BABYLONIA

Lehrmittel und Innovation in der Fremdsprachendidaktik
Moyens d'enseignement et innovation dans la didactique des langues étrangères
Manuali d'insegnamento e innovazione nella didattica delle lingue straniere
Meds d'instrucziun ed innovaziun en la didactica da linguas estras

Responsabili di redazione per il tema
Daniel Stotz & Martina Zimmermann

Con contributi di
Ursula Bader-Lehmann | Zofingen
Dragana Dimitrijevic | Dietikon
Mirjam Egli | St.Gallen
Barbara Grossenbacher | Solothurn
Nelly Heer | Genève
Vera Husfeldt | Bern
Kathrin Jonas Lambert | Zollikofen
Keith Kelly | Plovdiv Bulgaria
Christine Le Pape Racine | Solothurn
Esther Sauer | Bern
Daniel Stotz | Zürich
Anna von Ow | Lausanne
Martin Wirthensohn | Rapperswil
Dieter Wolff | Wuppertal D
Martina Zimmermann | Freiburg

Con un inserto didattico a cura di
Daniel Stotz | Zürich

Login
www.babylonia.ch
Username: babylonia@idea-ti.ch
Password: ba2012_1mittinn

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1/anno XX/2012

Rumantsch Grischun: dispitas enstagl dad unitad

Tge è capità cun la dinamica dal rumantsch grischun (RG) dals onns 1980? Lura regnava in'atmosfera plain optimissem. Suenter bain 150 onns eri finalmain reussì da stgaffir l'onn 1982 ina lingua unifitgada, ina lingua surregiunala rumantscha che avess stuì rinforzar l'identitad tranter ils tschintg idioms rumantschs ed augmentar la preschientscha rumantscha. La preschientscha è s'augmentada spert: la Confederaziun ha duvrà svelt mo pli RG per sias publicaziuns uffizialas ed il Chantun è suandà cun il temp questa pratica. En pli han firmas privatas tuttenina gì ina lingua per s'adressar a tut ils Rumantschs. Quai ha augmentà fermamain la preschientscha dal rumantsch sco lingua da reclama ed en la vita publica en general.

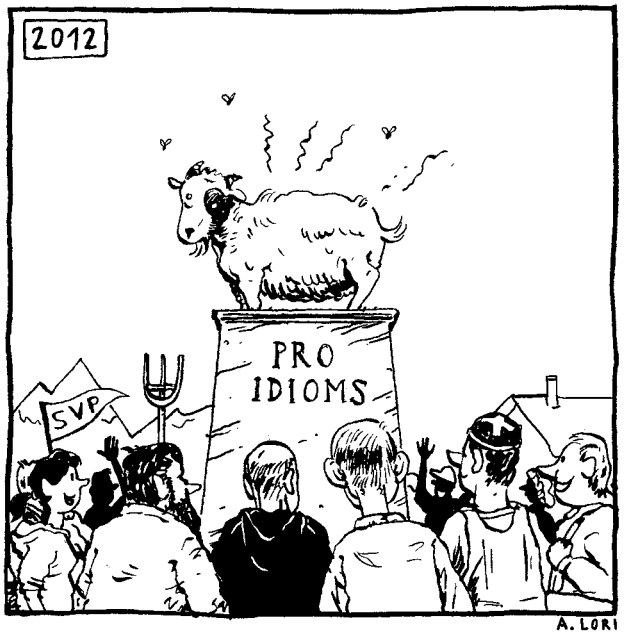
La consequenza logica fiss pia stada dad introducir RG en las scolas rumantschas. Igl è evident che la lingua da scrittira uffiziala dad ina cuminanza linguistica vegn emprendida dals scolars. Almain per la plipart da las cuminanzas linguisticas è quai logic, ma per ils Rumantschs na para quai oz betg pli dad esser uschia. Avant stgars 10 onns pareva il RG da chattar la via vers las scolas: l'onn 2003 ha il Cussegl grond decis da publitgar en il futur ils meds da scola mo pli en RG e suenter ha il Chantun elavurà in concept per introducir la lingua da scrittira en scola. Plain schlantsch han las vischnancas ed ils magisters da piunier entschet l'onn 2007 cun l'instrucziun en la lingua unifitgada. Finalmain han els gì a disposiziun meds electronics e meds d'instrucziun moderns ed attractivs.

E tuttenina ha il vent midà: intgins Rumantschs han entschet ad accentuar pli e pli fitg las ragischs localas, a sa defender cunter il RG. A fin èsi stà cun il spiert avert. Pro Idioms ha cumenzà a lantschar iniziativas en las vischnancas da piunier che era quellas returnian tar ils idioms e n'instrueschian betg pli en RG. Ina tendenza sumeglianta pon ins observar tar las iniziativas per discurrer schwizertütsch en scolina en auters chantuns svizzers.

L'energia e l'optimissem dals onns 1980 èn vegnids consumads da dispitas tranter aderents ed adversaris dal RG ed ussa stain nus qua davant in mantun stgaglias e nagin na sa, co tut duai ir vinavant.

Nus essan memia paucs per viver e lavurar mintgin per sai, per ans zuppar en nossas valladas u vischnancas e da betg guardar sur las atgnas muntognas ora. A mai fa quai bunamain mal il cor da vesair quest sa retrair en sia atgna vallada, quest sa defender cunter insatge nov, insatge pli grond, avert e creativ. RG è ina lingua creativa che porscha libertads. Jau poss per exempel duvrar il pled 'cumenzar' u 'entschaiver' per la medema acziun. Ed jau ma giavischass che ils Rumantschs cumenzassan ad esser pli averts vers lur lingua da scrittira e ch'els entschavessan ad acceptar e duvrar pli savens ella e ch'els la resguardassan sco ina part integrala dal rumantsch.

* Assistenta al seminari da lingua e litteratura rumantscha e collavuratura scientifica da l'Istitut da plurilinguitad, Friburg.



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

4 **Editoriale**

Tema **Lehrmittel und Innovation in der Fremdsprachendidaktik**
Moyens d'enseignement et innovation dans la didactique des langues étrangères
Manuali d'insegnamento e innovazione nella didattica delle lingue straniere
Meds d'instrucziun ed innovaziun en la didactica da linguas estras

6 **Introduzione | Einleitung**
Daniel Stotz & Martina Zimmermann

8 **Innovation - Tradition - Praxistauglichkeit: Lehrmittelkonzeptionen und ihre Grenzen**
Nelly Heer

12 **Joining up the curriculum –** Ideas on maximising cross-curricular opportunities in the language classroom | Keith Kelly

17 **Inhaltsorientierung: Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel *Mille feuilles***
Barbara Grossenbacher, Esther Sauer & Dieter Wolff

22 **Création de matériaux d'enseignement pour un apprentissage coordonné des langues**
Mirjam Egli Cuenat

29 **Innovationen und die Empfangsbereitschaft**
Christine Le Pape Racine & Daniel Stotz

39 **Praxisorientierte Lehrmittelevaluation mit *Levanto***
Martin Wirthensohn

44 **Kochen in der Fremdsprache mit dem massgeschneiderten Lehrmittel**
Kathrin Jonas Lambert

48 **Lehrmittel als Sprachbrücke im HSK-Unterricht**
Dragana Dimitrijevic

Ricerca 52 **Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule**
Anna von Ow, Vera Husfeldt & Ursula Bader-Lehmann

Finestra I 58 **Sous-titrage et didactique**
Hubert Cahuzac & Marie-Anne Châteaureynaud

Finestra II 63 **Comprendre le français mais à haute voix**
Maha Atmeh (Itma)

Finestra III 66 **Der CAS Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Pädagogischen Hochschule Zürich**
Katja Schlatter & Marianne Sigg

Bloc Notes 69 **L'angolo delle recensioni**
76 **Informazioni**
79 **Agenda**
80 **Programma, autori, impressum**

Politik, Nachhaltigkeit, Selbstmanagement, Programmieren, Ernährung, Glück: Gemeinsam ist diesen (aus einer längeren Liste zufällig herausgepflückten) Begriffen, dass sie alle laut Meinung unterschiedlicher Kreise das Potenzial hätten, zu neuen Schulfächern zu werden. Der kunterbunten Vorschläge sind so viele, dass man annehmen könnte, unsere Curricula litten unter einem akuten Mangel an Unterrichtsinhalten, die dringend behandelt werden müssten, damit unser Nachwuchs dereinst fähig sei, das eigene Leben zu meistern und die Geschicke des Landes mitzugestalten. Gleichzeitig schwelen alte und neue Konflikte um die etablierten Fächer vor sich hin und flackern ab und zu medial auf. Braucht es mehr Mathematik, Naturwissenschaften, Hauswirtschaft, Musik, Sport – bzw. andere Herangehensweisen, mit denen sich die relevanten Inhalte effektiver vermitteln liessen? Und mittendrin immer wieder: die Sprachen. Kommt die Zürcher Praxis, leistungsschwächere Kinder oder Jugendliche vom Fach Französisch zu dispensieren, damit sie in Mathematik und Deutsch intensiver gefördert werden könnnen, einer Rückstufung der zweiten Landessprache gleich oder handelt es sich lediglich um eine Fördermassnahme, wie sie auch in anderen Landesteilen selbstverständlich ist? Wie steht es um die Zukunft des Italienischen als Gymnasialfach? Erweist sich frühes Englischlernen langfristig wirklich als Türöffner zu anderen Sprachen oder bremst es zumindest bei manchen Schülerinnen und Schülern die Motivation zu weiterem Sprachenlernen? Hinter diesen auf Lehrpläne und Stundentafeln fokussierten Sprachdebatten scheint die Frage nach der Verständigung zwischen den Sprachregionen und der Zukunft der Schweiz als mehrsprachiges Land auf, der kürzlich in einer Radiosendung auf DRS 1 wieder einmal nachgegangen wurde. Etwas schade nur, dass, wer die hörenswerte Gesprächsrunde mitverfolgen wollte, zwingend des Schweizerdeutschen mächtig sein musste!

Wie ein roter Faden zog sich das Motiv der Immersion durch das betreffende „Doppelpunkt-Forum": das Eintauchen in eine andere Sprache und Kultur als Schlüssel zur Erweiterung des eigenen Horizonts und der eigenen Identität. Während Sprachaufenthalte und Austauschprogramme zweifellos eine besondere Bereicherung für die Lernenden darstellen, braucht es für den gewöhnlichen Schulalltag unter anderem Lehrmittel, mit denen sich ein vergleichbares Ziel anstreben lässt: Sprachenlernen als ganzheitliche Erfahrung, die über das Einüben von Wortschatz und Grammatik, aber auch über den von bedeutsamen Inhalten losgelösten Erwerb funktionaler Sprachkompetenzen hinausgeht. Was als Bekenntnis auf Papier selten Einspruch provoziert, ist in der detaillierten Ausgestaltung und praktischen Umsetzung durchaus anspruchsvoll und häufig kontrovers. Was sollen und können Lehrmittel als Träger neuer didaktischer Konzepte überhaupt leisten? Mit dieser und verwandten Fragen beschäftigt sich das vorliegende Heft.

KS

Politica, sostenibilità, autogestione, programmazione, alimentazione, felicità: queste nozioni – scelte casualmente da una lista ben più lunga – hanno in comune il fatto di disporre, secondo talune cerchie, del potenziale per diventare nuove materie scolastiche. Proposte variegate di questo genere si sprecano, al punto da immaginare che i nostri programmi soffrano di carenze talmente gravi a livello di contenuti da dover essere riformati con urgenza affinché le giovani generazioni possano essere messe nelle condizioni di affrontare la propria esistenza e gestire le sorti del paese. Contemporaneamente vecchi e nuovi conflitti attorno alle materie tradizionali tendono a rinfocolarsi e ad attirare l'attenzione dei media. Ci vuole più matematica, più scienze naturali, più economia domestica, musica, sport ecc. oppure servono nuovi approcci con cui insegnare in modo efficace i contenuti ritenuti importanti?

