern der Bemühungen um das Sprachenlernen zeitlich ziemlich genau mit dem beinahe unaufhaltsamen Vormarsch der deutschschweizerischen Mundart zusammenfällt. Dies dem Zufall zuschreiben zu wollen, wird sich wohl niemand ernsthaft zumuten.

In dieser Periode haben auch die politisch-kulturellen Spannungen zugenommen. Diese fanden u.a. in der sprachlich unangenehmen und antipatischen Form des Röstigrabens Ausdruck.

Man muss der EDK zugestehen, dass sie Ende der 90er Jahre einen weiteren mutigen Versuch zur Gegensteuerung machte. Sie tat dies mit dem Vorschlag eines Gesamtsprachenkonzepts, das der Schweiz gut angestanden hätte. Leider war auch diesem Versuch kein Erfolg beschieden. Zu stark waren die Partikularinteressen der Kantone, allen voran des Kantons Zürich, als dass eine gesamtschweizerische Sicht hätte Überhand nehmen können. Die EDK sah sich so gezwungen, um einen Kompromiss zu ringen, der zumindest einen Rest an Glaubwürdigkeit und politischer Wirksamkeit hätte retten können. Dieser Kompromiss heisst Modell 3/5



Joan Miró, Attraverso lo specchio.

und darüber wird in den fünf erwähnten Kantonen abgestimmt. Wie alle Kompromisse ist es kein Ei des Kolumbus, aber vermutlich das Beste, was aus einer wahrlich zerfahrenen und verzwickten Situation gemacht werden konnte.
Dies gilt insbesondere, wenn man bedenkt, dass gleichzeitig die staatspolitische Diskussion zur Sprachenfrage jahrelang stockte. Die Landesregierung schubladisierte anfangs 2005 das aufgrund des Verfassungsauftrags längst fällige nationale Sprachengesetz, weil die Mehrheit der Bundesräte es als unnötig und ohnehin zu teuer betrachtete. Allerdings hat der Bundesrat die Rechnung ohne das Parlament gemacht, das nun in eigener Regie ein Gesetz vorschlägt, das bereits begonnen hat, seine politische Explosivkraft zu entfalten. Entgegen den Tendenzen in den von Zürich angeführten Kantonen der deutschen Schweiz, die Englisch bevorzugen, soll das Gesetz vorschreiben, dass in der Primarschule zuerst eine Nationalsprache gelehrt werden muss. Verschiedene Kreise aus der Zivilgesellschaft spielen gar mit der Idee einer Volksinitiative, die diesem Prinzip auf Verfassungsebene zum Durchbruch verhelfen soll.
Der Ernst der Lage wird aber erst durch einen zusätzlichen Faktor einsichtig. Am 21. Mai wird das Schweizervolk über eine Verfassungsänderung abstimmen, die dem Bund eine subsidiäre Kompetenz in Bildungsangelegenheiten einräumen wird. Im Klartext: Dem Bund wird das Recht zustehen, schweizerische Lösungen durchzusetzen, falls sich die Kantone nicht einigen können. Damit besteht die konkrete Aussicht, dass der Bund seine Interventionskompetenzen gerade in der Sprachenfrage wird einsetzen müssen.

2. Der Kompromiss der EDK: Modell 3/5

Wie gesagt, das von den Kantonen provozierte Kompromissmodell 3/5 ist nicht die optimale Lösung, es stellt aber immerhin einen Schritt in die richtige Richtung dar. Dadurch, dass zwei Sprachen in einem Abstand von zwei Jahren in der Primarschule beginnen, eine davon eine Landessprache sein muss und die Wahl darüber, welche zuerst ansetzt, bei den Kantonen bleibt, erlaubt das Modell den Kantonen,

- das Problem der Mobilität in Grenzen zu halten,
- ihr Gesicht zu wahren, denn sie müssen in absehbarer Zeit nicht davon ausgehen, vor einem Scherbenhaufen zu stehen,
- sich auf eine seriöse Arbeit zu konzentrieren und insbesondere angemessene Bedingungen für einen wirklich frühen Fremdspracheunterricht und für die Berücksichtigung der Migrantensprachen zu schaffen.

Die Bestätigung des Modells 3/5 in Schaffhausen, Thurgau und Zug wird zudem das Risiko vermindern, dass die Gegner nur aus Angst, dass der bernische Schulvogt eingreifen würde, sich an der Abstimmung vom 21. Mai gegen die Verfassungsänderung für mehr Bundeskompetenzen äussern.

3. Zwei verhängnisvolle Strategien

Angesichts dieser komplizierten Rahmenbedingungen gilt es, zwei Strategien zu kritisieren, die in den letzten Monaten kursierten. Beide zielen darauf ab, die Bedeutung der kantonalen Abstimmungen zu bagatellisieren und die Sorge um deren Resultat als unverhältnismässig bzw. für die Katz zu betrachten.
Die erste Strategie geht von einem verhängnisvollen politischen Kalkül aus, welches damit spekuliert, dass bei einer Ablehnung des Modells 3/5 die Verhältnisse derart unhaltbar sein werden, dass der Bund auf jeden Fall eingreifen und für Ordnung und koordinierte Verhältnisse sorgen wird.
Die zweite Strategie setzt auf ironische Banalisierung des Problems, indem sie behauptet, man gehe in der Schweiz zur Zeit nach dem Motto

vor: „Wenn wir schon nicht zwei Sprachen einigermassen gut beherrschen, so sollen wir doch geflissentlich drei lernen“. Demzufolge werde die ganze Übung in einigen Jahren angesichts der noch mässigeren Erfolge und des grossen Aufwandes ohnehin in sich zusammenbrechen.
Es handelt sich offensichtlich um zynische bzw. bildungsfeindliche Strategien, die die Realität verkennen.

4. Warum die Ablehnung der Initiativen ein Gebot der Vernunft ist

Sollten nämlich die Initiativen gegen das Modell 3/5 Erfolg haben, so ist die Rechnung bezüglich der absehbaren Konsequenzen ziemlich schnell gemacht. Der Bund wird unter enormen Zugzwang geraten und darauf wird er praktisch nur zwischen zwei möglichen Szenarien auswählen können. Er kann auf eine Intervention verzichten, um die Kantone nicht zu brüskieren und den sogenannten Sprachfrieden zu wahren. Dann werden wir Kantone haben mit Modell 3/5, Kantone mit Modell 3/7 und niemand wird sich mehr darum bemühen, interkantonalen Verpflichtungen nachzukommen. Die Mobilität wird so v.a. für Familien in einem nie dagewesenen Mass eingeschränkt sein. Der Bund würde einen weiteren Glaubwürdigkeitsverlust in Kauf nehmen müssen, die Spannungen unter den Kantonen würden zunehmen, gleichzeitig mit den zentrifugalen Tendenzen der französischen Schweiz und der Minderheiten.
Schreitet aber der Bund ein und zwingt die Kantone zum Modell 3/5, gar mit Priorität für eine Nationalsprache, dann ist ein Referendum so gut wie sicher, denn die starken politisch-wirtschaftlichen Kräfte werden sich ein derartiges Eingreifen in die sogenannte Bildungshoheit der Kantone nicht gefallen lassen und sich v.a. Englisch als erste Sprache nicht wegnehmen lassen wollen. Das Gespenst des Schulvogts aus Bern wird neue Blüten treiben. Man braucht keine Propheten zu sein, um die daraus folgende Abstimmung als eine schlichte Katastrophe einzuschätzen, denn die Frage würde in zwei Richtungen total ideologisiert werden: Kantone gegen Bund und Englisch gegen Nationalsprachen. Dass mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit die unheilige Allianz „Kantone plus Englisch“ aus einer solchen Abstimmung siegreich hervorginge, liegt quasi auf der Hand. Damit stünden wir für Jahre, wenn nicht für Jahrzehnte, vor einem sprach- und bildungspolitischen Scherbenhaufen. Können wir dies wollen? Im Grunde genommen sollten wir uns auf unsere Stärken besinnen: in der Literatur, in der Wissenschaft, in der Arbeitswelt, in der Politik und allgemein in der Kultur gilt es, mit neuen Idealen unsere Ressourcen auszuspielen. Dies hat zweifellos schon in der Volksschule anzusetzen, wo auch die Integration der enormen Kraft der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, welche die Einwanderungssprachen und -kulturen mit einschliesst, zu beginnen hat. Ein Ja zum Modell 3/5 ist in der heutigen Situation auch ein Ja zur kulturellen Öffnung, ein Ja zur Zuversicht gegenüber den Lernfähigkeiten der Kinder und zur Einlösung ihres Rechtes auf Lernen. Es wäre auch ein Zeichen der Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Minderheiten, was im ganzen Lande positiv aufgenommen und zur Stärkung der schweizerischen Identität beitragen würde.

Gianni Ghisla
ist Koordinator der Redaktion von Babylonia.

La citazione

"Wir haben falsche Signale ausgesendet, indem wir Englisch zur wichtigsten Fremdsprache erklärt haben. Englisch ist zwar sehr wichtig, doch es braucht nicht viel Druck, damit die Leute Englisch lernen. Deutsch und Französisch bleiben hingegen eine Pflichtübung. Wir spüren, dass es immer schwieriger wird, Arbeitnehmer mit guten Deutsch- bzw. Französischkenntnissen zu finden. Doch diese beiden Sprachen bleiben in der Schweiz am wichtigsten."

Charles Bélaz, CEO Manpower. NZZ am Sonntag, 15.1.2006

Simone Forster
Neuchâtel

Les politiques d'enseignement des langues à l'école primaire

Depuis l'irruption de l'apprentissage de l'anglais dans les classes primaires zurichoises à la fin des années 1990, la politique d'enseignement des langues en Suisse n'a plus de cohérence.

Simone Forster setzt mit einem kurzen Überblick zur Geschichte der Fremdsprachenpolitik in der Schweiz an, um sich danach auf die Vorkommnisse der letzten Jahrzehnte zu konzentrieren. Dabei hebt sie die Bemühungen der EDK hervor, ab 1975 dem Fremdsprachenunterricht in der Primarschule in der ganzen Schweiz in koordinierter Weise zum Durchbruch zu verhelfen. Der relativ bescheidene Erfolg dieses Vorhabens wurde zuletzt mit der Diskussion um die Rolle des Englischen und insbesondere mit dem Vorprellen des Kantons Zürich deutlich. Gleichzeitig wird im Beitrag auf die nationale Debatte zum Verfassungsartikel und dem dazugehörenden Gesetz verwiesen. Dieses Gesetz soll dank verschiedenen parlamentarischen Vorstössen bald wieder die Aufmerksamkeit des Parlaments auf sich ziehen. Einem Überblick über die Situation in den einzelnen Kantonen folgt zum Abschluss die Frage nach der Zukunft der Sprachen in der Schweiz und v.a. nach der Rolle des Bundes in einer anzustrebenden, nationalen Sprachenpolitik. (Red.)