Al centro di queste disquisizioni, un posto di preminenza è riservato alle lingue. L'attualità ce ne offre esempi significativi: la decisione del Canton Zurigo di dispensare gli allievi deboli dall'insegnamento del francese affinché possano riemergere a tedesco e matematica è una decisione che squalifica la seconda lingua nazionale o è semplicemente una misura di sostegno del tutto normale anche in altre regioni linguistiche? Oppure: che ne è dell'insegnamento dell'italiano nei licei svizzeri? Ancora: l'inglese precoce si rivela veramente quale facilitatore per l'apprendimento di altre lingue o di fatto inibisce la motivazione di certi allievi per l'apprendimento linguistico? Sullo sfondo di questi dibattiti attorno all'insegnamento delle lingue si profila il problema della comprensione tra le regioni linguistiche e sul futuro plurilingue del nostro paese, un problema recentemente oggetto di discussione alla radio svizzero-tedesca DRS 1. Peccato che per chi voleva seguire l'interessante tavola rotonda, la padronanza del dialetto svizzero tedesco fosse d'obbligo. Fra i fils rouges del dibattito vale la pena di evidenziare l'idea dell'immersione, ossia il confronto in loco con una lingua e una cultura diversa quale strada maestra verso l'ampliamento dei propri orizzonti e l'arricchimento della propria identità. Se i soggiorni e gli scambi linguistici così intesi sono senza dubbio un valore aggiunto per la formazione, l'insegnamento quotidiano dal canto suo necessita di materiali d'insegnamento che permettano di puntare ad obiettivi analoghi: l'apprendimento delle lingue come esperienza coinvolgente che vada oltre l'esercitazione di vocaboli e di grammatica, ma anche un apprendimento che non si limiti all'acquisizione di competenze funzionali povere di contenuti significativi. Se tutto ciò sulla carta raramente solleva contestazioni, la traduzione pratica incontra non poche difficoltà. Che contributo ci si può aspettare dai manuali dell'insegnamento a questo riguardo? Di questo ad altri interrogativi simili si occupa il presente numero.

KS

Politique, développement durable, autogestion, alimentation, bonheur… Ces notions – choisies au hasard parmi une liste bien plus longue – ont en commun, selon certains, le potentiel à devenir de nouvelles matières scolaires. Des propositions de ce genre sont régulièrement lancées, parfois à la légère, donnant à penser que nos programmes souffrent de carences tellement graves au niveau des contenus qu'ils doivent être réformés d'urgence afin que les jeunes générations puissent être préparées à affronter leur propre existence et gérer le sort du pays… Et à cela s'ajoutent, simultanément, les anciens débats autour des matières traditionnelles, qui, tout en se renouvelant, ne cessent de réémerger et d'attirer l'attention des médias – il y aurait besoin de plus de mathématiques, de plus de sciences naturelles, d'économie domestique, de sport, de musique, etc. –, ainsi que les approches nouvelles grâce auxquelles on devrait pouvoir enseigner de manière plus efficace les contenus considérés comme importants.

Au coeur de ces éternels remous, une place de choix est réservée aux langues. L'actualité nous en offre des exemples significatifs, telle la récente décision du canton de Zurich de dispenser des cours de français les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage afin qu'ils puissent se consacrer davantage à l'allemand et aux mathématiques: est-ce là une mesure de soutien, tout à fait normale, appliquée aussi dans d'autres régions linguistiques? Ou une mesure qui revient à disqualifier la seconde langue nationale – considérée de fait comme secondaire? Autre exemple: l'enseignement précoce de l'anglais constitue- t-il une porte d'entrée efficace en vue de l'apprentissage d'autres langues? Ne conduit-il pas surtout à inhiber définitivement la motivation de certains élèves à apprendre d'autres langues? Ou encore: qu'en est-il de l'enseignement de l'italien dans les lycées suisses?...

En fait, derrière ces discussions à propos de l'enseignement des langues réapparait le problème plus général de la compréhension entre les régions linguistiques et du futur plurilingue de notre pays. Ces questions ont récemment fait l'objet d'un intéressant débat à la radio suisse alémanique DSR1 – en dialecte, malheureusement… Ce débat a particulièrement mis en évidence l'idée d'immersion – soit la rencontre vécue, en un lieu concret, avec une langue et une culture différentes. Une telle immersion représente sans aucun doute une voie royale pour l'élargissement de son propre horizon et l'enrichissement de sa propre identité. Il importe cependant de ne pas oublier l'enseignement quotidien, certes moins spectaculaire mais qui nécessite lui aussi des moyens – permettant d'atteindre des objectifs analogues: un apprentissage des langues qui soit une vraie expérience personnelle, qui aille au-delà des exercices de vocabulaire et de grammaire, et qui ne se limite pas à l'acquisition de compétences fonctionnelles, sans contenus significatifs. Sur le papier de tels principes ne soulèvent guère de contestation, mais leur traduction pratique rencontre bien des difficultés. Quelle contribution pouvons-nous attendre des moyens d'enseignement à cet égard? Le présent numéro s'occupe précisément de ces questions.

KS

Politica, persistenza, management da sasez, programmar, nutriment, fortuna: In aspect cuminaivel da questas expressiuns (elegidas casualmain or d'ina glista pli lunga) è bain ch'ellas avessan, tenor l'avis da differents circuls, il potenzial da deventar roms da scola. I dat tantas da questas propostas sgagliadas ch'ins pudess crair che noss curriculum pateschia d'ina mancanza acuta da cuntegns che stoppian immediat vegnir tractads per che nos descendents sajan lura er ables da dumagnar l'atgna vita e da gidar a furmar il futur da noss pajais. A medem temp erumpan qua e là vegls e novs conflicts enturn ils roms etablids. Dovri dapli matematica, scienzas natiralas, economia da chasa, musica, sport – resp. auters access, cun ils quals ins pudess intermediar meglier ils cuntegns relevants? E tranteren adina puspe: las linguas. È la pratica turitgaisa da dispensar uffants pli flaivels da l'instrucziun da franzos per uschia pudair promover pli intensivamain la matematica ed il tudestg ina degradaziun dal segund linguatg naziunal u sa tracti qua sulet d'ina mesira da sustegn sco ella sa chapescha da sezza en autras regiuns da noss pajais? Co vesi or cun il futur dal talian sco rom ginmasial?

Sa mussa l'englais tempriv propi sco avraportas ad autras linguas u fraina el la motivaziun d'almain tschertas scolaras e tscherts scolars d'emprender ulteriuras linguas. Davos questas debattas focussadas sin plans d'instrucziun e tavlas da lecziuns traglischa la dumonda da la chapientscha vicendaivla tranter las regiuns linguisticas ed il futur da la Svizra sco pajais pluriling, la quala è dacurt puspè vegnida tematisada en ina emissiun da radio sin DRS 1. Il sulet donn era che quel che vuleva suandar la fitg interessanta runda da discurs stueva sfurzadamain dominar il tudestg svizzer.

Il motiv da l'immersiun gieva sco in fil cotschen atras quest «Doppelpunkt-Forum»: Il sfunsar en in'autra lingua e cultura sco clav per slargiar l'agen orizont e da l'atgna identitad. Entant che segiurns linguistics e programs da barat represchentan senz'auter in enritgiment per quel ch'emprenda, dovri per l'instrucziun dal mintgadi tranter auter er meds d'instrucziun cun ils quals ins po cuntanscher finamiras sumegliantas: Emprender linguas sco experienza cumplessiva che va pli lunsch ch'exercitar vocabulari e grammatica, ma che va er sur l'acquist da cumpetenzas linguisticas funcziunalas distatgadas da cuntegns significativs. Quai che provotgescha darar reclamaziuns sco confess sin palpiri è senz'auter pretensius e cuntravers en la realisaziun pratica. Tge duain e pon meds d'instrucziun insumma prestar sco purtaders da novs concepts didactics? Cun questa e sumegliantas dumondas s'occupa l'actual carnet.

KS

Einleitung | Introduzione

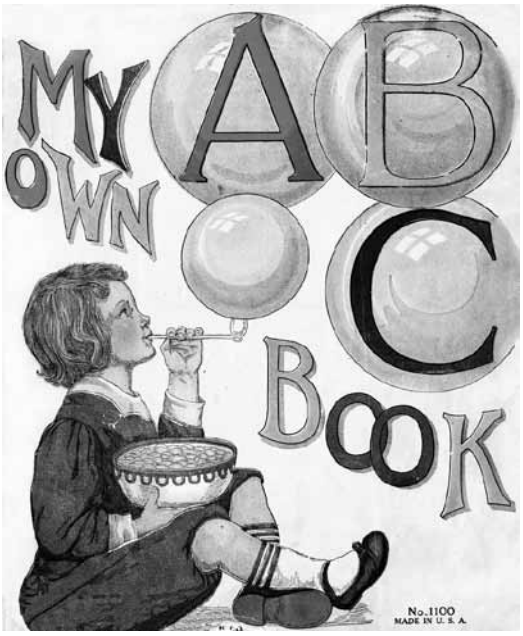
Wie kommen neue Lehr- und Lernkonzepte in die Klassenzimmer, wo Kinder und Jugendliche immer früher und intensiver Fremdsprachen lernen? Dies war eine der Hauptfragen, mit denen sich die Lehrerbildnerinnen und -bildner des Forums Fremdsprachendidaktik der Schweiz (FLECH) an ihrer letztjährigen Herbsttagung auseinandersetzten. Es ist unbestritten, dass Sprachlehrmittel als wichtige Träger von Entwicklung und Innovation angesehen werden können. Das Wort Innovation ist heute in aller Munde, dabei ist es erst seit Mitte der 1960er Jahre im deutschen Wortschatz präsent. Davor sprach man eher von Fortschritt, und genau darum geht es im Grunde auch in der Fremdsprachendidaktik. Erneuerung als Fortschreiten, man könnte auch sagen: Fortschreiben bewährter Traditionen im Hinblick auf eine sinnvolle, nachvollziehbare Evolution.

So könnte man eine Linie zeichnen von den Anfängen des kommunikativen Sprachunterrichts bis hin zum aktuellen ergebnisorientierten und aufgabenbasierten Ansatz von TBL (*Task-Based Learning*). Die Beschäftigung mit bildungsrelevanten Inhalten, die über das Proben von Dialogen in touristischen Begegnungen hinausgehen, hat eine noch viel längere Geschichte. Wenn im Latein- oder Griechischunterricht zugleich die gesellschaftlichen Verhältnisse der Antike aufgearbeitet wurden, ist dies gar nicht so weit vom heute vielerorts propagierten (und gepflegten) integrierten Unterricht (*Content-and-Language-Integrated Learning*, CLIL/EMILE). Der Artikel von Keith Kelly, eine überarbeitete Version seines Referats an der FLECH-Tagung, erweitert den Fächer dessen, was unter CLIL möglich ist, indem er die Grenzen des Klassenzimmers sprengt und über echten Wissensaustausch berichtet, der zwischen Klassen in verschiedenen Weltgegenden via Internet stattfindet. Der Ruf nach authentischen Texten als Basis für eine echte und handlungsleitende Auseinandersetzung mit Inhalten erklingt auch nicht zum ersten Mal. Der Beitrag von Barbara Grossenbacher, Esther Sauer und Dieter Wolff in der vorliegenden Nummer geht hier einen Schritt weiter, indem er aufzeigt, dass bereits Kinder im Anfangsstadium mit authentischem Material konfrontiert werden können, wenn sie dabei unterstützt werden und ein Repertoire von Strategien aufbauen.

Auch die Didaktik der Mehrsprachigkeit beginnt, erste teilweise noch zaghafte Spuren in der Lehrmittelwelt zu hinterlassen. Mirjam Egli beschreibt in ihrem Beitrag die Brückenschläge, die Schülerinnen und Schülern angeboten werden, die, wie in den Primarschulen der Schweiz nun üblich, zwei Fremdsprachen zugleich lernen. Es sind mehr als nur Verknüpfungen zwischen Lehrmitteln, sondern es geht um Bewusstmachung und das Sprengen der vertrauten Grenzen zwischen Fächern. Christine Le Pape Racine und Daniel Stotz beziehen sich in ihrer Geschichte einer kontroversen Lehrmittelinnovation auf eine ähnliche Problematik: wenn der inhalts- und handlungsorientierte Ansatz mit einiger Konsequenz verwirklicht werden soll, ist das Verständnis und die Bewusstheit der Lehrenden ein kostbares Gut, das nicht immer leicht zu gewinnen ist.

Dass neuerungsträchtige Lehrmittel und lernerorientierte Ansätze heutzutage nicht einfach dekretiert werden können, wird einerseits von Nelly Heer in ihrem Grundsatzartikel am Kopf des thematischen Teils unterstrichen. Anderseits liefert Martin Wirthensohn in seiner Präsentation des Levanto-Instruments Anschauungsunterricht dafür, wie Lehrmaterialien gemäss objektivierenden Kriterien evaluiert werden können, dies erst noch online. Die Beiträge von Kathrin Jonas Lambert und Dragana Dimitrijevic bieten einen Einblick in die Lehrmittel- und Unterrichtspraxis in Situationen, die ganz spezifische Massnahmen und Materialien erfordern. Sie greifen den fremdsprachigen Fachunterricht in der Berufsbildung und den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf. Es trifft sich gut, dass auch der substantielle Forschungsbeitrag von Husfeldt, von Ow und Bader-Lehmann Mass nimmt an einer nach wie vor nicht unumstrittenen Innovation, dem Englischunterricht ab der 3. Klasse. Die Studie präsentiert Ergebnisse einer Leistungsmessung, die erfreulicherweise zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die gesetzten Lernziele meistenteils erfüllen, und insbesondere im rezeptiven Bereich oft übertreffen. Gerade die Kompetenzen im Lese- und Hörverstehen sind von den Lehrpersonen nicht leicht zu diagnostizieren, sie sind jedoch für die beschriebenen neueren Ansätze essentiell. So kann gefolgert werden, dass Fortschritte in der fremdsprachlichen Grundbildung sich entgegen vieler Unkenrufe einstellen, vorausgesetzt es gelingt, den vielen guten Ansätzen Nachdruck zu verschaffen. Die neuen Lehr- und Lernkonzepte kommen nicht einfach so in die Schule, sie müssen mit vereinten Kräften angeschoben werden.

Daniel Stotz & Martina Zimmermann



Come fanno le nuove idee e i nuovi concetti per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue ad arrivare nelle aule scolastiche dove bambini e giovani apprendono le lingue sempre più intensamente e sempre più presto? Questa è stata una delle principali domande con cui formatori e formatrici di insegnanti si sono confrontati durante l'incontro autunnale del Forum per la didattica delle lingue straniere (FLECH). Non c'è dubbio sul fatto che i manuali possano essere visti quali importanti veicoli dello sviluppo e dell'innovazione scolastica. La nozione di innovazione oggi è sulla bocca di tutti anche se, invero, è di uso assai recente. Ne è un esempio la lingua tedesca che la utilizza appena dalla metà degli anni '60 del secolo scorso. Prima si parlava piuttosto di progresso, e in fondo è proprio quello che si vorrebbe nella didattica delle lingue straniere. Un cambiamento inteso come progressione. In altri termini: assicurare continuità alle buone tradizioni per realizzare un'evoluzione sensata e intelligibile.

Potremmo in questo senso tracciare una linea continua dagli esordi dell'insegnamento comunicativo fino agli approcci attuali che accentuano il prodotto e si fondano su una didattica del compito (TBL – *Task-Based Learning*). Una tradizione ancora più lunga la ritroviamo nella didattica che promuove la trattazione di contenuti culturalmente significativi e tali da andare oltre la banale esercitazione di dialoghi in proiezione turistica. Quando, d'altro canto, l'insegnamento del latino e del greco si occupa delle condizioni sociali dell'antichità, non si scosta di molto dall'insegnamento integrato (*Content-and-Language-Integrated Learning*, CLIL/EMILE) che oggi incontra consenso e applicazione crescenti. L'articolo di Keith Kelly, una versione rivista dell'intervento tenuto all'incontro di studio summenzionato, amplifica proprio l'ambito del CLIL, andando oltre i ristretti limiti dell'aula di classe per approdare a un reale scambio conoscitivo realizzabile tramite internet con classi dislocate in tutto il mondo. Del resto non è da meno chi postula l'utilizzazione di testi autentici quale base per un insegnamento che prenda sul serio il confronto con dei contenuti culturali. Da questo punto di vista, l'articolo di Barbara Grossenbacher, Esther Sauer e Dieter Wolff fa passi importanti e mostra che già bambini alle prime armi possono essere messi alle prese con materiali autentici a condizione che vengano accompagnati e che possano sviluppare un repertorio di strategie appropriate.

Anche la didattica del plurilinguismo comincia a lasciare qualche traccia nel mondo dei manuali. Nel suo articolo Mjriam Egli descrive le possibilità di interrelazioni proposte agli allievi che oggi nelle scuole elementari svizzere si trovano ad imparare due lingue straniere. Non si tratta di semplici connessioni tra manuali, quanto piuttosto di una presa di coscienza e di un conseguente superamento degli abituali confini tra le lingue. Dal canto loro, Christine Le Pape e Daniel Stotz toccano un tasto simile ripercorrendo la storia di un'innovazione controversa: quando si tratta di realizzare concretamente e coerentemente un approccio che valorizzi contenuti e azione, le convinzioni e la consapevolezza degli insegnanti sono una risorsa preziosa non sempre facile da acquisire.

Che approcci e manuali innovativi non possano più semplicemente essere calati dall'alto, è un problema ben messo in evidenza da Nelly Heer nel suo articolo introduttivo alla parte tematica. Martin Wirthensohn, con la sua presentazione dello strumento *Levanto,* illustra bene come i materiali didattici possano essere valutati online e sulla base di criteri oggettivi. Per Kathrin Jonas Lambert e Dragana Dimitrijevic l'obiettivo è permettere uno sguardo in situazioni d'insegnamento che richiedono l'utilizzazione di misure didattiche e materiali specifici per l'insegnamento delle lingue straniere e per i corsi di cultura e lingua d'origine indirizzati ad allievi e allieve con un background migratorio.

Torna utile alla discussione anche il contributo di ricerca di Husfeldt, von Ow e Bader-Lehmann sull'introduzione dell'inglese dalla terza classe elementare, un'innovazione che non incontra solo consensi. I risultati dello studio dimostrano come gli allievi raggiungano buona parte degli obiettivi, anzi, per la parte ricettiva sovente li superino. Proprio le competenze relative alla comprensione (scritta e orale) non sono facili da valutare per gli insegnanti pur essendo essenziali per i nuovi approcci che andiamo descrivendo. Di conseguenza è possibile trarre la conclusione che, a dispetto di chi si ostina ad affermare il contrario, nell'insegnamento delle lingue straniere si possono ottenere buoni risultati se si applicano con coerenza e continuità gli approcci scelti. Idee e approcci nuovi non possono entrare nella pratica per miracolo, ma richiedono un grande e congiunto impegno di tutti.

Daniel Stotz & Martina Zimmermann

Innovation - Tradition - Praxistauglichkeit: Lehrmittelkonzeptionen und ihre Grenzen

Nelly Heer | Genf

Les manuels scolaires jouent toujours un rôle important dans l'enseignement obligatoire – encore davantage lorsque de nouveaux concepts didactiques ou autres sont à implémenter dans les écoles. On oublie pourtant souvent que ces moyens d'enseignement ne sont pas que de simples outils véhiculant des innovations, mais qu'ils font eux-mêmes partie de celles-ci et représentent à leur tour de nouveaux concepts textuels. Ceci demande un travail de persuasion particulier et de formation spécifique en vue de l'utilisation de ces moyens auprès des enseignants, mais également auprès des parents – un public certes indirect mais pas moins critique (et influent pour ce qui concerne la réussite des changements concernant l'enseignement).
Quels sont les aspects décisifs pour la réussite d'un concept innovateur – ***dans*** et ***au moyen des*** manuels scolaires – dans les salles de classes? La recherche sur les manuels scolaires présente encore des lacunes sur ces points-là, ce qui s'explique entre autres par la complexité et l'ampleur de telles études. L'article tente néanmoins de trouver une réponse à cette question en s'appuyant sur le fait qu'un manuel scolaire est toujours le fruit d'un compromis (cf. plurifonctionnalité et multidimensionnalité des moyens d'enseignement), ce qui ne facilite pas la tâche des auteurs et nécessite une collaboration constructive des différentes parties (politique, éducation, didactique, pédagogie, etc.).

Lehrmittel spielen nach wie vor eine zentrale Rolle im obligatorischen Schulunterricht – besonders, wenn es um die praktische Umsetzung von Neuerungen im Klassenzimmer geht, die durch curriculare, (fach-)didaktische, bildungspolitische usw. Entwicklungen veranlasst sein können. Oft übersieht man dabei allerdings die Tatsache, dass Lehrmittel nicht nur als *Transportmittel* von Entwicklung und Innovation fungieren und neue Konzepte ins Klassenzimmer tragen, sondern selbst *Teil* der Innovation sind bzw. *eigene (konzeptionelle) Innovationen* darstellen. Diesen verschiedenen Funktionen gilt es sowohl in den verschiedenen Stadien der Lehrmittelproduktion als auch im Prozess der Lehrmitteleinführung Rechnung zu tragen. Neue Methoden, neue Inhalte, neue Schulbuchkonzeptionen/-architekturen … Wie viel Veränderung verträgt das System der *Grammar of Schooling*, das grundsätzlich „gegenüber Innovationsansprüchen ein Beharrungsvermögen auf[weist]"[1]? Und wer entscheidet letztendlich, was gute Schulbücher sind?

Der vorliegende Beitrag versucht das Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Wandel, der Sicherheit des Bewährten und der Anziehungskraft des Neuen auszuleuchten und dabei die Gratwanderung zu skizzieren, auf die sich Lehrmittelautoren begeben müssen, wollen sie denn die hohen und höchst unterschiedlichen Erwartungen erfüllen, vor denen sie heutzutage stehen.