1. Petite histoire de la politique d'enseignement des langues en Suisse

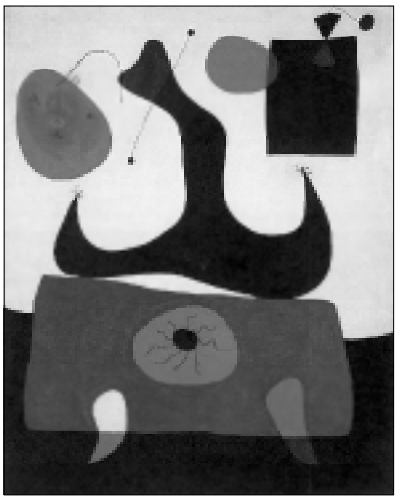
Une exception historique: la République helvétique

La Suisse n'a qu'une brève expérience d'une politique unique d'enseignement des langues. Ce fut durant l'éphémère République helvétique (1798-1803). La Suisse était déjà un Etat officiellement plurilingue avec la reconnaissance formelle de l'égalité des langues. Le ministre de l'éducation nationale, Albert Stapfer, institua l'enseignement d'une seconde langue nationale par immersion dès les premiers degrés de l'école primaire, soit vers 8 ans. Les élèves des cantons germaniques devaient apprendre le français, ceux des cantons latins l'allemand.[1] Cette politique éducative avant-gardiste ne fut malheureusement jamais généralisée faute de moyens financiers. Dès la chute de la République, l'éducation redevint une compétence cantonale.

Les *Recommandations* ou la nécessité d'un dialogue entre les cultures

Il fallut attendre les Recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) de 1975 pour qu'on envisage, à nouveau, de mettre en œuvre une politique coordonnée d'apprentissage des langues. Ces premières Recommandations[2] préconisaient l'apprentissage, dès l'école primaire (4e ou 5e année), de l'allemand en Suisse romande et dans les communes italophones et romanches des Grisons et du français en Suisse alémanique et au Tessin. Leur esprit s'inscrivait dans une volonté d'ouverture aux diverses cultures par la promotion des langues nationales. Ces prescriptions ne furent pas appliquées partout. Le canton d'Argovie commença l'apprentissage du français en 6e année seulement. Le canton d'Uri, en raison de sa proximité historique et géographique avec le Tessin, opta pour l'italien en 5e année.

En 1986, la CDIP publia une nouvelle Recommandation[3] qui insistait sur la nécessité d'ouverture des élèves au pluralisme afin de lutter contre le cloisonnement des régions. Dès les années 1990, les questions linguistiques s'étoffèrent d'une dimension nouvelle: l'enseignement bilingue. En 1994, la Commission fédérale de maturité décida l'introduction de certificats de maturité avec mention bi-



Joan Miró, Donna seduta.

lingue. La CDIP publia, avec les directeurs cantonaux de l'économie publique, la Déclaration pour la "Promotion de l'enseignement bilingue en Suisse".

Les tumultes de l'anglais provoquent de nouvelles prises de position

La politique consensuelle d'apprentissage des langues à l'école primaire vola en éclats à la fin des années 1990. En effet, en 1997, le Conseil d'éducation du canton de Zurich annonça sa volonté d'introduire l'apprentissage de l'anglais dès la 1ère année primaire dans 180 classes expérimentales. Cette nouvelle provoqua de grands tumultes qui agitèrent la Suisse entière. Zurich, qui avait éprouvé tant de difficultés à introduire le français à l'école primaire, supprimait cet apprentissage au profit de l'anglais, apparemment plus rémunérateur sur le marché du travail. Cette décision soudaine et unilatérale menaçait gravement la paix des langues et la cohésion nationale. Face à l'urgence, la CDIP – qui venait de dissoudre sa *commission langue 2* – chargea un groupe de 15 experts de mettre sur pied un "concept général d'enseignement des langues". Février 1998, nouveau coup d'éclat: le Conseil d'éducation du canton de Zurich annonçait la généralisation de l'apprentissage de l'anglais en 1ère année primaire dès la rentrée 1999.

Quelques mois plus tard, en août de la même année, le nouveau *concept* fut présenté officiellement. Véritable compromis helvétique, il esquivait la question du choix de la première langue en déclarant que tous les enfants devaient apprendre deux langues à l'école primaire: une langue nationale et l'anglais. Peu importait l'ordre d'introduction pourvu que les objectifs d'apprentissage de fin de scolarité, définis au plan suisse, fussent respectés. Les écoles devaient aussi offrir une troisième langue en option. L'apprentissage de la première langue étrangère devait débuter au plus tard en 2e année, celui de la deuxième au plus tard en 5e et de la troisième en 7e. La commission préconisait la concertation entre les cantons des diverses conférences régionales afin de ne pas nuire à la mobilité. Les élèves des classes enfantines devaient suivre des activités d'éveil aux langues.

Anglais ou langues nationales: que dit le droit?

Etait-ce de la compétence du canton de Zurich de décider de commencer l'apprentissage des langues par l'anglais plutôt que par le français et de se distancer ainsi des positions de la CDIP? L'article 62 de la Constitution stipule que l'instruction publique est du ressort des cantons. La Confédération ne peut donc pas interférer dans leurs décisions éducatives. Le canton de Zurich a opté pour l'anglais première langue obligatoire en application des articles 23 et 24 de la loi zurichoise sur l'école publique, lesquels lui délèguent la compétence de définir les plans d'études et les matières à enseigner. La décision n'a donc rien d'illégal. Les juristes s'accordent toutefois pour regretter que le canton ait pris à la légère l'alinéa 3 de l'article 70 qui promeut "la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques." L'esprit de la Constitution est celui du pluralisme et du respect des minorités. Si l'anglais l'emporte, on s'éloigne de cette philosophie. Toutefois, si des objectifs d'apprentissage ambitieux sont fixés et atteints pour la seconde langue nationale, aucune disposition n'empêche d'introduire l'anglais comme première langue.

Des initiatives parlementaires

La question de la première langue enseignée à l'école primaire déchaîna néammoins les passions. Le 21 juin 2000, le conseiller national Didier Berberat (PS, NE) lança une initiative afin d'ajouter à l'article 70 de la Constitution un alinéa 3 bis qui contraint les cantons à introduire comme première langue étrangère "une des langues officielles de la Confédération." Le 22 mars 2001, le Conseil national approuva cette initiative qui fut ensuite transmise à la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national (CSEC). Cette dernière doit élaborer un projet de concrétisation. Il fut, en outre, décidé que l'initiative serait traitée au Parlement en même temps que la nouvelle loi sur les langues. En effet, suite à l'initiative parlementaire de Christian Levrat (PS, FR), cette loi, qui avait été mise en veilleuse par le Conseil fédéral, devra finalement être discutée aux Chambres.

Les aléas de la politique linguistique de la CDIP

La CDIP procéda, en novembre 2000 et en juin 2001, à des lectures des "Recommandations relatives à la coordination des langues au niveau de la scolarité obligatoire" issues du concept des experts de 1998. Elle ne parvint à aucun résultat car elle n'obtint pas la majorité des voix requise (deux tiers). Les cantons achoppèrent sur l'épineuse question du choix de la première langue étrangère. Face à cet échec, la CDIP invita les Conférences régionales à fixer leur politique linguistique en tenant compte des Recommandations. Le 9 novembre 2001, elle vota son Plan d'action *enseignement des langues* qui prônait une certaine coordination dans l'enseignement des langues par la définition de standards à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire.

Le 25 mars 2004, la CDIP parvint enfin à faire voter, quasi à l'unanimité (seuls Appenzell Rhodes Intérieures et Lucerne s'abstinrent), une stratégie d'enseignement des langues. S'inspirant des thèses du concept de 1998, elle décida qu'il fallait enseigner deux langues à l'école obligatoire: une lan-

gue nationale et l'anglais au plus tard en 3e et en 5e année. Il s'agit du modèle dit 3/5. En 2010, tous les cantons auront introduit une langue étrangère en 3e année et en 2012 une seconde en 5e année. Les cantons sont libres de commencer par l'anglais ou par une langue nationale. La CDIP veut par son programme d'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), adopté le 6 juin 2002, fixer les objectifs d'apprentissage dans la langue d'enseignement (2e, 6e et 9e année) et dans les langues étrangères, au terme de la 6e année (première langue étrangère) et de la 9e année (les deux langues étrangères).
L'irruption de l'anglais a donc mis fin à toute politique concertée d'apprentissage des langues en Suisse. La CDIP n'a pu que constater cette évolution. Afin de calmer les esprits, elle a proposé le compromis des objectifs d'apprentissage. Il y a ainsi divergence de vues, aujourd'hui, entre la CSEC qui opte pour l'obligation de commencer par une langue nationale et la CDIP qui accepte le libre choix.

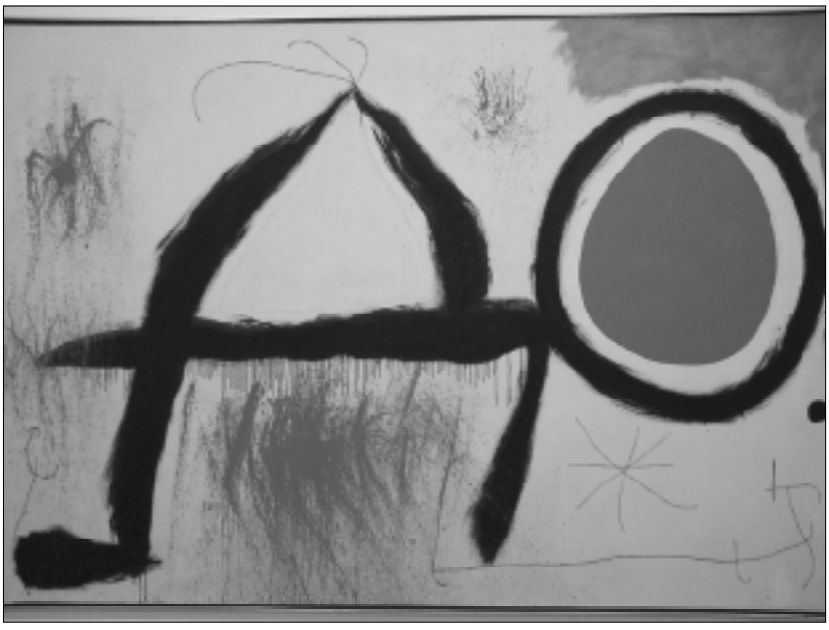
2. De l'apprentissage des langues dans les cantons

Les cantons qui commencent par les langues nationales

Les vingt-six départements de l'instruction sont divisés sur la première langue étrangère à enseigner à l'école primaire. D'une manière générale, la Suisse alémanique – avec de nombreuses exceptions - choisit l'anglais et la Suisse romande l'allemand. Le 30 janvier 2003, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) publia une déclaration: l'allemand est maintenu en 3e année et l'anglais en 7e année. A terme, l'anglais pourrait débuter en 5e année mais il faut, au préalable, une étude sur les conditions à réunir et les moyens à mettre en œuvre.
Douze cantons commencent par l'apprentissage d'une langue nationale. Ce sont: les cantons latins (GE, JU, NE, TI, VD) les cantons bilingues (BE, FR, GR, VS) et ceux de Soleure, de Bâle-Ville et de Bâle-Campagne. Le canton du Tessin commence depuis quelque trente ans par l'apprentissage du français en 3e année. L'allemand débute en 7e année au secondaire I et l'anglais en 8e année. Les petits Tessinois apprennent donc trois langues durant leur scolarité obligatoire. Une initiative parlementaire, déposée en 2003, demande le libre choix entre le français, l'allemand et l'anglais dès la 8e année.
Depuis 1998, l'apprentissage de la première langue étrangère commence en 4e année dans le canton des Grisons. Pour les enfants romanches et italophones, c'est l'allemand et, pour les germanophones l'italien. L'anglais apparaît partout en 7e année. A ce degré, les élèves peuvent en outre apprendre le français, l'italien ou le romanche en tant que branche facultative. Cependant, le Grand Conseil grison a récemment accepté, à une courte majorité, une motion du parti radical qui demande que l'anglais devienne la première langue étrangère enseignée. Le gouvernement attend une évaluation de sa politique linguistique avant de prendre de nouvelles décisions.