1. Einflussfaktoren für die Lehrmittelgestaltung – Zur Mehrdimensionalität und Polyfunktionalität aktueller Unterrichtsmaterialien

Lehrmittel sind äusserst geplante und kontrollierte Texte, denen „auf dem Weg von der Entwicklung durch die Mühlen der staatlichen Schulbuchzulassung und die Druckpressen der Verlage bis in die Hand des Lehrers und in die Köpfe der Schüler vielfache Grenzen gesetzt" sind (Handro & Schönemann, 2006:5). So will

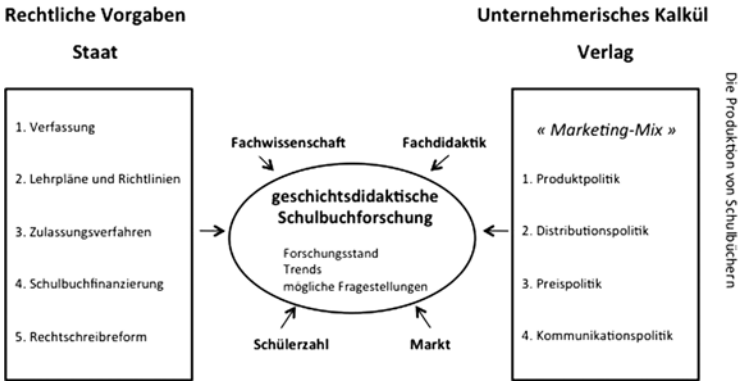
> eine Mehrzahl von Gesichtspunkten beachtet sein, die miteinander nicht immer aufs Beste harmonisieren: Die *Fachwissenschaft* verlangt Vollständigkeit und Exaktheit, die *Ökonomie des Lernens* Kürze und Vereinfachung; der Themenkatalog der verbindlichen Richtlinien entspricht nur selten dem, was die *Fachhistoriker* für unabdingbar halten; dem *Autor* schwebt ein umfangreiches, glänzend ausgestattetes Buch vor, der *Verleger* darf einen gewissen Preis nicht überschreiten; *Herausgeber* und *Verfasser* denken an ein grundstürzend neues Konzept, die *Verlagsredakteure* an die traditionell denkenden Abnehmer. (Rohlfes 2005: 319)

Die hier hervorgehobenen Aspekte machen deutlich, dass Lehrmittel aufgrund ihrer Mehrdimensionalität als *Politicum*, *Informatorium*, *Paedagogicum* und *Konstruktorium*[2] letztendlich immer

einen *Kompromiss* darstellen (vgl. Abb. 1), an den es allerdings in weiser Voraussicht möglichst ausgeglichen zu gestalten gilt. Zu einseitig zustande gekommene Kompromisse, bei denen die Interessen einzelner überwiegen, sind dem erfolgreichen Einsatz der Lehrmittel in der Praxis hinderlich. Beispiele, die das illustrieren, gibt es genug. So lautete das Fazit einer Umfrage bei den Zürcher Volksschullehrpersonen im Jahre 2008: „Gute Noten, aber sechs fallen durch". Ein Lehrwerk, das damals schlecht abschnitt, war *Sprachwelt Deutsch* – und dies, obwohl es 2004 mit dem WorldDidac Award für „innovative und pädagogisch wertvolle Produkte" ausgezeichnet wurde. Offenbar war hier der Kompromiss vor allem zu Gunsten der Fachwissenschaftler ausgehandelt worden – den Lehrpersonen war es „zu wenig übersichtlich und benutzerfreundlich", sie vermissten zudem „Orientierungshilfen" und fanden, dass „die graphische Gestaltung […] das Erfassen des Wesentlichen nicht genügend [unterstützt]"[3]. Anlass zur Kritik gaben also (fast) ausschliesslich strukturelle bzw. formale Komponenten – man könnte auch von ausbleibenden „Moderationsleistungen" sprechen - was aufzeigt, dass diese einen wichtigen Anteil an erfolgreicher Schulbucharbeit haben. Zurzeit wird *Sprachwelt Deutsch* mit einem für die Kompetenzbereiche der visuellen Gestaltung erweiterten Autorenteam überarbeitet und die angesprochenen Mängel behoben – eine Neuauflage soll im Sommer 2012 auf den Markt kommen.

In Anlehnung an Weinbrenner (1995:22) werden **sechs Dimensionen der prozessorientierten Schulbuchforschung** unterschieden: 1. Entwicklung des Schulbuches durch Autor(en) und Verlag, 2. Zulassungs- und Genehmigungsverfahren, 3. Vermarktung des Schulbuches, 4. Einführung des Schulbuches in der Schule, 5. Verwendung inner- und ausserhalb des Unterrichts durch Schüler, Lehrer und Eltern, 6. Aussonderung und Vernichtung des Schulbuchs. Die grössten Forschungsdefizite sind betreffend der Dimensionen 3, 4 und 6 zu verzeichnen, wobei auch für 5 nur vereinzelt Resultate vorliegen. Besonders relevant für den vorliegenden Kontext ist die vierte Dimension, die bisher so gut wie gar nicht beachtet wurde.

Abb. 1[4]



Interessanterweise überzeugten bei der Umfrage die älteren Lehrwerke, die gegenüber den neueren eine wesentlich einfachere Strukturierung vorweisen und deswegen auch einfacher zu handhaben sind.
Die Konzeption des rund fünfteiligen Lehrwerkes *Sprachwelt Deutsch* stellt allerdings keine Ausnahme bezüglich der Komplexität und des Umfanges dar. Lehrmittel in Form von „multimedialen Paketen" (Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Arbeitsbuch, Textbuch, Begleitband, Lösungshefte, Lernhilfen, Themenhefte, Audio-CD, CD-ROM -, die zu einem „Medien- bzw. Textverbund" zusammengefasst werden; vgl. Heer 2010) liegen im Trend und sind u.a. als Reaktion der Lehrmittelentwicklung auf die zunehmende Leistungsheterogenität in den Schulen zu verstehen, die die Gestaltung eines differenzierteren Unterrichts erfordert. Diese Tendenz birgt jedoch auch Gefahren in sich, wie das Beispiel gezeigt hat: allzu offene, komplexe und umfangreiche Lehrmittelkonzeptionen verlangen meist einen grossen Aufwand für die Einarbeitung und sind in der Praxis nur schwer einsetzbar, wenn entsprechende Orientierungssysteme – sowohl für Lehrer als auch Schüler – fehlen. Vielen Verlagen ist das Problem mittlerweile bewusst, was u.a. die zunehmende Integration von sogenannten Orientierungsseiten zeigt, welche die Schüler und Schülerinnen mit dem Lehrmittel vertraut machen.

2. Innovationen und Schulbuchforschung

Ausschlaggebend für Neuentwicklungen bzw. Anpassungen von Lehrmitteln sind in der Regel Änderungen im Bereich der Lehrpläne wie sie zurzeit in der Deutschschweiz anstehen. Damit der Lehrplan 21, dessen zentrale Innovation die Kompetenzorientierung sein wird, in zweieinhalb Jahren in den Schulen erfolgreich umgesetzt werden kann, müssen den Lehrpersonen bis dahin Lehrplan-21-kompatible Lehrmittel zur Verfügung stehen, was eine grosse Herausforderung für die Lehrmittelschaffenden darstellt. Bedenkt man die durchschnittliche Entwicklungszeit eines Lehrmittels von ca. 4 Jahren, so ist man bereits jetzt im Verzug. Die Lehrplanentwickler sind sich dessen be-

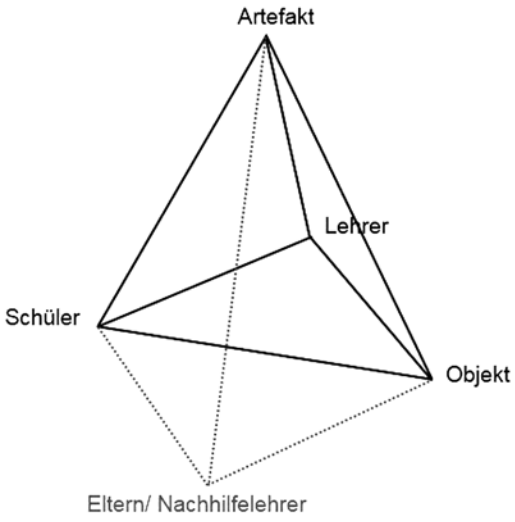
Es ist erstaunlich wie viel Zeit, Energie und Geld in die Produktion neuer Lehrmittel investiert werden und wie wenig man sich letztendlich um deren Einführung in der Schule kümmert.

wusst und bemühen sich um einen entsprechenden Informationsfluss. Ein erstes Hearing, wo man gesicherte Ergebnisse zu präsentieren hofft, wird im Sommer 2012 stattfinden. Danach gilt es die Lehrmittel unter Zeitdruck „zuzuspitzen".

Die Schulbuchforschung sollte sowohl solche Aspekte des äusseren Kontextes, d.h. die gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen der Schulbuchproduktion, als auch den Kontext im engeren Sinne, die oben angesprochene *Grammar of Schooling*, zu der auch das Schulbuch gehört, berücksichtigen (Heinze 2011). Im Zusammenhang mit Innovationen und damit einhergehenden Schulbuchentwicklungen oder -überarbeitungen ist erstens festzustellen, wer die Initiatoren sind (meist Kantone oder Verlage) und inwiefern andere Interessensgruppen mitmischen. Zweitens gilt es die Schulbuchbenützer und den Nutzungskontext in den Mittelpunkt zu rücken: Wer ist in welchem Masse von den Neuerungen direkt betroffen? Welche Massnahmen können ergriffen werden, um eine möglichst erfolgreiche und zeitökonomische Implementierung des neuen Lehrmittels zu erreichen (Informationsveranstaltungen, Workshops, Unterrichtsbegleitungen durch Coaches? Austauschplattformen? In welchem Umfang sollen diese stattfinden? Für wen sind sie gedacht? Sollen Schüler und Eltern ebenfalls miteinbezogen werden?) Leider weist die Schulbuchforschung diesbezüglich noch wesentliche Defizite auf (vgl. Infokasten). Dennoch können hier einige Faktoren genannt werden, die für eine erfolgreiche Lehrmitteleinführung – die bereits in der Produktionsphase beginnen sollte – eine wesentliche Rolle spielen dürften:

- Sicherlich sinnvoll ist eine *möglichst frühe Involvierung der Betroffenen* in den Entwicklungsprozess. So werden zumindest die Grundlagen für eine ausgeglichene Kompromisslösung geschaffen. Der Kanton Zürich scheint diesbezüglich aus den Fehlern in der Vergangenheit gelernt zu haben (vgl. Kritik am Englischlehrwerk *Explorers*) und sieht im Rahmen des Projektes „Lehrmittelpolitik des Kantons Zürich" in Zukunft vor, die Lehrpersonen noch stärker in die Prozesse der Lehrmittelentwicklung und -einführung miteinzubeziehen.
- Im Lehrmittelwesen geschieht die Qualitätsprüfung in der Praxis, weswegen *Tests im Vorfeld* eine wichtige Rolle spielen.
- Allerdings sollte bei jeglicher Involvierung von Lehrpersonen der *Faktor Zeit* beachtet werden: der Aufwand darf nicht zu gross sein. Änderungen scheitern oft, weil sie mit Arbeit bzw. einem Mehraufwand in Verbindung gebracht werden (Motivationsfaktor).
- Damit ein sinnvoller, kritischer Umgang mit Lehrmitteln überhaupt möglich wird, müssen diese sowie der Umgang mit ihnen in der *Lehrerausbildung* thematisiert werden (vgl. Stein 2001). Dies geschah bis vor kurzem leider noch in unzureichendem Masse, wie eine Umfrage der Autorin unter Sekundarlehrern im Jahre 2009/10 zeigt.[5] Da die Ausbildung eines grossen Teils der aktuell unterrichtenden Lehrpersonen bereits eine Weile zurückliegt, sind zudem Weiterbildungen in diesem Bereich dringlich, zumal sich Schulbücher in den letzten Jahrzehnten sowohl inhaltlich und formal als auch funktionell stark geändert haben.
- Ob ein Lehrmittel letztendlich im Klassenzimmer akzeptiert wird bzw. eine konstruktive Arbeit mit ihm möglich wird, liegt in der Hand der *Lehrperson*: Sie initiiert Schulbucharbeit überhaupt erst und entscheidet, wie mit dem Lehrmittel umgegangen wird. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass gute Lehrer auch schlechte Bücher sinnvoll einsetzen können. In neue Schulbuchkonzeptionen eingeführt werden müssen jedoch alle.
- Es ist erstaunlich wie viel Zeit, Energie und Geld in die Produktion neuer Lehrmittel investiert werden und wie wenig man sich letztendlich um deren Einführung in der Schule kümmert. Sowohl bei obligatorischen als auch bei nicht-obligatorischen Lehrmitteln sollten *Einführungskurse* und andere Massnahmen angeboten bzw. verpflichtend gemacht werden (im Sinne von Hilfestellungen, nicht Belehrungen), um die Lehrer im Umgang mit der neuen Schulbuchkonzeption zu sensibilisieren. Noch scheint jedoch oft die Frage der Zuständigkeit ein Hindernis für die konkrete Umsetzung zu sein. Verlage drucken zwar Informationsbroschüren und bewerben ihre Produkte, doch Kurse finanzieren wollen und können sie nicht, darum sollten sich eigentlich die kantonalen Institutionen kümmern.
- Auch *Eltern* müssen als aufmerksame Lernbegleiter und kritische Beobachter im Hintergrund informiert und in den Umgang mit Lehrmitteln eingeführt werden, um Verstehen und Verständnis fürs Neue zu schaffen. Denn sie wurden noch mit ganz anderen Büchern sozialisiert und können dementsprechend irritiert sein.

Abb.2



Letzten Endes ist das Ziel einer erfolgreichen Lehrmitteleinführung dann erreicht, wenn die einzelnen Elemente des um die Komponente „Eltern/ Nachhilfelehrer" erweiterten didaktischen Tetraeders (Abb.2) miteinander harmonieren. Die Wege dorthin dürften wohl ebenso zahlreich wie die Anzahl unterrichtender Lehrpersonen sein, wobei viele der hier aufgezählten Faktoren jeweils zur erfolgreichen Implementierung beitragen dürften.

3. Fazit: Brücken bauen – personell und textuell anhand von angemessenen Leitsystemen

Innovationen – und hier speziell innovative Lehrmittel – haben nur die Chance den Praxistest zu bestehen, wenn entsprechend *Brücken* gebaut werden. Brücken, die traditionelle Vorstellungen von Unterricht und neue Konzepte (Lernverständnisse, Methoden, Materialien usw.) miteinander verbinden bzw. zu diesen hinführen, Brücken, die Ängste abbauen und neugierig auf Neues machen, Brücken, die verstehen helfen und Verständnis schaffen – Brücken, die zeigen, dass Innovation auch weiterentwickelte Tradition ist.

Solche Brücken können in Form von Begleitveranstaltungen oder auch persönlichen Coaches (Lehrerkollegen, …) realisiert werden. Eine andere Art von Brücken sollte das Lehrmittel jedoch selbst anbieten: ein Leitsystem, das den Leser bei der Hand nimmt, ihn durchs Buch bzw. von Modul zu Modul oder von einem Medium zum nächsten führt, einen raschen Überblick und Orientierung gewährt, kurz: einen optimalen Eintritt ins Schulbuch erlaubt und einen ebenso ökonomischen Umgang mit ihm ermöglicht. Ein benutzerfreundliches, funktionales Textdesign (Layout) ist heutzutage aufgrund der steigenden Komplexität von Lehrmitteln wichtiger denn je.

Anmerkungen

[1] Nach David Tyack und William Tobin (1994) wird der Vermittlungsprozess durch regelmässige Strukturen und Regeln, der *Grammar of Schooling* strukturiert. „Innovationen scheitern häufig an den Bestrebungen zur Bestandserhaltung des Systems" (Heinze, 2011:15; vgl. Tröhler & Oelkers 2005).

[2] Die in der Schulbuchforschung sehr geläufige Unterscheidung der ersten drei Dimensionen stammt von Stein (1977:231f.). Höhne (2003:45) fügt hier noch den Terminus Konstruktorium an, da er das Schulbuch „nicht […] als Träger eines ‚objektiven Wissens' […], [sondern als] eine spezifische Artikulationsform soziokulturellen Wissens [ansieht]".

[3] Vgl. Begutachtungsthesen der Lehrpersonenkonferenz der Volksschule des Kantons Zürich. http://www.lkvzh.ch/ns_seiten/02_kapitel/pdf_kap/thesen_sprachwelt_deutsch_1.pdf

[4] Das Modell wurde für Deutschland entwickelt. In der Schweiz ist die Situation insofern etwas anders als es auch staatliche Verlage gibt (vgl. Grunder & Wuelser 1996).

[5] Rund zwei Drittel der befragten Personen gaben an, während ihrer Ausbildung nichts oder fast nichts über Schulbücher und den Umgang mit ihnen erfahren zu haben.

Literatur

Grunder, H.-U. & Wuelser, P. (1996). Zwischen staatlicher Kontrolle und freiem Markt – zur Lehrmittelproduktion in der Schweiz. *Internationale Schulbuchforschung* 18 (1996), 229-240.

Handro, S. & Schönemann, B. (2006). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin: Lit.

Heer, N. (2010). Das Schulbuch als textlinguistischer Forschungsgegenstand. In M. Foschi Albert *et al., Text und Stil im Kulturvergleich* (pp. 471-481). München: IUDICIUM Verlag.

Heinze, C. (2011). *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen - Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe Universität.

Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz (2006). *Lehrmittel im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. 2. Lehrmittelsymposium vom 26. / 27. Januar 2006.*

Rohlfes, J. (2005). *Geschichte und ihre Didaktik*, 3., erw. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Stein, G. (1977). *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*. Kastellaun: Henn.

Stein, G. (2001). Schulbücher in berufsbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In L. Roth. *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl (pp.839-847). München: Oldenbourg.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, Jg. 31, 453-479.

Tröhler, D. & Oelkers, J. (2005). Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In E. Matthes & C. Heinze, *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. (pp. 95-107), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In R. Olechowski (1995), *Schulbuchforschung* (pp. 21-45). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Lektüretipps zur Schulbuchforschung

Doll, J., Frank, K. Fickermann, D. & Schwippert, K. (Hg.) (2012). *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster: Waxmann.

Fuchs, E. *et al* (2010). *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Günther, H. & Gaebert, D.-K. (2011). Schulbuch. In M. Maaser & G. Walter, *Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure* (pp.156-161). Stuttgart/ Weimar: J.B. Metzler.

Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/ Ts: Wochenschau Verlag.

Nelly Heer

Assistentin für Linguistik am Deutschen Departement der Universität Genf. Arbeitsschwerpunkte: Textlinguistik, Sprache in den Medien, Schulbuchforschung. Dissertationsprojekt: *Textuelle Repräsentation von Wissen im institutionellen Kontext. Zur Architektur von Schulbüchern.*

Joining up the curriculum

Ideas on maximising cross-curricular opportunities in the language classroom

Keith Kelly | Plovdiv BG

Dieser Beitrag beschreibt, wie fächerübergreifende Konzepte im Unterricht verwirklicht werden können. Der Autor untersucht Bedürfnisse, Motivation und Verantwortlichkeit im Zusammenhang mit Wandel und Innovation in Schulen. Jede dieser Dimensionen wird mit Beispielen aus dem Klassenzimmer und anderen Lernkontexten belegt. Damit werden Ressourcen, Netzwerke und Projekte sichtbar gemacht, die zu wirksamen Praktiken des Sachfach und Sprache integrierenden Unterrichts führen können. Dafür sind solide Führungs- und Entscheidprozesse notwendig, und Lehrpersonen sollten ihr Engagement anerkannt bekommen.

Basic management training proposes that any individual's innovative progress can be explained by three key factors: need, want and obligation. In other words this means that a person develops either because they need to, because they want to, or because they have to. This article is based on a presentation on this principle in examining the hidden question in the title - How can we best get new cross-curricular ideas to become a reality in the classroom? The event in which this presentation was given focused on 'innovation' in education and how to make it a reality in the classroom. Innovation is a form of change and any change from the daily classroom norm can depend on any one or a combination of a number of factors. In fact, we can bring much innovation and change in the classroom and elsewhere down to three simple factors: need, want and obligation.

Interpreting the three factors in classroom-speak, let us consider how they might sound when related to practising teachers and the classroom reality. 1) in thinking about *need*, let us change the perspective a little and consider need from the point of view of *opportunity*. What opportunity do teachers have in terms of time, resources and contacts to bring cross-curricular work into their teaching and learning? 2) As far as *want* is concerned, let us consider where colleagues find the stimulus, the desire and the vision for cross-curricular innovation. What motivates teachers to innovate? 3) In thinking about *obligation* we can examine what formal expectations there are placed on teachers in a system looking to promote cross-curricular language learning.

Cross-curricular opportunities

Opportunity is missed by most people because it is dressed in overalls and looks like work
(Thomas Eddison)

First, let us consider opportunity and its role in bringing innovation into classroom reality.

It is a much repeated truism that teachers have little time to do anything but what they are expected to do – teach their subject. Once we accept this truth, the next step is to look at how we can alleviate some of the load teachers have to carry or are expected to carry when asked to innovate in their classrooms and bring the rest of the curriculum into their language lessons.

Two clear suggestions can be made:

- Teachers need to have access to projects and resources which have already been tried and tested and which are readily available to use with very little effort on the part of a newcomer teacher.
- Teachers need, by default, to be able to connect with their peers. This means that teachers need to be joined to networks of same-subject, like-minded colleagues seeking similar shared input, suggestions and ideas.

Projects and resources

The biggest resource-based exchange programme on the Internet for the last two decades has been and still is Science Across the World.[1] This programme is a bank of resources for general Science projects. It offers a global network of contacts for carrying out cross-curricular exchange projects with schools in other countries. It is Internet-based and exploits ICT for cross-curricular learning.

Example topics from the Science Across the World programme have included Road Safety; Genetics; Food and Drink.

Students doing a speed test

The road safety project has students examining their own reaction speeds with a simple speed test which can be carried out in the classroom. The test is in fact a survey of a group which then lends itself to graphical representation in order to be sent to partner classrooms around the world for comparison.

Receptors on a human tongue

The genetics topic has students examining the local social issues of genetic science as well as promoting an understanding of genetic heredity and variety. Countries differ widely in legislation concerning genetic modification and one of the aims of this project is to find out about food labelling, news items, as well as government policy on genetic science and food production. Additionally, students consider visible aspects of their own genetic identity, record their findings and exchange these with partner schools in other countries.

Doing the taster test

An example of the information gathered for exchange in the genetics topic is measuring the numbers of papillae on the tongues of students to count the numbers of low tasters, medium tasters and supertasters in their classes. While surveying may be a common activity in many subjects, this topic area comes from the biology curriculum. What then is the interest for the language classroom?

In fact, we can bring much innovation and change in the classroom and elsewhere down to three simple factors: need, want and obligation.