Les cantons qui optent pour l'anglais

Quatorze cantons de Suisse alémanique ont fait le choix de l'anglais. Zurich a généralisé son enseignement dès la 2e année primaire en 2004/2005, Appenzell Rhodes Intérieures en 3e année dès 2001/2002. Dans ce canton, l'étude du français a été repoussée de la 5e année à la 7e année, soit au secondaire I. Il n'en va pas de même dans les Rhodes Extérieures qui envisagent d'introduire l'anglais en 3e année, plutôt qu'en 7e, tout en gardant le français en 5e année. En Suisse centrale, cinq cantons (NW, OW, SZ, UR, ZG) ont opté pour l'anglais et son enseignement a commencé dès la 3e année à la rentrée 2005. A Lucerne, l'apprentissage du français commence en 5e année et celui de l'anglais en 7e. Le 9 septembre 2004, le Grand Conseil soumit la proposi-



Joan Miró, Dipinto.

tion de commencer par l'anglais en 3e et le français en 7e année. Un mois plus tard, le 19 octobre, le gouvernement décida d'introduire l'anglais en 3e année et de maintenir le français en 5e année. En automne 2005, l'association des enseignants lucernois lança une initiative populaire afin de repousser l'apprentissage du français à la 7e année. Dans les cantons d'Argovie, de Saint-Gall, de Schaffhouse et de Glaris, la généralisation de l'enseignement de l'anglais en 3e année est prévue pour 2008/2009.

Remue ménage en Suisse alémanique: pas plus d'une langue étrangère à l'école primaire

De nombreux enseignants et parents s'élèvent, en Suisse alémanique, contre l'introduction de deux langues à l'école primaire. Les raisons de ce refus sont multiples: faiblesse des arguments scientifiques, ignorance du fait que la première langue "étrangère" est l'allemand, creusement des inégalités, difficultés supplémentaires pour les enfants de la migration, marginalisation ou suppression de certaines disciplines comme la musique, les activités créatrices et la gymnastique. Les opposants contestent le modèle 3/5 et veulent repousser l'apprentissage du français, seconde langue étrangère, en 7e année, soit au degré secondaire I. Des initiatives populaires ont abouti dans les cantons de Zurich, Thurgovie, Zoug et Schaffhouse. On va donc voter dans ces divers cantons. Shaffhouse ouvre les feux le 26 février 2006, suivi de Zoug et de Thurgovie en mai 2006 et de Zurich en 2007.

Les Parlements des cantons de Zoug et de Thurgovie se sont prononcés pour l'anglais et le français à l'école primaire non pas tant par attachement au français mais parce qu'ils tiennent à l'anglais et qu'ils redoutent une intervention de la Confédération. Cette crainte est partagée par Regine Aeppli, cheffe de l'instruction publique du canton de Zurich. Celle-ci est aussi favorable à l'apprentissage du français à l'école primaire. Elle a déclaré que *tout le monde serait perdant* si ces initiatives passaient la rampe car la Confédération imposerait l'apprentissage de la première langue nationale.[4]

Quel avenir pour les langues en Suisse?

Les sentiments de Regine Aeppli sont fondés. En effet, la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national (CSEC) a décidé que la Confédération et les cantons devaient s'engager à ce que la première langue enseignée soit une langue nationale. Cette décision a été acceptée par 19 membres sur les 24 présents lors du vote[5]. Cet objectif devra être inscrit dans la nouvelle loi sur les langues.

De plus, le 21 mai 2006 vont se dérouler les votations sur l'Arrêté fédéral modifiant les articles de la Constitution sur la formation. Cette révision constitutionnelle *vise à contraindre la Confédération et les cantons à coordonner leur action et à coopérer dans le domaine de la formation de l'école primaire à l'université*.[6] Donc la Confédération pourra intervenir si les cantons ne parviennent pas harmoniser leur politique éducative. C'est dire combien les années 2006 et 2007 seront décisives dans la politique d'enseignement des langues en Suisse.

Notes

[1] Projets d'éducation publique par le Père Grégoire Girard. Publié par la société fribourgeoise d'éducation. Fribourg 1950.

[2] "Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire."

[3] "Points de rencontre enseignement des langues étrangères à la charnière des scolarités obligatoire et postobligatoire."

[4] Le Temps, 13.01.2006: *Les Zurichois se lancent dans la bataille des langues qui se jouera en 2007.*

[5] NZZ, 18.01.2006: *Konflikt um die erste Fremdsprache an der Primarschule.*

[6] http://www.parlament.ch

Sources

BOIS, P. du (1999): *Alémaniques et Romands entre unité et discorde. Histoire et actualité.* Lausanne, Favre.

BÜCHI, Ch. (2001): *Mariage de raison - Romands et Alémaniques: une histoire suisse*. Lausanne, Editions Zoé.

DURMULLER, U. (1996): *Mehrsprachigkeit im Wandel*. Zurich, Pro Helvetia.

EDUCATEUR (2005): *Apprendre les langues,* Numéro spécial 11 mars 2005.

ELMIGER, D. / FORSTER, S. (2005): *La Suisse face à ses langues. Histoire du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues.* Neuchâtel, IDRP.

FORSTER, S. (1998): *Les langues en Suisse*, in: Babylonia 4/1998.

FORSTER, S. (2002): *La nouvelle loi sur les langues*. Bulletin de la CIIP Nº 10 novembre.

FORSTER, S. (1998): *Quelles langues à l'école?* Educateur no. 4

FURRER, J-J. (1992): *Plurilinguisme en Suisse: un modèle?* in GIORDAN, H.: *Les minorités en Europe, droits linguistiques et droits de l'homme*. Paris, Kimé.

GRIN, F. (1999): *Compétences et récompenses: la valeur des langues en Suisse.* Fribourg, Presses universitaires de Fribourg.

LUDI, G. *et al* (1997): *Die Sprachenlandschaft Schweiz. Auswertung der Eidnössischen Volkszählung.* Berne, Bundesamt fur Statistik.

MINKA, V. (2004): *La compatibilité avec l'art. 70 Cst. de la décision de rendre l'anglais langue (voire première langue) obligatoire à l'école publique*. Mémoire de licence en droit public. Université de Fribourg.

NICOLET, M. (2002): *Enseignement des langues en Suisse romande: aujourd'hui et demain*, in: Bulletin CIIP no 10.

WATTS, R. / MURRAY H. (2001): *Die fünfte Landessprache? English in der Schweiz.* Universität Bern, Akademische Kommission.

WIDMER, J. (2004): *Langues nationales et identités collectives. L'exemple de la Suisse*. Paris, L'Harmattan.

Simone Forster

est collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) de Neuchâtel et professeure d'histoire économique à la Haute Ecole de Gestion Arc de cette même ville. Elle est rédactrice du Bulletin "Politiques de l'éducation et innovations" de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Elle s'intéresse particulièrement à la politique éducative en Suisse ainsi qu'à l'éducation comparée.

Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

AMMON, U. / BICKEL, H. / EBNER, J. / ESTERHAMMER, R. / GASSER, M. / HOFER, L. / KELLERMEIER-REHBEIN, B. / LÖFFLER, H. / MANGOTT, D. / MOSER, H. / SCHLÄPFER, R. / SCHLOSSMACHER, M. / SCHMIDLIN, R. / VALLASTER, G. unter Mitarbeit von KYVELOS, R. / NYFFENEGGER, R. / OEHLER, T. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin / New York, Walter de Gruyter. LXXV, 954 S. Gebunden: 68.- Euro. Broschiert: 29,95 Euro.

In ihrer „Rezension über die Neubearbeitung von Langenscheidts ‚Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache'" folgert Soldati (2003: 45): „Käme ich nicht aus der Schweiz, wäre das Wörterbuch einfach gut!" Zu einem ähnlichen Schluss kommen Bickel/Hofer in Bezug auf den *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden* (GWDS): „Das GWDS ist aus Schweizer Sicht noch kein befriedigendes Wörterbuch der deutschen Sprache. […] Noch ist das GWDS unverkennbar auf Deutschland zentriert, alles deutschländische wird unbesehen als allgemein gültig hingestellt, Varianten aus den anderen deutschsprachigen Ländern werden dagegen markiert. Weitere Defizite aus Schweizer Sicht sind, dass die Stichwörter nicht in jedem Fall genügend aktuell sind, dass kein ausreichendes Korpus verschiedener Fach- und Sachdomänen, unterschiedlicher Stilschichten und verschiedener Textsorten ausgewertet wurden und dass zuwenig Belegstellen gegeben werden." (Bickel/Hofer 2003: 256f.)

Genau diese Mängel behebt nun das *Variantenwörterbuch des Deutschen.* Erstmals wird in einem Nachschlagewerk auch unterschieden zwischen gemeindeutschen und deutschländischen Varianten, wie z. B. *Toilettentasche* (gemeindt.) und *Kulturbeutel* (D) und damit konsequent der Tatsache Rechnung getragen, dass die deutsche Sprache plurizentrisch ist. Plurizentrisch heißt, dass Deutsch als nationale oder regionale Amtssprache mehrerer Länder nationale und regionale Unterschiede in der Standardsprache aufweist; konsequent, dass Deutschland, genauso wie Österreich und die Schweiz *eines*, wenn auch zweifellos das größte und dominanteste, dieser nationalen Zentren ist.