The language of heredity

Naming parts of the face
Eyes, nose, ears, earlobes, eyebrows,
hair, chin, cheeks

Describing facial features
S/He has / has got
Her/His … is/are …
(brown, green, blue, blond, red, grey)
(round, thin, fat, long, short, flat, curly, straight, spiky, wavy)

Describing inherited characteristics
He gets his … from his …
She gets her … from her …
He looks like his …
She looks like her …
He takes after his … with his
She takes after her … with her
He has inherited his mother's …
She has inherited her mother's …

S/He has (got)	(a)	(adjective) long brown	face nose hair
Her/His...	ears eyes nose hair colour hair	is/are...	blue green curly
He/she gets his/her		from his/her	mother father grandmother grandfather

The real challenge for the language teacher here is precisely having the opportunity, knowing about the content, the activity and the skills involved, since we can clearly see the relevance for the lexis and syntax of the language learning curriculum in the image here.
Another very popular project topic is 'What did you eat?' which focuses learners' attention on food and drink habits. Here, students examine data on diet and disease, consider and record data on their own eating habits for exchange with partner schools.
Finding exciting and meaningful projects for our language learners to engage in is not that difficult. More challenging is finding good partner classes to work with and make the project work as an 'exchange' and therefore a focus for communication.

The medium of exchange is another factor for motivation since it essentially involves how students communicate with their audience. The image above shows students working on two exchange media. The first is a poster of the results of their 'What did you eat?' class survey and the second is a 3-page newsletter collating the poster and various other data on the group's eating and drinking habits.

Networking
Communication motivating innovation can happen not only between learner exchange groups, but also between collaborating teachers. Unfortunately, the relative isolation of teachers at the chalkface does not help promote interschool teacher collaboration. Though there are numerous networking opportunities available for teachers, good working exchange partners can be very difficult to find. From personal experience of over 15 years of working with in-service teacher training groups all over the world, the general impression of this writer is that teachers do not systematically use professional electronic forums or communities when it is precisely in these groups that teachers can find motivation for innovative approaches in their work. At the time of writing, the Forum for Across the Curriculum Teaching[2] has over 3300 teachers globally and all with an interest in cross-curricular teaching. While it is a substantial and thriving group of teachers, its growth has relied on two factors. Firstly, teacher meetings have been a stimulus for joining the FACTWorld community, and others. Secondly, colleagues join up via

word of mouth. What is needed is a mechanism in schools which systematizes such membership, for it is only with being subscribed to the group that colleagues have the *opportunity* to get involved in the innovative activities shared and discussed in the communities. In short, the responsibility for getting colleagues signed up to electronic communities rests squarely with senior colleagues, department heads and managers since they are more likely to be aware and informed of the existence of such groups. The opposite, where colleagues are left to random access to these groups, means that the risk of isolation will continue.

ELTeCS, The English Language Teaching Contacts Scheme,[3] is a global network of regionally organized sub-groups with a population of over 20,000 teachers worldwide where colleagues can find out about all manner of activity from conference to classroom level. BEP[4] or The Bilingual Education Platform, much the work of one person, is a clearinghouse of news and events for bilingual and multilingual educational activity around the world. The CLIL Cascade Network[5] is a site which posts information about EU courses for integrating language and content. Colleagues in schools may have their own networks, perhaps even country-specific ones or subject-specific ones. Whatever networks teachers are in, keeping connected is the name of the game where innovation is concerned.

Cross-curricular visions

Vision is the art of seeing what is invisible to others (Jonathan Swift)

How often do teachers get the chance to 'showcase' what they do, or to see the excellent work of other teachers and students? How frequently do colleagues get to talk with other teachers about their work, and share ideas about fantastic learning opportunities?
A part of motivating colleagues to bring the curriculum into their language classroom involves being informed about what is going on in other parts of the curriculum, in the rest of the 'world' of the curriculum.

There are more places to find 'fantastic learning opportunities' than is possible to describe here. Suffice it to say that once a school manager or senior colleague begins to collect and share the information which is available, the process of encouraging and implementing innovation will have begun. Educational activity discussion groups like 'BIG', The British Interactive Group[6], with their website and discussion group dedicated to promoting discussion about innovation and excitement in education in Science, Technology, Engineering and Maths are an example of this process in action.
Educational and Campaign Exhibitions such as Zero Carbon City, Space UK and DNA50 are examples of exhibitions which lend themselves to add-on activities with learners through the medium of the English language.

Dusseldorf teens design, build and launch their own rockets (7)

The Young Ambassadors of Chemistry project has young people interact with the public to engage them with science and learning and brings science into the public domain in a meaningful and exciting way. The last event in this genre under the auspices of the International Year of Chemistry was the Global Stamp Competition[8] and had young people the world over designing a stamp which integrates culture and chemistry. First prize of $500 went to a young innovator in Bulgaria.

Schools linking projects

There are a number of opportunities for school partnerships in Europe through EU, and other, institutions and many countries have

their own organizations for helping schools set up such links. One additional problem despite this, is finding the schools themselves. While the systems are there, the willing institutions, schools and people are more difficult to identify. Where schools do not have existing partnerships in place with schools in other countries, investing time and effort in finding the right partners is essential to successful curriculum exchange projects.

The networks mentioned above are a good place to start to look for partners and it is worth casting the net as widely as possible in order to have the best chance of finding good partners. Where a school has a culture for school partnerships, there is likely to be a teacher experienced in managing such links, a good step for schools to take is to train younger colleagues to take up the role at a later stage. In the same way, schools should be encouraged to find projects to join where there are experienced partners and so this experience can be passed on through the project itself. Again, there is a clear role here for school managers and senior teachers to think strategically about this issue and plan for identifying partners and participants, as well as coordinating curriculum links. The vast majority of postings to the FACTWorld email group at the time of writing concerns school linking partnerships and this reflects the growing desire for schools in Europe to find partners and access EU funding to develop their curriculum linking projects.

Cross-curricular expectations

> *If you expect nothing from anybody, you are never disappointed* (Sylvia Plath)

Teachers need to know what is expected of them. If we expect teachers to integrate their classrooms with the rest of the curriculum, this assumes that a plan is in place for integrating the curriculum which teachers can follow. Such a plan will highlight not only language, but also skills and concepts and how they overlap and connect throughout the curriculum. This idea suggests a good deal of effective cross-curricular coordination *before* we get teachers on board and bringing the curriculum into their language classrooms. Heidi Hayes-Jacobs writes about cross-curricular interdepartmental information sharing, specifically with respect to literacy across the curriculum in US schools (in "Literacy across the curriculum", 2006). Literacy aside, coordination and transparency are key to innovation in education. At the moment, too many teachers are not expected to link what they do with the rest of the curriculum. As the quotation above suggests, are we really to be satisfied with this situation?

Furthermore, teachers should be accredited for what they do to integrate their language lessons with the curriculum at large. It entails work above and beyond the job description, and so they should be rewarded, plainly and openly for this effort. This may not necessarily mean financial reward, but at the very least any long-term foreign language teaching (FLT) curriculum development integrating FLT with other subjects should involve time allocation for teachers working on this development.

Additionally, a dimension of curriculum integration which is not readily explicit is that language classrooms become places where cross-curricular projects are carried out by default. This aspect of the challenge of curriculum integration needs to be made explicit, and explicit to the extent that cross-curricular project work is documented in curriculum guidelines for teachers to follow. Outside the documentation of curriculum innovation, there also needs to be formalization of people interaction and coordination and this means that department meeting and discussion time be allocated to working on curriculum integration. Curriculum innovation in FLT needs openly to be on the agenda.

Lastly, but by no means least, teachers should be discouraged from taking on cross-curricular innovation and development single-handedly. Although, there may be high emotion and some success, in the long term there is a strong risk of burn-out and failure for the teacher involved.

Links and references (accessed on 08.02.2012)

[1] www.scienceacross.org

[2] http://groups.yahoo.com/group/factworld/

[3] http://www.teachingenglish.org.uk/eltecs

[4] http://www.bepnetwork.com/

[5] http://www.ccn-clil.eu/

[6] http://www.big.uk.com/ and big-chat@yahoogroups.com

[7] http://www.factworld.info/germany/space/index.htm

[8] http://www.factworld.info/bulgaria/IYC_Stamp_11/index.htm

Keith Kelly

is an education consultant based in Bulgaria. He is an experienced teacher and teacher trainer, and founder and coordinator of the Forum for Across the Curriculum Teaching (FACT). Author of Macmillan's Science and Geography Vocabulary Practice Series and CLIL consultant to the onestopclil website, Keith's main area of interest is educational projects focusing on the teaching of content through the medium of a foreign language.

Inhaltsorientierung: Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel *Mille feuilles*

Barbara Grossenbacher | Solothurn | **Esther Sauer** | Bern
Dieter Wolff | Wuppertal D

Cette contribution est l'épreuve un peu modifiée d'un chapitre du livret d'accompagnement de ***Mille feuilles***, manuel d'apprentissage du français en Suisse. La publication intégrale de ce livret est prévue pour l'été 2012. Chacun des 11 chapitres décrit un des concepts pédagogiques, base de la conception de ***Mille feuilles***: la première partie de chaque chapitre est une discussion des bases théoriques, la seconde partie montre comment la théorie est mise en oeuvre dans ***Mille feuilles***.
Le chapitre choisi pour cette publication est intitulé «apprentissage basé sur le contenu», on y définit d'abord ce terme et montre ensuite comment ce concept intervient dans les recherches sur l'acquisition d'une seconde langue, en psychologie cognitive et constructiviste. On traite ensuite le concept d'authenticité et son importance dans l'apprentissage des langues. Dans la seconde partie on discute un certain nombre d'exemples tirés de ***Mille feuilles***, illustrant la manière dans laquelle est mis en œuvre, dans ce manuel, l'apprentissage basé sur le contenu.

Zur Einführung

Der vorliegende Beitrag unterscheidet sich von den üblichen wissenschaftlichen und fachdidaktischen Beiträgen dieser Zeitschrift. Es geht hier um den - für diese Veröffentlichung leicht veränderten -Vorabdruck eines Kapitels aus dem kleinen Handbuch zum Französischlehrmittel *Mille feuilles*, das kurz vor dem Abschluss steht. Das Lehrwerk selbst, konzipiert für den ab der dritten Klasse beginnenden Französischunterricht, wurde im Schuljahr 2011/12 in den Sprachgrenzkantonen der Schweiz eingeführt.

Es versteht sich von selbst, dass ein Lehrmittel, das mit vielen Konventionen herkömmlicher Lehrwerke bricht, einer sorgfältigen Einführung bedarf. *Mille feuilles* bietet deshalb neben einem konkreten Lehrerhandbuch, dem so genannten *Fil rouge,* ein Handbuch neuer Art an. Diese Handreichung, die im Sommer 2012 verfügbar sein wird, trägt den Titel „Neue fremdsprachendidaktische Konzepte – ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien *Mille feuilles*".

Das Handbuch behandelt in elf Kapiteln eine Reihe von Konzepten, welche die Fremdsprachendidaktik als grundlegend für den modernen Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet hat und die für die Entwicklung von *Mille feuilles* herangezogen wurden. Besonders ist, dass jedes Kapitel aus zwei Teilen besteht, wobei der erste jeweils den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Hintergrund der verschiedenen Konzepte erläutert, während der zweite anhand von konkreten Beispielen die Umsetzung dieses Konzeptes in *Mille feuilles* aufzeigt. Zielorientiert und konkret wird auf der Ebene der Unterrichtsmaterialien die Theorie der Praxis mit der eigentlichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts verbunden. Dabei erhebt das Handbuch natürlich nicht den Anspruch, eine auf Vollständigkeit abzielende Einführung in die Fremdsprachendidaktik zu bieten; es ist vielmehr eine Zusammenfassung von Themen, die bei der Entwicklung von *Mille feuilles* bestimmend waren.

Das im Folgenden abgedruckte Kapitel zur Inhaltsorientierung beschäftigt sich mit einem Thema, welches in der Fremdsprachendidaktik schon seit langer Zeit diskutiert wird.