In sechsjähriger Forschungsarbeit haben Wissenschaftler der Universitäten Basel (CH), Duisburg-Essen (D) und Innsbruck (A) ein großes Korpus repräsentativer aktueller und vielfältiger Texte aus dem gesamten deutschsprachigen Raum ausgewertet. Zum einen wurden an den jeweiligen Bearbeitungsorten die Quellen der anderen Zentren aufmerksam gelesen und die Fremdvarianten angemerkt. Zum anderen wurde erstmalig das Internet in spezifischer Weise genutzt, um u. a. nationale Varianten zu eruieren und beurteilen, Lemmata semantisch zu überprüfen und aussagekräftige Belegstellen zu finden (vgl. dazu Bickel 2000, Bickel/Schmidlin 2004). Das Resultat ist das erste Variantenwörterbuch überhaupt. Es verzeichnet etwa 12.000 standardsprachliche Wörter und Wendungen mit national oder regional eingeschränkter Verbreitung oder unterschiedlicher Verwendung - etwa, d. h. in D: *Pi mal Daumen*, in A: *Daumen mal Pi* und in der CH: *Handgelenk mal Pi*. Neben orthographischen Unterschieden wie beispielsweise *Kai* D vs. *Quai* A CH, unterschiedlichen Bezeichnungen wie *Bostitch* CH vs. *Klammermaschine* A vs. *Tacker* D, sind Unterschiede in der Bedeutung registriert (*Estrich*: 'Fußboden' A D, 'Dachboden' CH). Ebenfalls festgehalten ist Pragmatisches, so steht auf Deutschschweizer Türen beispielsweise *stossen*, auf deutschen und österreichichen dagegen *drücken.*

Zu den genauen Angaben über Geltungsregion, Bedeutung und Gebrauch gehören selbstverständlich auch grammatische Informationen, wie die schweizerische Pluralbildung *Spargeln*; *Spargel* ist „in CH auch Femininum" und „In A und D im Plural selten" (727). Auch über die Aussprache, Herkunft, Sprach-, Stil- oder Altersschicht sowie die Verwendungshäufigkeit informiert das *Variantenwörterbuch*. Man erfährt beispielsweise bei *Rippenstück* D: „In A und CH fachsprachlich und selten" (635) oder bei *Kripo* D: „In A und CH zunehmend gebräuchlich" (442).

Übersichtlich werden Hinweise zur Benutzung gegeben (Auswahl und Anordnung der Stichwörter, Rechtschreibung, Artikeltypen, vgl. XI–XVI) und der Aufbau der einzelnen Artikel transparent gemacht (vgl. XVII–XXX). Mit dem Wörterbuchtyp und seinem über einen zweiseitigen Vergleich (Österreich – Deutschland bzw. Deutschschweiz – Deutschland) hinausgehenden Ansatz ist nämlich auch die Verweisstruktur neu. Sie ermöglicht es, von jeder der erfassten Varianten des Standarddeutschen aus die gemeindeutsche Entsprechung sowie sämtliche Pendants aufzufinden (s. Kasten). In so genannten Verweisartikeln wird zudem vom gemeindeutschen Wort (*Toilettentasche*) auf die Varianten bzw. entsprechenden Einträge verwiesen. Umsichtig und gut zu lesen ist auch das einleitende Hintergrundkapitel über die nationalen Voll- und Halbzentren des Deutschen (vgl. XXXI–LI), das auf das

Deutsche als plurizentrische Sprache eingeht und die jeweilige Stellung der Standardsprache, deren Abgrenzung von Dialekt und Umgangssprache sowie die regionale Differenzierung innerhalb des jeweiligen Zentrums diskutiert. In einem weiteren, ebenfalls dem eigentlichen Wörterbuch vorangestellten Kapitel werden außerdem allgemeine Aspekte nationaler und regionaler Besonderheiten des Standarddeutschen dargestellt, so zur Aussprache, Schreibung, Wortgrammatik, Wortbildung, zu Zahlen und Zeitangaben sowie zur Pragmatik (LI–LXXV). Eine umfangreiche Auswahl an Sekundärliteratur (941–954) ermöglicht es, einzelne Aspekte gezielt zu vertiefen.

Mit dem zentralen Anliegen der Autoren aufzuzeigen, dass es das Einheits-Standarddeutsch nicht gibt, und dem entsprechenden Ziel, einen toleranten, verständnisvollen und selbstsicheren Umgang mit den Varietäten zu fördern, ist das *Variantenwörterbuch des Deutschen* gerade für den Deutschunterricht von Bedeutung. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache war die Plurizentrik bereits Thema auf der IDT 1986 in Bern (vgl. Thomke 1986) und ist mit dem trinationalen *Zertifikat Deutsch* (1999) weltweit prüfungsrelevant geworden. Bisher waren nationale und regionale Varianten aufgrund fehlender umfänglicher empirischer Daten und eines vorwiegend theoretischen Ansatzes für die Praxis nur bedingt greifbar. Hier schließt das *Variantenwörterbuch des Deutschen* eine ganz wesentliche Lücke und ist besonders für Lehrmaterialerstellende eine große Hilfe (vgl. bereits die Referenz in *Profile deutsch* 2002: 22), aber auch generell für DaF-Lehrende und -Lernende. So sind beispielsweise im *Variantenwörterbuch des Deutschen* auch (und auch in Bezug auf die Schweiz) landeskundlich relevante Informationen zugänglich, wie sie in Wörterbüchern für Deutsch als Fremdsprache bislang als fehlend, unzulänglich oder schlicht falsch bemängelt wurden (vgl. von Flüe-Fleck 1999; Soldati 2003).

Selbstverständlich beschränkt sich die Zielgruppe des *Variantenwörterbuchs des Deutschen* nicht auf Lehrende und Lernende von Deutsch als Fremd- oder Muttersprache, sondern ist genauso breit gefächert wie diejenige, die beispielsweise schon mal zum *Duden* greift: Gezielt angesprochen sind Sprachliebhaber, Linguisten, jegliche Verfasser von deutschen Texten, also Übersetzer, Dolmetscher, belletristische Autoren, Journalisten, Politiker bzw. Redenschreiber, Werbetexter und genauso natürlich auch deren Rezipienten; außerdem Touristen sowie Manager und Eigner von Firmen mit Niederlassungen im gesamten deutschsprachigen Raum.

Die reichhaltige Vielfalt der deutschen Standardsprache zeigt sich sicherlich auch in „lustigen Beispielen“ wie z. B. *Kulturbeutel* D, *Korinthenkacker* D oder *paprizieren* A ‘mit Paprikapulver würzen’ (555). Leistung und Nutzung des *Variantenwörterbuchs des Deutschen* gehen aber über ein Amüsieren weit hinaus: Die Konsequenz und Sorgfalt wie der Plurizentrik hier Rechnung getragen wird, ist vorbildlich. Es bleibt zu wünschen, dass dies eine verständnisvollere Begegnung mit der deutschen Standardsprache schafft und nicht zuletzt „die weitere Verbesserung und andauernde Aktualisierung dieses neuartigen Wörterbuchs“ (X) garantiert. Das Wörterbuch kann aber bereits jetzt schon aus Schweizersicht konjunktivlos gelobt werden.

Kulturbeutel D der; -s, -: ↗ TOILETTETASCHE A, ↗ NECESSAIRE CH D-südost, ↗ WASCHBEUTEL D, ↗ KULTURTASCHE D-nord/mittel ›Tasche [mit Fächern] für die Aufbewahrung von Mitteln und Gegenständen zur Körperpflege; Toilettentasche‹: *Ein paar Turnschuhe lösten sich aus dem voll gestopften Gepäckstück,ein paar Hemden und ein Kulturbeutel folgten* (Junge, Klassenfahrt [59]) – In CH ursprünglich fremd, aber zunehmend gebräuchlich. Vgl. Beutel

Literatur

BICKEL, H. (2000): *Das Internet als Quelle für die Variationslinguistik*, in: HÄCKI BUHOFER, A. (Hrsg.): *Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Heinrich Löffler*. Tübingen, Francke, p. 111–124.

BICKEL, H. / HOFER, L. (2003): *Die Lexik des schweizerischen Deutsch im GWDS*, in: WIEGAND, H. E. (Hrsg.): *Untersuchungen zur kommerziellen Lexikographie der deutschen Gegenwartssprache. „Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden“. Print- und CD-ROM-Version*. Tübingen, Niemeyer. p. 247–257.

BICKEL, H. / SCHMIDLIN, R. (2004): *Ein Wörterbuch der nationalen und regionalen Varianten der deutschen Standardsprache*, In: STUDER, Th. / SCHNEIDER, G. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz*. Bulletin valsasla 79, P. 99–122.

FLÜE-FLECK, H. von (1999): *Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (1999). Das einsprachige Lernerwörterbuch zum neuen Zertifikat Deutsch, Stuttgart, Klett International. Rezension in: Babylonia 3/1999, p. 74–76.

[Profile deutsch] GLABONIAT, M. / MÜLLER, M. / SCHMITZ, H. / RUSCH, P. / WERTENSCHLAG, L. (2002): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin u.a., Langenscheidt.

SOLDATI, E. (2003): *Rezension über die Neubearbeitung von Langenscheidts „Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache“*, in: Arbeitskreis DaF in der Schweiz, Rundbrief 48, p. 44–45.

THOMKE, H. (Gesprächsleitung) (1986): *Nationale Varianten der deutschen Hochsprache*. Teilnehmer: HARTUNG, W. / VON POLENZ, P. / REIFFENSTEIN, I. / WERLEN, I., in: THERKT, G. / ZELLWEGER, R. (Hrsg.): *VIII. Internationale Deutschlehrertagung. Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur Interkulturellen Verständigung*. Tagungsbericht. Bern, Staatlicher Lehrmittelverlag. p. 55–75.

[Zertifikat Deutsch] Weiterbildungs-Testsysteme GmbH / Goethe-Institut / Österreichisches Sprachdiplom Deutsch / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (1999): *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*. Frankfurt/M.

Sara Hägi, Sprachlernzentrum der Universität Bonn

BAUSCH, K.-R. / BURWITZ-MELZER, E. / KÖNIGS, F. G. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand.* Tübingen, Narr (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN 3-8233-6176-7.

Der Sammelband umfasst die überarbeiteten Beiträge der Teilnehmenden an der letztjährigen Giessener Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachunterrichts, die 2005 zum 25. Mal stattfand. Im Fokus der Jubiläums-Tagung stand der Komplex „Standard- und Ergebnisorientierung im Fremdsprachenunterricht". Stellung beziehen sollten die Teilnehmenden u.a. zur Frage, inwieweit Bildungsstandards (BS), Kernlehrpläne, Lernstandserhebungen und –diagnosen im Rahmen der Curriculumsarbeit sinnvoll sind und welche Konsequenzen sich für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen unter den Vorzeichen der Outputorientierung von Unterricht ableiten lassen.

Die Antworten der insgesamt 28 (kürzeren, i.d.R. gut lesbaren) Beiträge auf diese Frage fallen natürlich unterschiedlich aus. Sehr verschieden eingeschätzt werden insbesondere die nationalen BS der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK; vgl. dazu den Informationskasten), die darauf basierenden Initiativen und Projekte des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen sowie die einschlägige Grundlagenarbeit des Pädagogen Klieme (Klieme et al., 2003). Stellvertretend – aber nicht repräsentativ! – für die vielfältigen Stellungnahmen seien hier einige Thesen und Argumente von Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm, Karl-Richard Bausch und Helmut J. Vollmer herausgegriffen und referiert, die m.E. über den deutschen Kontext hinaus von Bedeutung sind. Barkowski und Krumm stehen dem Unternehmen Bildungsstandards skeptisch (ersterer gelegentlich fast feindlich) gegenüber, Bausch und Vollmer vertreten Pro-Positionen, melden aber auch Vorbehalte an.

Skeptische Positionen

Für *Barkowski* ist der Bildungsbegriff in den BS (der KMK) reduktionistisch: Bildung werde auf die Ausbildung von vergleichsweise einfachen, standardisierbaren Teilkompetenzen reduziert; dagegen gerieten umfassendere Kompetenzen wie z.B. Dialog- und Empathiefähigkeit oder Kreativität als Erziehungsziele aus dem Blick. (20) Zurückgeführt wird dieser Reduktionismus auf das Diktat der Wirtschaft nach dem Motto: ‚Gut ist, was der Wirtschaft nützt, und das ist der mit Teilkompetenzen ausgestattete homo oeconomicus (18-19; vgl. ähnlich auch Krumm, 156, und dagegen Vollmer, 261). Mit der Festlegung von standardisierten Kompetenzniveaus als Zielvorgaben für den Schulerfolg, so Barkowski weiter, werde das Prinzip der individuellen Förderung ausgehebelt und es würde Selektion betrieben. Emanzipatorische und bildungspolitische Konzepte wie das der Chancengleichheit blieben dabei auf der Strecke (22). Sehr problematisch sei auch die „eindimensionale Ergebnisorientierung" der BS (der KMK), denn damit würde die Verantwortung für Prozess und Erfolg des Lehrens und Lernens einseitig an die betroffenen SchülerInnen und Lehrpersonen abgegeben (20).

Krumm stellt die Output-Orientierung der BS als notwendiges, aber nicht hinreichendes Element von Lernzielformulierungen dar und warnt vor negativen Konsequenzen für den Unterricht: Abzuwarten bleibe insbesondere, ob kulturelle und methodische Kompetenzen als Beispiele ‚weicherer', weniger gut operationalisierbarer Kompetenzen unter dem Druck der durch Tests nachzuweisenden Erfolge und der weiterhin beschränkten Stundenzahl ihren Platz im Unterricht behaupten könnten. Insgesamt setzt nach Krumm mit der Diskussion um BS ein Prozess der Entkoppelung der allgemeinen Schulentwicklung und Curriculumarbeit von einer primär auf die konkrete Situation und die Bedürfnisse vor Ort zugeschnittene Weiterentwicklung des Bildungswesens ein: Besonders problematisch sei die Entkoppelung von (übergeordneten) Zielen einerseits und (spezifischen) Ressourcen andererseits. (151) Krumms Kritik an Sprachstandserhebungen bezieht sich primär auf Erhebungen in der Erst- resp. Unterrichtssprache. Er fordert, dass Lernenden aus verschiedenen Lernwelten Rechnung zu tragen sei, sonst würden nur die Schwächen fremdsprachiger Kinder (Defizite in der Unterrichtssprache) nicht aber ihre Stärken (Mehrsprachigkeit) betrachtet. Sinnvoll sind Sprachstandserhebungen nach Krumm, prinzipiell nur dann, wenn sie mit der Möglichkeit gezielter Sprachförderung einhergehen. (154)

Bildungsstandards als Chance und Herausforderung

Positiv gesehen werden Bildungsstandards und die damit einhergehende Output-Orientierung von *Bausch.* Unter seinen Argumenten sind die folgenden (v.a. 27): Bildungsstandards würden ethisch geleitet von der Gerechtigkeits- und Fairnessidee von Prüfungen und Abschlüssen; mit BS würden normorientierte und internalisierte Bewertungssysteme durch kohärente, transparente und vergleichbare sowie kriterien- und (teil-)kompetenzorientierte Einstufungsmodelle ersetzt. Entsprechend trügen BS zur Durchlässigkeit des Bildungssystems im Allgemeinen bei und förderten im Konkreten die Flexibilisierung und Internationalisierung individueller Schullaufbahnen und Bildungsgänge. Auch würden BS, anders als herkömmliche curriculare Systeme, eine

integrative Vernetzung schulformbezogener und –übergreifender Lernbereiche ermöglichen. Ausserdem seien BS als tragende Säulen kontinuierlicher Qualitätssicherung und -entwicklung zu verstehen (Standards setzen, implementieren, überprüfen). Eine besondere Chance sieht Bausch in der Abkehr von der kleinschrittigen Input- und der Hinwendung zur Ergebnisorientierung von BS: Dies ermögliche grössere Handlungsspielräume der einzelnen Schulen und unterstütze Eigenständigkeiten im Bereich von Didaktik und Methodik.

Vollmer erachtet die Entwicklung und Einführung von BS und Kernlehrplänen als ausserordentlich sinnvoll: Eine Reduktion auf wesentliche Ziele im Sinne von Kompetenzen sei sehr zu begrüssen, nicht nur, weil damit eine Entrümpelung der bisherigen Curricula einhergehe (vgl. oben, Bausch), sondern auch, weil damit – und das ist ein überraschendes Argument – ein klarer Ausbildungs- und Förderungs*anspruch aller* Schülerinnen und Schüler verbunden sei, den sie in Zukunft einfordern könnten. (260) Eine kompetenzorientierte Ausrichtung des Fremdsprachenlernens, wie sie mit BS intendiert ist, sei deshalb eine bedeutende Innovation, weil Kompetenz mehr sei als eine bestimmte punktuelle Leistung, nämlich eine generalisierte Disposition, die dazu befähige, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich auch in Zukunft erfolgreich zu bewältigen. Ein solcher Kompetenzbegriff sei zwar funktional, aber nicht funktionalistisch. Allerdings – oder gerade deshalb – käme es besonders darauf an, wie solche Dispositionen in Aufgabenstellungen umgesetzt würden. Hier, bei der Konstruktion ‚guter', d.h. auch: relevante (Sprach-)Handlungen abbildender Aufgaben sieht Vollmer eine Herausforderung für die Fachdidaktik, und er plädiert dafür, diese Herausforderung anzunehmen und auf den innovativen Entstehungs- und Umsetzungsprozess von BS Einfluss zu nehmen, um die „Alleinherrschaft der Psychometriker" zu verhindern (261, 266).

Schon bei dieser knappen Gegenüberstellung von Thesen zeigt sich, dass manchmal die gleichen Charakteristika von BS konträr interpretiert werden. Das gilt z.B. für die Ergebnisorientierung von BS. Erschwert wird eine Abwägung der Thesen auch dadurch, dass genauere Gegenstands – und Begriffsbestimmungen oft fehlen: Was genau ist mit Kompetenz gemeint, um welche Art von Standard geht es? – Wie auch immer man sich zu BS stellt: Wichtig scheint mir zu sehen, dass es sich um eine Bewegung handelt, die schon eingesetzt hat. Entsprechend käme es darauf an, dass die Diskussion über Standards in der Schule und ihre Auswirkung auf das Lehren und Lernen jetzt auch in der Schweiz einsetzen bzw. breiter geführt würde, v.a. auch in der Lehreraus- und -weiterbildung. Es sollte ja nicht so herauskommen, dass dann irgendwann Standards da sind, „doch niemand hat wirklich etwas davon bemerkt." (Vollmer, 260)

Der vorgestellte Sammelband kann ein wichtiger Anstoss für die Diskussion über Bildungsstandards sein. Nicht gerade hilfreich für einen Einstieg in die Diskussion mit diesem Band ist, dass man im Vorwort nichts über die Anordnung der Beiträge erfährt und dass die Herausgebenden darauf verzichtet haben, wichtige Diskussionslinien nachzuzeichnen.

Thomas Studer, Freiburg

***Zur Information: Bildungsstandards in Deutschland und in der Schweiz**

Erstmals in der Geschichte der **BRD** haben sich die Bundesländer Deutschlands auf die Formulierung von Bildungsstandards (BS) verbindlich geeinigt, u.a. per Ende 2003 auf Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss (=10. Schuljahr). Diese Formulierungen sind auf den Europäischen Referenzrahmen bezogen und sehr konkret; z.B. wird für die Fertigkeit „Zusammenhängend Sprechen" die Niveaustufe B1 angesetzt. Bei den BS der KMK handelt es sich um *Regelstandards*, d.h. um Standards, die „'in der Regel' von den Schülerinnen und Schülern einer Jahrgangsstufe erreicht werden sollen". Solche Standards „sollen in den Schulen aller Länder ab Beginn des Schuljahres 2004/05 als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den mittleren Schulabschluss übernommen werden" (Vereinbarung der KMK vom 4.12.03, 11 u. 4) – „doch niemand hat wirklich etwas davon bemerkt." (Vollmer, im vorliegenden Band, 260) Alle einschlägigen Dokumente der KMK sind verfügbar unter http://www.kmk.org/schul/home.htm .

In der **Schweiz** versucht man mit dem Projekt HarmoS der EDK einen etwas andern Weg zu gehen: Festgelegt werden sollen – mittels einer interkantonalen Vereinbarung im Rahmen der Weiterentwicklung des schweizerischen Schulkonkordats – verbindliche Bildungsstandards im Sinne von *Mindeststandards*, für die Fremdsprachen für Ende 6. und Ende 9. Schuljahr. Die Mindeststandards sollen mit wissenschaftlichen Methoden entwickelt, d.h. empirisch breit abgestützt und auf ein Kompetenzmodell bezogen sein. Am Ende dieser Entwicklungsarbeiten, voraussichtlich Ende 2007, sollen *Vorschläge* für Mindeststandards stehen. Die Vorschläge werden die Form von überprüfbaren Kompetenzbeschreibungen haben, die auf Skalen des Europäischen Referenzrahmens bezogen sind. Über diese Vorschläge wird dann, im Anschluss an eine längere Vernehmlassung, auf politischer Ebene entschieden. Mit der Verabschiedung der Mindeststandards ist nicht vor Herbst 2008 zu rechnen. (Zum HarmoS-Projekt vgl. u.a. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS_Faktenbl_d.pdf ; http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/oma_phakzente05-2.pdf .)

*** Deutsch *perfekt*, ab Oktober 2005 - Spotlight Verlag**

Nach einschlägigen Erfahrungen mit anderen Fremdsprachen stellt der Spotlight Verlag jetzt sein neues Magazin **Deutsch*perfekt*** vor, das sich an Lerner rund um die Welt wendet und im Zeitschriftenhandel der deutschsprachigen Länder und einiger Nachbarländer direkt verkauft wird oder auch als Abonnement in gedruckter wie in digitaler Form erhätlich ist. Für die ersten Ausgaben hat man besonders ein Publikum englischer, spanischer, französischer, italienischer, tschechischer, polnischer und türkischer Muttersprache im Auge (siehe unten zur Frage der Worterklärungen in den sieben genannten Sprachen), was schon zu erstaunten Reaktionen geführt hat und wohl bald der sprachlichen Herkunft der Leser besser angepasst werden dürfte.