Inhaltsorientierung

Zur Begriffsklärung

Menschen benutzen Sprache, um Inhalte zu transportieren, um diese an andere weiter zu geben oder um sie von anderen zu übernehmen, d.h. zu verstehen und zu lernen. Sprache ist das wichtigste Instrument zum Verstehen der Welt und zum Lernen.

Der Begriff *Inhaltsorientierung* besagt, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht neues Weltwissen erwerben. Dabei haben die Inhalte den Vorrang vor der Form der neuen Sprache.

Damit Lernende ihr eigenes Erfahrungswissen gut in den Prozess der Konstruktion von neuem Sprach- und Weltwissen einbringen können, sollten die verwendeten Texte möglichst reich sein, und zwar in Bezug auf die Inhalte und die Sprache.

Die Grammatik wird überwiegend als Mittel zum Verstehen und Hervorbringen fremdsprachlicher Äusserungen und Materialien, nicht aber um ihrer selbst willen vermittelt. Der Begriff impliziert auch, dass die Inhalte, mit welchen gearbeitet wird, motivierend, interessant und deshalb, wenn möglich, authentisch sein sollen.

> Die zentralen Komponenten (im Klassenzimmer) sind somit ein hohes Mass an Inhaltsorientierung (*focus on meaning*) und an Involviertheit bzw. Identifikation des Lernenden mit der kommunikativen Aktivität (*personal involvement*) (Zydatiss 2006: 256).

Inhaltsorientierung ist theoretisch in der Zweitsprachenerwerbsforschung (L2-Forschung), in der kognitiven Psychologie und im konstruktivistischen Gedankengut verankert. Umso erstaunlicher ist es, dass die L2-Forschung nur wenig dazu beigetragen hat, die für das Sprachenlernen erforderlichen Inhalte und ihre Funktion transparent zu machen. Sie hat zwar schon sehr früh den Begriff Input verwendet, aber darunter weitgehend die Äusserungen des Muttersprachlers oder des Lehrers in den Interaktionen mit L2-Lernern verstanden. Das Interesse lag dabei auf der Sprache, die der Muttersprachler oder Lehrer in solchen Interaktionen verwendet. Die Relevanz des durch die Sprache vermittelten Inhalts für das Lernen wurde nicht gesehen.

In der sprachlichen Verständlichkeitsforschung, die eine Teildisziplin der kognitiven Psychologie ist und sich vor allem für die Schwierigkeit von Texten interessiert, wurden u.a. auch muttersprachliche und fremdsprachliche Unterrichtsmaterialien untersucht, um sie auf ihre Eignung für das Sprachlernen zu überprüfen. Ausgangspunkt war zunächst auch hier die sprachliche Form der Texte. Es wurden Verständlichkeitsformeln entwickelt, die aus der Anzahl von Silben, Wörtern und Sätzen in einem Text Auskunft über die Schwierigkeit dieses Textes geben sollten. Später, z.B. in der Hamburger Verständlichkeitskonzeption bzw. im Verständlichkeitskonzept von Groeben (1982), wurden andere Faktoren einbezogen. Besonders wichtig war, dass der Leser in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wurde. Textverständlichkeit kann nur gemessen werden, wenn man den Textverarbeiter mit in die Analyse einbezieht. Natürlich spielen auch in diesen Ansätzen sprachliche und textstrukturelle Merkmale eine Rolle, sie können aber nur in Verbindung mit dem Leser, seinem Vorwissen, seinen Interessen und seiner Motivation, den Text zu lesen, zu einer aussagekräftigen Analyse führen.

In den konstruktivistischen Überlegungen zum Lernen wurde ein weiterer Aspekt unterstrichen. Insbesondere die Sozialkonstruktivisten machen darauf aufmerksam, dass Materialien dann auf besonderes Interesse stossen, wenn sie authentisch sind: Sie involvieren den Lernenden stärker als didaktische Materialien, wie sie gemeinhin in der Schule verwendet werden. Die Involviertheit, die Identifikation mit den Inhalten lässt die Lernenden die Materialien im Hinblick auf eben diese und nicht auf die Sprache verarbeiten. Indem sie sich mit den Inhalten beschäftigen, wird Sprache gelernt. Besonders betont wird von den Sozialkonstruktivisten auch, dass nur die Authentizität der Materialien gewährleistet, dass die Lernenden selbstverantwortlich an den Lernprozess herangehen. Denn die Arbeit mit authentischen Materialien erscheint den Lernenden sinnvoller als die Arbeit mit Materialien, die für didaktische Zwecke entwickelt wurden.

Inhaltsorientierung ist also in hohem Masse mit den Begriffen **Relevanz** und **Authentizität** verbunden. Beide lassen sich am besten durch die Verwendung authentischer Materialien in den Unterricht einbringen.

Authentische Materialien

Fremdsprachliche Unterrichtsmaterialien, mit welchen Lernende heute arbeiten, sind weitgehend Texte, die von Lehrbuchautoren für ein Lehrwerk geschrieben wurden (didaktische Materialien), oder modifizierte authentische Materialien, die für das Lehrbuch gekürzt und grammatisch vereinfacht wurden. Erst für die höheren Jahrgangsstufen finden sich Lehrwerke und Lektüren mit wirklich authentischen Texten. Begründet wird dies damit, dass authentische fremdsprachliche Materialien für jüngere Lernende zu schwierig seien und nicht der sprachlichen Progression entsprächen, die dem fremdsprachlichen Lernprozess angemessen ist. *Mille Feuilles* unterscheidet sich grundsätzlich von diesen Konzepten. Es enthält ausschliesslich authentische Materialien.

In der Fremdsprachendidaktik ist die Diskussion um die Authentizität der Inhalte und Materialien noch nicht abgeschlossen. Wichtig für das Verständnis von Authentizität ist, wie man den Begriff interpretiert. Unter authentischen Materialien versteht man Materialien, die nicht explizit zum Zwecke des Fremdsprachenlernens entstanden sind (vergleiche Widdowson 1990). Didaktische Materialien sind hingegen solche, die von Lehrwerkerstellern auf der Grundlage fremdsprachendidaktischer Kriterien entwickelt wurden.

Das Problem bei didaktischen Texten liegt darin, dass Inhalte um grammatische Strukturen herum konstruiert werden müssen: Die Form bestimmt den Inhalt, die Inhalte sind den grammatischen Zwängen untergeordnet. Das wichtigste Kriterium ist hier die Progression, d.h. die fremdsprachlichen Texte sind auf ständig wachsen-

den grammatischen Schwierigkeiten aufgebaut. Dazu kommt der lexikalische Steilheitsgrad, durch den Anzahl und Komplexität der neu einzuführenden Wörter bestimmt wird. Didaktische Texte widersprechen daher dem Prinzip der Inhaltsorientierung.

Beispiel: In französischen Unterrichtsmaterialien für deutschsprachige Lernende werden zunächst der unbestimmte Artikel, der Singular des Substantivs und die Präsensformen des Verbums eingeführt. Im Hinblick auf den Wortschatz beschränkt man sich zunächst auf Wörter, bei welchen formal eine Verbindung mit dem Deutschen erkennbar ist (Parallelwörter).

Demgegenüber sind authentische Materialien keinen formalen Zwängen ausgesetzt. Sie bestimmen sich einzig und allein aus ihrem Interesse für die Lernenden, aus ihrem Motivations- und Identifikationspotenzial. Bei der Auswahl authentischer Materialien ist zwar auf ihren Schwierigkeitsgrad zu achten, meist aber ist es so, dass das Alter der Lernenden und damit ihre Interessenlage den Schwierigkeitsgrad eines Textes insoweit definieren, dass er im Unterricht Verwendung finden kann. Seit der Beginn des Fremdsprachenunterrichts weiter nach vorne verlegt wurde, sind auch Lebensalter und Interessenlage der Lernenden in weitaus stärkerem Masse kompatibel und lassen das Arbeiten mit dem fremdsprachlichen Texten generell weniger zu einem Prozess der Infantilisierung werden.
In der konstruktivistischen Lerntheorie wird auf einen weiteren Aspekt hingewiesen, der mit authentischen Materialien in engem Zusammenhang steht. Damit Lernende ihr eigenes Erfahrungswissen gut in den Prozess der Konstruktion von neuem Sprach- und Weltwissen einbringen können, sollten die verwendeten Texte möglichst reich sein, und zwar in Bezug auf die Inhalte und die Sprache. So kann jeder Lernende an sein Vorwissen anknüpfen, sich neues Weltwissen aneignen und sich mit der neuen Sprache auseinandersetzen. Mit authentischen Materialien lassen sich reiche Lernumgebungen besser herstellen als mit didaktischen Materialien, die meist nur wenige Informationen zu einer Thematik bieten. Mit seiner Unterscheidung in Authentizität der Materialien (*authenticity of materials*) und Authentizität der Interaktion (*authenticity of interaction*) hat Widdowson (1990) einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um die Authentizität geleistet. Nur die Authentizität der Materialien gewährleistet, dass, wie er sagt, im schulischen Klassenzimmer authentische Interaktion gelingt. Und diese ist der eigentliche Schlüssel zum Sprachenlernen.

Inhaltsorientierung in *Mille Feuilles*

Authentizität der Inputmaterialien

Mille feuilles ist von seiner Konzeption her so angelegt, dass es dem Prinzip der Inhaltsorientierung entspricht. Dies wird vor allem dadurch erreicht, dass von Anfang an mit authentischen Materialien gearbeitet wird. Es sind Texte oder Video- und Audiomaterialien, die aus der zielsprachlichen Kinder- und Jugendliteratur, aus Magazinen oder aus dem Internet stammen und sich an französischsprachige Kinder der gleichen Altersstufe richten.
Dabei ist bei der Auswahl nicht der jeweilige Grad an sprachlicher Schwierigkeit das entscheidende Kriterium, sondern das Potential, Motivation zu wecken und Involviertheit zu ermöglichen.

Beispiel von authentischen Inputtexten

Um den Interessen der Lernenden entgegenzukommen, steht häufig ein Wahlangebot an Inputtexten zur gleichen Thematik zur Verfügung.
Hier ein Beispiel aus magazine 4.2: Reportagen aus der Jugendzeitschrift „Astrapi" über verschiedene *passions* von Kindern (siehe auch den Didaktischen Beitrag zu dieser Babylonia-Nummer mit einem der Reportagen-Texte).

Authentizität der Zielsprache

Die Hör- und Lesetexte in *Mille feuilles* sind nicht didaktisiert oder reduziert. Obwohl sie sprachlich über dem Kenntnisniveau der Lernenden liegen, können sie von ihnen entschlüsselt werden.
Für das Verstehen sind folgende Vorgehensweisen wichtig:

- Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen und bilden Hypothesen über den Inhalt.
- Sie bauen, auch im Austausch mit den andern, mit Hilfe von Strategien zuerst ein globales und zunehmend auch ein detaillierteres Verstehen des Inputs auf.

Durch die Arbeit mit authentischen Texten begegnen die Lernenden einem reichen Wortschatz und der Sprache in ihrer natürlichen Form. Damit werden Lernprozesse in Gang gesetzt, wie sie auch im ungesteuerten Spracherwerb vorkommen. Die Lernenden haben die Möglichkeit, sich implizit Sprachwissen anzueignen. Ein sprachlich reicher Input bietet den Lernenden die Möglichkeit, die neue Sprache individuell aufzubauen. Damit wird *Mille feuilles* einem konstruktivistischen Lernverständnis gerecht.

Aufbau von Sprachmitteln auf der Grundlage von authentischen Inputmaterialien

Der Aufbau der sprachlichen Mittel geschieht im Wesentlichen in zwei Phasen. In der ersten Phase erschliessen die Lernenden den Input, in der zweiten üben sie Sprachmittel ein, um sie in der *tâche* in einem neuen Kontext anwenden zu können und für den weiteren Sprachlernprozess zur Verfügung haben.