Aktuelle Materialien in mehreren Schwierigkeitsgraden

Die ersten drei Nummern präsentieren auf je achtzig Seiten Materialien in den drei Schwierigkeitsgraden A2, B1 und B2 bis C2 des europäischen Referenzrahmens, kenntlich gemacht durch verschiedene Farbsymbole, wobei das mittlere, auf das Zertifikat Deutsch ausgerichtete Niveau erwartungsgemäss am besten bedient wird. Die breit gefächerte Textauswahl ist von erfreulicher Aktualität und weicht auch nicht vor kritischen Berichten und Stellungnahmen zurück. Dabei werden Fragen des gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens vor allem aus Deutschland behandelt, mit gelegentlich eingestreuten Nachrichten aus Österreich und der Schweiz, obwohl deren Redakteur bisher offensichtlich weniger Interessantes aufstöbern konnte als sein Wiener Kollege - nicht jedem fällt ein Mozartjahr in den Schoss! Eine reiche Skala von Textsorten ermöglicht Lesetraining mit unterschiedlichen Strategien; diesem Lernziel sind auch die regelmässigen Serien zuzurechnen, die dank wiederkehrender Formen das Erkennen und Verstehen bedeutungstragender Elemente einüben.

Förderung der Lesekompetenz?

Bei einer so wohl durchdachten Textmischung erstaunt es dann, dass man auf direkte Anleitungen zur Lese*technik* verzichtet hat. Man beschränkt sich auf *Verstehenshilfen* durch Wortschatzkästen mit deutsch-deutschen Erklärungen, die allerdings sehr sorgfältig formuliert und auf das jeweilige Sprachniveau zugeschnitten sind, sowie auf die schon erwähnte siebensprachige Übersetzungstabelle, die für mehrere Artikel zur Verfügung steht. Text*verständnis* soll indessen vorwiegend durch Wortschatzkontrollen gesichert werden, ergänzt durch Übungen zu den verschiedenen Fertigkeiten, die im Sprachtrainer **Deutsch*perfekt* Plus** und auf einer eigenen Website (mitsamt einer Audio-Datei zum Hörtraining) angeboten werden. Aber diese Aufgaben in Form von Richtig-Falsch- oder Multiple-Choice-Antworten tragen angesichts der unkommentiert bleibenden Korrekturen im Lösungschlüssel höchstens indirekt zur Entwicklung der Lesekompetenz bei.

So beeindruckt **Deutsch*perfekt*** einerseits durch seine Fülle an Materialien und durch seine gezielte Hilfestellung für Lerner, die sich im deutschen Alltag zurechtfinden wollen, indem sie auf die Bewältigung beruflicher Situationen sprachlich genau vorbereitet werden. Andererseits wendet sich das Magazin an ein Publikum, das bereits eine gewisse Autonomie im Umgang mit einer Fremdsprache besitzt oder durch einen entsprechenden Kurs an Texte herangeführt wird. Dazu gibt es für Unterrichtende noch spezielle Tipps und Kopiervorlagen des didaktischen Begleitservice, die freilich kaum über das hinausreichen, was in aktuellen DaF-Lehrwerken als Standard gilt. Insgesamt also eine eher konservative Übungsanlage, wie sie ja auch in dem oben genannten Sprachtrainer zu beobachten war.

Deutsch *perfekt* im Vergleich

Ist **Deutsch *perfekt*** also weiter zu empfehlen? Das hängt in erster Linie davon ab, was DaF-Lernende suchen und mit welchen Techniken und Darbietungsweisen sie vertraut sind. Vielleicht hilft der nachfolgende Vergleich mit anderen Sprachzeitschriften, die methodischen Ansätze besser zu erkennen und dementsprechend zu wählen. Im Unterschied zu den Publikationen des Trinity College in Dublin (zwei getrennte Magazine, "Katapult" und "Authentik", ab dem dritten bzw. fünften Lernjahr), aber ähnlich wie das französische "Vocable" bringt **Deutsch *perfekt*** in derselben Ausgabe Artikel auf drei verschiedenen Stufen. Es sind Originaltexte aus der internationalen Presse, versehen mit einem französischen Vorspann sowie ausführlichen deutsch-französischen Übersetzungen, ohne weitere didaktische Aufarbeitung (die dem separaten Zusatzmaterial vorbehalten bleibt). Im Unterschied dazu werden die Artikel der deutschen Hefte von einem eigenen Redaktionsstab verfasst und koordiniert und können daher auch spezifischer auf den Europäischen Referenzrahmen abgestimmt werden. Die didaktische, und da vor allem die sprachliche Auswertung, erhält bei **Deutsch *perfekt*** grösseres Gewicht als bei "Vocable", obgleich sie auch hier nicht im Zentrum steht. Die französische Zeitschrift richtet sich ihrerseits an eine ausgesprochen frankophone Leserschaft, während sich die Ausgaben des Trinity College an ein weltweites anglophones Publikum richten. Authentizität und Aktualität der Artikel sind Grundvoraussetzungen, wichtiger aber ist deren Zusammenfassung zu inhaltlichen Einheiten; dabei wird der Lerner quasi an der

Hand genommen und mittels einer durchgehenden didaktischen Begleitung zum Leseerfolg geführt.

Und hier noch die Preise:
Authentik: fünf Nummern à 40 Seiten pro Jahr, Abonnement Kassette mit Magazin Euro 110.-; Magazin allein Euro 37.-, bei Klassenbestellungen ab 12 Exemplaren Euro 21.-; Authentik, Trinity College Dublin

Deutsch *perfekt*: eine Ausgabe pro Monat à 80 Seiten zu Euro 5,50; Jahresabonnement Euro 59,40; Zusatzmaterialien extra; Spotlight Verlag Planegg/München

Katapult: drei Nummern à 30 Seiten pro Jahr, Abonnement Kassette mit Magazin Euro 60.-; Magazin allein Euro 25.-, bei Klassenbestellungen ab 12 Exemplaren Euro 13,99; Authentik, Trinity College Dublin

Vocable: zwei Nummern à 35 Seiten pro Monat, Euro 2,60 pro Ausgabe; je nach Dauer gestaffelte Abonnementspreise; Zusatzmaterialien extra; Société Maubeugeoise d'Edition et Cie.

Hannelore Pistorius, Genf

* CATHOMAS, R. / CARIGIET, W. (2005): *Zwei- und mehrsprachige Erziehung. Antworten auf Grundfragen*. Amt für Volksschule und Sport, Lehrmittel Graubünden.

„Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat die Auffassung eindeutig widerlegt, dass Zweisprachigkeit zu einer geringeren Kompetenz in den beteiligten Sprachen führt. Zweisprachigkeit ist also nicht eine unabänderliche Notwendigkeit für Minderheiten; sie ist vielmehr eine äusserst vorteilhafte Bildungsmöglichkeit für alle Schüler."
Gage N./Berliner, D. (1996): Pädagogische Psychologie, S. 131

Das Zitat steht gleichsam als Motto über einer Publikation aus dem Kanton Graubünden, die einer gegenwärtig geführten Diskussion neue und allgemeinverständliche Argumente liefert. Die 54-seitige Broschüre im A4-Format wurde voriges Jahr vom *Amt für Volksschule und Sport* und von *Lehrmittel Graubünden* herausgegeben. Als Autoren zeichnen Rico Cathomas, Dozent für allgemeine Didaktik und integrale Sprachendidaktik an der Universität Freiburg (CH), und Werner Carigiet, Lehrer für Rätoromanisch an der Bündner Kantonsschule und linguistischer Mitarbeiter der Lia Rumantscha in Chur; beide sind zweisprachig aufgewachsen, begleiten an der dreisprachig deutsch-italienisch-ladinischen Schule in Südtirol ein Projekt zur integrierten Sprachendidaktik und sind Verfasser verschiedener theoretischer Grundlagen für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit.

Das Ziel der Autoren ist es, *„wissenschaftlich fundierte Antworten auf Grundfragen zwei- und mehrsprachiger Erziehung verständlich darzulegen"* und *„eine differenzierte Diskussion über Zwei- und Mehrsprachigkeit anzuregen"*.
Auch im dreisprachigen Kanton Graubünden – seit immer mit Fragen dieser Art konfrontiert – stellen sich immer mehr Eltern, Lehrpersonen und Behördenmitglieder die Fragen *„Wirkt sich zwei- und mehrsprachige Erziehung negativ auf den Lernerfolg des Kindes aus? Wie sollen sich Eltern in mehrsprachigen Familien verhalten? Wie viele Sprachen sind für ein Kind „verkraftbar"? Wie sollen Sprachen an der Schule gelehrt werden?"* (Regierungsrat Claudio Lardi in der Einleitung).

Das Heft ist in fünf Kapitel eingeteilt: 1. Fragen zum Bereich „Sprachen und Gehirn" (Neurolinguistik), 2. Fragen zum Bereich „Sprachen und Psychologie" (Psycholinguistik), 3. Fragen zum Bereich „Spracherziehung" (Edulinguistik), 4. Fragen zum Bereich „Sprachen und Gesellschaft" (Soziolinguistik) und 5. Fragen zu Sprache(n) und Grundbegriffen" (Linguistik).

Am Beispiel der dreisprachigen Familie Caselli werden in jedem Kapitel grundlegende Fragen (*„Lernen Mädchen schneller und besser als Knaben? Reicht die Kompetenz in der Alltagssprache für eine erfolgreiche Schulkarriere? Was macht Englisch zur dominanten Sprache, bzw. warum ist Englisch* in*?"*) in einer allgemein verständlichen Sprache beantwortet und am Schluss die wichtigsten Punkte zusammengefasst. Dadurch wird das Heft nicht nur für Lehrpersonen, sondern auch für mehrsprachige Familien, die sich heute diesen Fragen zu stellen haben, zu einem hilfreichen Leitfaden für vertiefte und weiterführende Diskussionen. Es wird aufgeräumt mit hartnäckigen Vorurteilen (*„Ein idealistischer und unrealistischer Mythos, welcher die Zweisprachigkeit umgibt, ist die Vorstellung einer ausgeglichenen Zweisprachigkeit…Zweisprachigkeit hat weder einen direkt positiven noch negativen Einfluss auf die Persönlichkeit des Kindes…Das Gehirn wird nicht durch die Mehrsprachigkeit überfordert, sondern vor allem dann, wenn es mit Chaos und Unordnung konfrontiert wird…Die verschiedenen Sprachen werden nicht auf Kosten, sondern mit Hilfe der anderen Sprachen gelernt..."*) und es wird klar Stellung bezogen für eine mehrsprachige Erziehung.

Gerade heute, wo in vielen Deutschschweizer Kantonen die Mehrsprachigkeit auf Deutsch + Englisch reduziert und dadurch die kulturelle Vielfalt der Schweiz untergraben wird, wird das vorliegende Heft zu einer gelungenen Sammlung von Argumenten und formuliert in erfrischend einfacher Weise ein Gegenkonzept.

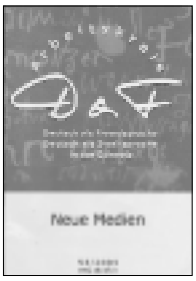
In Deutsch, Italienisch und Romanisch erhältlich. Preis: CHF 12.-
Zu beziehen bei: http://www.lmv.gr.ch/

Rolf Züger, ICEC, Bellinzona

* ***Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – Zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion / Le dialecte en Suisse (alémanique) – entre identité locale et cohésion nationale.*** **Forum Helveticum, Heft 15/2005, Lenzburg; Redaktion: Paolo Barblan, Arnold Koller.**

stu. – Der Dialekt, und besonders das Spannungsfeld von Dialekt und Hochdeutsch, sind, so scheint es, immer (wieder) ein Thema, nicht nur in der deutschsprachigen Schweiz. Anlass für Publikationen, wissenschaftliche *und* populäre, ist bald die (eine?) ‚Mundartwelle', bald die (als mangelhaft empfundene) Hochdeutschkompetenz der Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler, und immer wieder auch der (todgesagte und doch weiterlebende) Röschtigraben. Also schon wieder ein Büchlein über Dialekt? Warum und für wen?
Ziel des vorliegenden Heftes ist es, „eine möglichst facettenreiche Standortbestimmung zum Dialekt in der Deutschschweiz zu präsentieren." (Einleitung, 8) Ein Schwerpunkt gilt dabei den Fragen um Identität und nationale Kohäsion vor dem Hintergrund der Deutschschweizer Diglossie. An wen sich das Heft richtet, ist weniger klar; gedacht ist sicher an ein breites Publikum, denn die Beitrags-Sprachen sind Deutsch, Französisch und Italienisch, die italienischen Beiträge werden von résumés begleitet und alle Beiträge sind leicht und gut lesbar. Interessant, weil bunt gemischt, ist die Zusammensetzung der AutorInnen: Linguistische Perspektiven kommen ebenso vor wie schulische (Berichte aus Grundschule, Berufsschule und Kindergarten sowie Stimmen von Schülerinnen und Schülern), Politikerinnen und Politiker (aus verschiedenen Landesteilen) kommen ebenso zu Wort wie Medienschaffende, und auch die Darstellung der Mundartthematik in den lateinischen Sprachgemeinschaften hat ihren Platz. Es bleiben als thematische Bereiche: Kirche, Literatur, Werbung und Popmusik – auch sie wurden berücksichtigt; fehlt eigentlich nur das Militär… Lohnen kann sich die Lektüre des Hefts oder das Stöbern darin allemal, schon deshalb, weil es um Mundart hier und jetzt *im Alltag* – in *unserem* Alltag – geht. Sicher trifft man da und dort auf Bekanntes (z.B. die Forderung nach einer grösseren Selbstverständlichkeit des Schweizerhochdeutschen) und man wüsste vielleicht gern, welche Fragen den Schülerinnen und Schülern für ihre Texte gestellt wurden. Aber Bekanntes gehört eben auch zu einer Standortbestimmung und manche Artikel sind auch geeignet, vermeintliche Einsichten zu überdenken oder weiterzudenken. Aus subjektiver Sicht betrifft das u.a. die „historische Einordnung des Dialekts" von Walter Haas oder die Frage von Schweizerdeutsch und Integration im Beitrag von Francis Matthey.

* **Arbeitskreis DaF, Rundbrief 53/ 2005:** ***Neue Medien***



hp. – Dem Einsatz der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht widmet sich der letzte Rundbrief des Arbeitskreises DaF. Dabei geht es den Herausgebern und Autoren nicht nur um die Empfehlung von geeigneten Methoden, Materialien und Projekten, sondern zunächst einmal um gundlegende Fragen zur Einbettung der Medienarbeit in das gesamte didaktische Umfeld. Mit diesem Aspekt beschäftigt sich besonders Denise Da Rin, die die wichtigsten Ergebnisse aus ihrer Untersuchung zum computergestützten Lernen präsentiert und Vor- und Nachteile von E-Learning aus Nutzersicht betrachtet. In ähnlicher Weise wägt Michael Langner, Leiter der Mediathek im Sprachenzentrum der Universität Freiburg, die Rolle der neuen Medien im Rahmen eines konzertierten DaF-Unterrichts ab und kommt zu dem Schluss, dass eine Verzahnung der verschiedenen Lernangebote, verbunden mit einer gestaffelten individuellen Lernberatung, den grössten Erfolg verspricht.
Autonomes Lernen soll auch durch das Grammatikprogramm "Der Fehler als Sprungbrett" gefördert werden, das auf den langjährigen Erfahrungen des Westschweizer Gymnasiallehrers Silvio Amstad beruht. Eine nützliche Übersicht über Online-Einstufungstests bietet Urs Egli, während die beiden AkDaF-Mitarbeiterinnen Bea Metthez und Raffaela Pepe gezielte Tipps zu verschiedenen Unterrichtsaktivitäten am Computer geben. Ein Glossar einschlägiger Begriffe sowie Hinweise auf und Berichte über Tagungen und Lehrgänge runden die Auseinandersetzung mit dem zentralen Thema ab.
Dass sich angesichts der Lernerautonomie, die durch Computereinsatz verstärkt angestrebt wird, die Kluft öffnet zwischen Menschen, die souverän mit Medien umgehen und solchen, die aufgrund ihres Illettrismus von der Welt des Wissens mehr oder weniger abgeschnitten sind, führt Andrea Bertschi-Kaufmann dringlich vor Augen und plädiert für ein kombiniertes Hilfsprogramm im Rahmen von Bildungs-, Sozial- und Kulturpolitik.

Für Informationen wende man sich an:
Andrea Zank, Riedstrasse 12
8908 Hedingen, oder an: kontakt@akdaf.ch
oder mitglieder@akdaf.ch

Hans-Eberhard Piepho starb im September 2004 im Alter von 75 Jahren. Von seinem Wirken ging eine Faszination aus, die weit über die intellektuell-akademische Ebene hinausreichte. Dafür zeugt der folgende eindrückliche für junge Schüler geschriebene Text. Wir haben ihn freundlicherweise von Christoph Edelhoff erhalten und publizieren ihn gerne als Hommage an den alten Meister.

You
and
I.
We.
Together in this group.
You and I.
Friends.

A lot
of people
have
their eyes
wide open
but
their minds
closed...

Sometimes
school
is my
big problem.
Too many children,
too many tests.
We
study too much,
but
learn too little
about life.

But
sometimes
school
is fun.
When we do things
together in groups.

Internationaler Didaktik-Preis

Hans-Eberhard-Piepho-Preis
für Ideen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Lebendiges Fremdsprachenlernen

Der Hans-Eberhard-Piepho-Preis will durch Piephos Lebenswerk inspirierte Arbeiten und Projekte fördern.
Bewerben Sie sich mit Ihrem beispielhaften Schulprojekt, Ihrem erfolgreichen Unterrichtsmodell in der Erwachsenenbildung oder Ihrer wissenschaftlichen Arbeit. Lassen Sie andere an Ihren Ideen teilhaben – im Sinne Piephos.

Wir freuen uns auf Ihre Beiträge. Senden Sie Ihre Arbeiten bis zum

31. März 2006

an den
Gemeinnützigen Verein für die Vergabe des
Hans-Eberhard-Piepho-Preises e. V.
Professor Dr.Michael Legutke
Justus-Liebig-Universität
Institut für Anglistik/Didaktik
Otto-Behaghel-Straße 10 b
D-35394 Gießen

Sie können auch gerne dem Gemeinnützigen **Verein für die Vergabe des Hans-Eberhard-Piepho-Preises e. V.** beitreten.

Weitere Informationen über den frisch gegründeten Verein und den **Hans-Eberhard-Piepho-Preis** erhalten Sie auf der Homepage der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung www.dgff.de

Die Preisverleihung

Die ersten Preisträger werden auf dem
Piepho-Symposium
der DGFF am

29. und 30. September 2006

ausgezeichnet. Veranstaltungsort ist die Justus-Liebig-Universität Gießen, die Wirkungsstätte Hans-Eberhard Piephos. Ab 2007 wird der Preis zweijährlich auf dem Kongress der DGFF verliehen.

Irene Schüpfer
Zug

Lernen durch Selbstverantwortung und klare Strukturen

Zeitgemässe Sprachlehrmittel rücken die Sprache ins Zentrum. Sie sollen die Kinder aber auch ermutigen, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Klett und Balmer entwickelt gegenwärtig in enger Zusammenarbeit mit dem Zentrum LESEN der Fachhochschule Nordwestschweiz in Aarau, der PH Zentralschweiz und Lehrpersonen aus der Praxis zwei Deutschlehrmittel, die sich an diesen Anforderungen orientieren.

Eigentlich klingt es selbstverständlich: Im Sprachunterricht soll es um Sprache gehen. Dennoch findet man in Deutschlehrmitteln für die Primarschule alle möglichen Themen, nur die Sprache selbst kommt kaum je zur Sprache. Seit einigen Jahren findet in der Sprachdidaktik in dieser Hinsicht ein Umdenken statt. Sprache soll schon von Beginn weg im Zentrum stehen, nicht nur als mehr oder weniger korrekt anwendbares Kommunikationsmittel, sondern auch als etwas, das Genuss bereiten und ein faszinierender Untersuchungsgegenstand sein kann. Damit wird das Sprachbewusstsein gefördert, und im besten Fall entsteht das, was die ideale Grundlage des Lernens ist: Freude an der Sprache.

Diese Erkenntnis war wegweisend, als sich Klett und Balmer vor einigen Jahren entschied, neue Deutschlehrmittel für die Primarschule zu entwikkeln. Sowohl im neuen Erstklasslehrmittel ("Die Buchstabenreise") als auch im Lehrwerk für die zweite bis neunte Klasse ("Die Sprachstarken") wird sich daher inhaltlich alles um Menschen, Dinge oder Orte drehen, die etwas mit Sprache zu tun haben – um Autorinnen beispielsweise, um Geheimsprachen oder um Bibliotheken. Gleichzeitig sollen die Lehrmittel auf ganzheitliche Art an die Sprache heranführen: Eine erste Ebene fokussiert die PISA-relevanten Fertigkeiten. Auf einer zweiten Ebene erscheint Sprache als etwas, das einen ästhetischen Wert besitzt – als Literatur, als ein Gedicht oder auch als Rohstoff für die eigene Kreativität. Auf der dritten Ebene schliesslich wird über Sprache und ihre Facetten nachgedacht. Hier wird beispielsweise über die eigenen Wege zum Schreiben diskutiert.

Die didaktische Ausgestaltung der einzelnen Lerneinheiten orientiert sich an einem Grundgedanken: Weil sich Kinder ihre Wissensgebäude auf ganz unterschiedliche Art zusammenbauen, ist das Lernen dann am effizientesten, wenn sie für ihr Lernen selbst verantwortlich sind. Durch Aufträge, die verschiedene Zugänge und Lösungsmöglichkeiten bieten, sollen sie motiviert werden, ihre eigenen Lernwege zu entdecken. Gleichzeitig brauchen sie auch klare, übergeordnete Strukturen: Sie müssen wissen, wo das Ziel ist und wie sie Erreichtes überprüfen können. Deshalb werden in den "Sprachstarken" die Lernziele jeder Einheit offen legt. Durch Lernzielüberprüfungsaufgaben können die Schülerinnen und Schüler herausfinden, was sie gelernt haben und wo es noch Defizite gibt. Techniken, die die Kinder immer wieder anwenden, werden ausserdem auf Karteikarten angeboten. Nicht zu kurz kommt aber auch das isolierte Üben von Rechtschreib- und Grammatikfertigkeiten, die inhaltlich nicht an die Einheiten gebunden sind.

Von den Lehrkräften erfordern die zunehmend heterogenen Klassen individuelle Aufgabenstellungen und somit einen beträchtlichen Mehraufwand. "Die Buchstabenreise" und "Die Sprachstarken" werden dieser Situation mit reichhaltigem Aufgabenmaterial und entsprechenden Hinweisen in den Kommentarbänden begegnen.

Noch vor der Gestaltung, wenn Änderungen noch gut möglich sind, werden die Lerneinheiten im realen Unterricht auf ihre Tauglichkeit hin getestet. Das Viertklass-Lehrmittel hat diese Prüfung soeben hinter sich. Es wird jetzt wo nötig überarbeitet und erscheint im Frühjahr 2007.

Irene Schüpfer
leitet seit dem 1. Januar 2006 den Verlag Klett und Balmer in Zug. Zuvor war sie als stellvertretende Redaktionsleiterin verantwortlich für diverse Lehrmittelprojekte. Klett und Balmer ist der grösste private Bildungsmedienverlag der deutschen Schweiz. Für Neuentwicklungen arbeitet der Verlag konsequent mit führenden Fachdidaktikern und mit Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz zusammen. Das elfköpfige Redaktionsteam in Zug entwickelt daraus Unterrichtsmaterialien für die spezifischen Bedürfnisse des Schweizer Marktes. Der Dialog mit den Lehrkräften ist Klett und Balmer ein besonderes Anliegen. Neben rund 190 Eigenentwicklungen und 240 Adaptionen für den Schweizer Markt bietet Klett und Balmer über 14 000 Produkte der verschiedenen Klett-Verlage im Bereich Aus- und Weiterbildung an.

11e Semaine de la langue française et de la francophonie (20-26 mars): Faites votre choix!

La Semaine de la langue française et de la francophonie s'articule chaque année autour du 20 mars en proposant de nombreuses manifestations placées sous le signe du français. En Suisse, la Semaine de la langue française et de la francophonie est coordonnée par la Délégation à la langue française (DLF) et ses principaux partenaires qui forment un Comité.
En 2006, la francophonie fête le centième anniversaire de Léopold Sédar Senghor. C'est donc la francophonie du Sud qui est à l'honneur cette année.

Programme

Concours
Jusqu'au 31 mars. **Jeu-concours: "Et si la rose n'était pas une rose…"** inventez de nouvelles définitions! Distribué partout en Suisse. Accessible sur Internet: www.ciip.ch/slf
Jeudi 16 mars. **Dictée des aînés**. Neuchâtel, Bâtiment des Jeunes rives, 14h15-16h00
Samedi 18 mars. **Écrivain d'un jour**. Concours d'écriture créé par l'Alliance française de Genève. La participation est libre et gratuite. Les inscriptions se font sur place. Genève, Uni Mail, 17h à 20h

Activités Pédagogiques
Dès février. Valise pédagogique **"Autour de la francophonie du Sud"**, diffusée par la Délégation à la langue française et accessible sur Internet: www.ciip.ch/slf
Dès mars. **Le grand voyage**. Coffret multimédia pédagogique sur *Le grand voyage* de Jorge Semprun, diffusé par l'Association suisse des professeurs de français (ASPF).

Portes ouvertes sur la francophonie du sud
Samedi 25 mars. **Librairie et BD africaines**, auteurs invités (la romancière Ken Bugul et les bédéastes Gilbert Groud et Pat Massioni), **conteurs** (Hawa Berthé, Youssouf Koné), et **griot** (Mara Diabaté). *En soirée*: concert de **Boubacar Traoré**. Neuchâtel, Théâtre du Passage, 10h-24h

Concerts
Lundi 20 mars. **Musiques croisées** avec Lo'Jo, Toumani Diabaté, Anique Granger, Vincent Delbushaye, Saul Varidel. Genève, Alhambra, 19h
Lundi 20 mars. **Récital de musique française**. Avec Bruno Grossi, flûte traversière et Bruno Robilliard, piano. Lugano, Conservatoire de la Suisse italienne, 20h45
Mercredi 22 mars. **Hommage à Jacques Brel**. Bellinzona, Teatro Sociale, 20h30
Mercredi 22 mars. **"Bulu–Fulassi: les parlophones"**. Bâle, Salle de la Schmiedenhauszunft, 20h
Vendredi 24 mars. **"Les palabres bleues"**. Monthey, Théâtre du Crochetan, 20h30
Samedi 25 mars. **Nuit francofolle** avec le groupe De rien et le collectif La Teuf. Zurich, Moods, 20h-4h

Théâtre
Jeudi 16 mars. ***Allah n'est pas obligé*** d'Ahmadou Kourouma. La Chaux-de-Fonds, Théâtre populaire romand, 20h30
Lundi 20 mars. ***Allah n'est pas obligé*** d'Ahmadou Kourouma. Monthey, Théâtre du Crochetan, 19h
Du jeudi 23 au samedi 25 mars. ***Les Bonnes*** de Jean Genet. Bellinzona, Teatro Sociale, 20h45
Samedi 25 et dimanche 26 mars. ***Abok (la fête)***, dès 4 ans. Neuchâtel, Théâtre du Pommier, 17h

Cinéma
Dimanche 19 mars. Première du film ***Moi et mon blanc*** de S. Pierre Yameogo (Burkina Faso) suivi d'un apéritif. Bâle, Kultino Camera, 11h
Lundi 20 mars. **Film surprise francophone**. Fribourg, Festival international de films de Fribourg, Rex, 18h
Samedi 25 mars. ***Beau travail*** de Claire Denis. Bellinzona, Cinéma Forum, 18h

Expositions
Du 1er février au 31 mars. **"Léopold Sédar Senghor"**, Genève, Bibliothèque des Minoteries
Du 17 février au 7 mai. **"Connaissances du monde"** de Frédéric-Bruly Bouabré. Genève, mamco
Du 17 au 26 mars. **"Un regard jeune sur la francophonie"**. Épalinges, Maison de commune

Conférences
Mardi 21 mars. **"L'esprit du labyrinthe dans le cappuccino européen"** par Pierre Cleitman. Zurich, Théâtre Stadelhofen, 19h30
Mardi 21 mars. **"Orientation actuelle de la littérature négro-africaine francophone"** par Bouharima Ouattara. Bâle, Zunftsaal, 19h

Mercredi 22 mars. **"Frédéric Bruly Bouabré"** par André Magnin et Sophie Costes, conférence suivie d'un film. Genève, mamco, 18h30
Jeudi 23 mars. **"C'est au Gabon que l'on parle le meilleur français"**. Regards croisés sur le français d'ici et d'ailleurs par Marinette Matthey et Ted Marcus Gabin Ondo Mendame Ondo Ndong. La Chaux-de-Fonds, Club 44, 20h
Jeudi 23 mars. **Hommage à Jean-Paul Sartre et Simone de Beauvoir** par Madeleine Gobeil-Noël, conférence suivie de la projection de son film **"Portrait croisé"**. Université de la Suisse italienne, Lugano, 20h30

Lecture
Lundi 20 mars. Lecture d'**Idrissa Keita**. Bâle, Literaturhaus, 18h

Et d'autres manifestations encore: programme complet et régulièrement mis à jour à l'adresse: www.ciip.ch/SLF

Programme réalisé en collaboration avec:
L'Ambassade de France en Suisse, le Département fédéral des Affaires Étrangères – Service de la Francophonie, l'Ambassade du Canada, la Délégation Wallonie-Bruxelles, la NW-EDK, l'Association suisse des professeurs de français (ASPF), l'Association suisse des journalistes de langue française (ASJLF), la Fondation Défense du français, l'Association des Membres de l'Ordre des Palmes Académiques (AMOPA, TI), l'Association Aux Arts Etc. (ZH)

En partenariat avec:
le mamco (GE), le Théâtre du Crochetan (VS), le Théâtre du Pommier (NE), le Festival international des films de Fribourg (FIFF), Passion cinéma (NE), le Club 44 (NE), la HEP Fribourg, l'Université du 3e âge (NE)

Et avec le concours de:
l'Association Bataille des Livres, Les poètes de la cité (GE), la Bibliothèques des Minoteries (GE), Literaturhaus (BS), l'Alliance française (GE, ZH, TI, BS)

4+1 übersetzen traduire tradurre translatar

Manifestation littéraire internationale
24 et 25 mars 2006
à Frauenfeld

La nouvelle manifestation littéraire *4+1 übersetzen traduire tradurre translatar* thématise la traduction littéraire entre les quatre langues nationales de la Suisse et une langue hôte (4+1). La première édition aura lieu les 24 et 25 mars 2006 au centre culturel "Eisenwerk" à Frauenfeld. Les organismes responsables sont la Fondation *ch* pour la collaboration confédérale, la Fondation suisse pour la culture Pro Helvetia, le Centre de Traduction Littéraire (CTL) de l'Université de Lausanne et la Fondation pour la culture du canton de Thurgovie.

La langue hôte étant l'espagnol, la diversité littéraire espagnole sera à l'honneur: de *Don Quijote* à la littérature contemporaine. L'un des points forts de l'événement sera la lecture du remarquable auteur Julio Llamazares.

De plus amples informations, ainsi que le programme provisoire, sont disponibles à l'adresse:
www.fondationch.ch (rubrique "*ch* Veranstaltungen")

Contacts:
Paul Roth, président de la Commission de programme "4+1 traduire", tél. 031 320 30 14, p.roth@chstiftung.ch
Christa Baumberger, coordinatrice du projet manifestation littéraire „4+1 traduire", tél. 044 634 25 44, chbaumberger@access.unizh.ch

Deutsch als Fremdsprache
Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz

20 Jahre AkDaF

Einladung zur Tagung und GV
20. Mai 2006
Zentrum Paul Klee, Bern

Anmeldung:
Andrea Zank, Riedstr. 12, 8908 Hedingen
kontakt@akdaf.ch

Mehr Informationen: www.zpk.org

Colloque 2: Les enseignants et le bi-plurilinguisme dans l'espace bejune

Vendredi 15 avril 2005
Salle B606, HEP-BEJUNE, ch. Ciblerie 45, Bienne

Pour toute information:

Abdeljalil Akkari	Akkari.Abdeljalil@hep-bejune.ch
Laurent Gajo	laurent.gajo@unine.ch
Christian Merkelbach	Christian.Merkelbach@erz.be.ch
Eva Roos	forum@bilinguisme.ch