Beispiel für Phase 1: Erschliessen

Aus den fünf verschiedenen Reportagen wählen die Lernenden nach persönlichem Interesse aus. In einer ersten Phase hören und lesen sie den Text und gelangen unter Anwendung von Entschlüsselungsstrategien zu einem Globalverständnis. Mit Hilfe der Strategie ‚W-Fragen stellen' lösen sie bestimmte Informationen heraus und notieren diese auf Französisch in ihr *magazine* (siehe auch den Didaktischen Beitrag).

Activité C

Une passion intéressante

Du bearbeitest eine Reportage und erfährst viel Interessantes.

Welche passion spricht dich besonders an?

☐ Choisis un reportage.
☐ Cherche un/une partenaire qui a choisi le même reportage.

☐ Cherchez des informations.
- Lisez et écoutez le texte.
- Appliquez la stratégie «W-Fragen» et les autres stratégies.
- Utilisez la boîte de traduction de la page 24 ou la loupe sur le CD.

W-Fragen
Stelle Fragen an einen Text, z.B. Wer? Was? Mit wem? Womit? Wo? und Wann?. Das kann dir beim Verstehen oder Schreiben eines Textes helfen.

Bilder
Bekannter Wortschatz und Parallelwörter
Namen und Zahlen
Raten
Wörterbuch

☐ Notez en français les informations à la page 25.

An diesem Beispiel können folgende typische Merkmale für die Arbeit mit authentischen Materialien aufgezeigt werden:

- Der Fokus liegt auf dem Inhalt. Die Sprache ist primär Trägerin neuer, interessanter Inhalte.
- Die Aufgabenstellung ist offen: Je nach Vermögen lösen die Lernenden unterschiedlich viele Informationen aus dem Text heraus. Damit wird das Material dem Anspruch nach Differenzierung gerecht.
- Im Rahmen der gleichen Aufgabe werden mehrere Kompetenzen geschult (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben). So werden die verschiedenen Sprachkompetenzen in enger Verknüpfung aufgebaut.
- Die Spracharbeit erfolgt mit Hilfe von Strategien.
- Wenn die Sprache nicht in reduzierter Form vorliegt, arbeiten die Lernenden in einer reichen Lernumgebung. Dies ermöglicht ihnen, die Zielsprache individuell zu ‚konstruieren'. Damit wird eine Prämisse des konstruktivistischen Lernverständnisses eingelöst.
- Die Texte stehen den Lernenden als Hörtexte auf der eigenen CD-ROM zur Verfügung. Sie können individuell arbeiten und den Text so oft hören wie sie wollen oder wie sie es brauchen. So wird eine Vorgabe der Lernerorientierung eingelöst.

In einer zweiten Phase werden in *Mille feuilles* bestimmte Sprachmittel fokussiert. Die Auswahl ergibt sich aus den verwendeten Inputtexten und betrifft den spezifischen Wortschatz, typische Strukturen, charakteristische grammatikalische Erscheinungsformen oder wesentliche Einsichten in Aussprache und Orthographie. Damit wird zusätzlich ein geführter Aufbau der Sprachmittel gewährleistet und eine gemeinsame Basis an Sprachmitteln angelegt.

Die individuell wahrgenommenen Sprachmittel spielen aber auch weiterhin eine wichtige Rolle. Die Lernenden werden aufgefordert, ihren eigenen Wortschatz aufzubauen und in der *tâche* ein inhaltlich und sprachlich individuell geprägtes Produkt zu realisieren. Damit werden auch in dieser Phase Prämissen eines konstruktivistischen Lernverständnisses, eines lernerorientierten und differenzierenden Unterrichts eingelöst.

Beispiel für Phase 2: Fokussieren und Einüben von Sprachmitteln

Die Lernenden entdecken, welche Personalformen zu benutzen sind, wenn man über sich oder über jemand anderen berichtet. Sie erkennen, dass sie Sprachstrukturen und Wortschatz aus den Inputtexten verwenden können, um etwas Eigenes zu formulieren und wenden ihre Erkenntnisse an.

Activité G

☐ Notez dans les cases.

Wie kann ich einen französischen Satz beginnen, …		
… wenn ich über mich selber berichten will?	… wenn ich über jemanden berichten will?	… wenn ich über etwas berichten will, das ich mit anderen zusammen mache?

☐ Halte deine Entdeckung in der *revue* auf Seite 15 fest.

à gauche	links
à droite	rechts

☐ Ecoute les phrases à gauche.

☐ Donne à droite des informations de toi-même.

Über jemanden berichten	Über mich oder uns berichten
Il a 8 ans.	J'ai ____ ans.
Il habite à Moolenbeck.	
Elle a une passion. C'est la voltige.	
Il s'entraîne avec son équipe.	Je m'entraîne avec

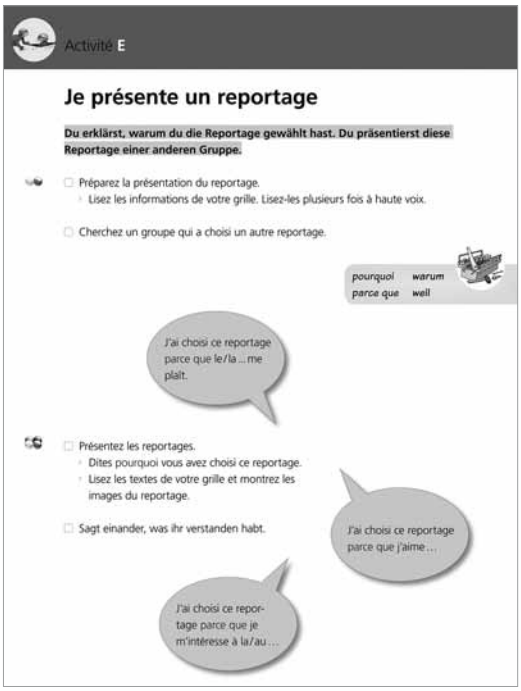
Authentische Interaktion

Authentische Inputs ermöglichen authentische sprachliche Interaktion. Aus den neuen Inhalten ergeben sich echte Fragestellungen. Da die Lernenden zudem häufig unterschiedliche Texte bearbeiten, entstehen echte Situationen des Wissensaustausches.
Damit die Interaktionen mehr und mehr in der Zielsprache geführt wer-

den können, wird systematisch eine „Klassenzimmersprache", eine so genannte *langage de classe* aufgebaut.

Beispiel für den Aufbau einer langage de classe

Den Lernenden werden Redemittel angeboten, die ihnen erlauben, in der Zielsprache zu kommunizieren. Im vorliegenden Beispiel (*magazine* 4.2) erklären sie, warum sie eine bestimmte Reportage gewählt haben und präsentieren diese. Die Situation ist authentisch: Die Lernenden tauschen sich über Inhalte aus, die nicht allen im Voraus bekannt sind.



Rückmeldungen von Erprobungs-Lehrpersonen

Mille feuilles wird in rund 35 Klassen erprobt. Die Testphase und Überarbeitung des Materials für das 3. und 4. Schuljahr ist abgeschlossen, die Materialien der 5. Klasse sind zur Zeit in Erprobung. Hier Auszüge aus den Rückmeldungen zu den authentischen Inputmaterialien:

Grundlagentexte (Inputs)
Sind die Grundlagentexte (inkl. Hörspiel, Gedichte, Film) stufenadäquat und lösen bei den Lernenden Interesse und Motivation aus?
Die S. waren enorm motiviert an den BD zu arbeiten. Dabei sind vor allem die von Boule und Bill gut angekommen. Auch die Filme haben den S. sehr gut gefallen. Toll finde ich auch, dass die S. selber auswählen können.
Manchmal müssen die Kinder schon „kämpfen", weil die Texte so anspruchsvoll sind (Parcours 1), aber es macht ihnen auch Spass, weil es sie wirklich interessiert. Marta war für die Kinder ziemlich gut verständlich und hat sie ebenfalls interessiert.
Die S. verstehen viel, obwohl die Texte recht anspruchsvoll sind. Bilder helfen den S. sehr.

Bibliographie

Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.

Widdowson, H. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion – Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Zydatiss, W. (2006). Stehen wir vor einem *melt-down* der Persönlichkeitsbildung im schulischen Fremdsprachenunterricht? – Vermutlich ja, aber gerade deshalb sollten empirisch erprobte, integrierte Lern- und Überprüfungsaufgaben für diesen Bereich entwickelt werden! In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E. Königs, F. & Krumm, H.-J. (eds.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (pp. 256-263). Tübingen: Narr.

Dieter Wolff

ist emeritierter Professor für Angewandte Psycholinguistik an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Forschungsschwerpunkte sind Sprachverarbeitung in einer zweiten Sprache, Schulischer Fremdsprachenunterricht und Bilinguale Erziehung. Seit 2007 ist er als wissenschaftlicher Berater bei der Entwicklung des Französischlehrmittels «Mille feuilles» tätig.

Barbara Grossenbacher

ist Co-Leiterin der Professur Französischdidaktik und ihrer Disziplinen an der PH FHNW. Sie ist Autorin und Mitglied der Projektleitung «Mille feuilles».

Esther Sauer

ist Fremdsprachendidaktikerin, Autorin und Mitglied der Projektleitung «Mille feuilles».

Création de matériaux d'enseignement pour un apprentissage coordonné des langues

Mirjam Egli Cuenat | St. Gallen

Geht man davon aus, dass sich die Sprachen eines Individuums in einem mehrsprachigen Repertoire gegenseitig stützen, stellt sich die Frage, wie sprachenübergreifendes Lernen im Unterricht gefördert werden kann. Sprachenübergreifend koordinierte Lehrmittel können einen Beitrag zur Schaffung von Lernumgebungen leisten, in denen Schülerinnen und Schüler systematisch dazu angeleitet werden, bereits vorhandene sprachliche Ressourcen gewinnbringend in einer neuen Sprache einzusetzen.
In diesem Artikel werden zunächst kurz einige wissenschaftliche Grundlagen eines synergetischen und mehrsprachigen Ansatzes beim Sprachenlehren und -lernen in Erinnerung gerufen. Anschliessend werden zwei Schweizer Beispiele präsentiert, bei denen es um die Koordination von Lehrmitteln zweier Fremdsprachen geht, und zwar im Kontext der Fremdsprachenreformen in der Ostschweiz und den Deutschschweizer Kantonen entlang der Sprachgrenze (Projekt ***Passepartout***). Es wird gezeigt, dass die Umsetzung der Idee der Lehrmittelkoordination auf dem Terrain der obligatorischen Schule einige Herausforderungen birgt und der Schlüssel zum Erfolg wohl in einer sorgfältig geplanten Lehrerbildung liegt.

Comment aider l'apprenant à créer des liens entre les langues dans son répertoire des langues? Comment soutenir un apprentissage coordonné des langues dans le curriculum? Si on part d'une idée large du curriculum, des mesures peuvent être prises à différents niveaux (Beacco *et al.*, 2010). Il est par exemple possible de définir des objectifs coordonnés pour différentes langues au sein d'un plan d'études. D'autres mesures, plus ponctuelles, sont la communication entre les enseignants de différentes langues, la réalisation de projets communs, faire tenir aux élèves un cahier commun lorsqu'ils apprennent deux langues étrangères en parallèle, ou encore un appel individuel et récurrent, adapté à la situation, à des savoirs et savoir faire acquis dans d'autres langues. Des matériaux qui aident les enseignants à créer des conditions permettant aux élèves de mettre à profit les ressources dont ils disposent déjà peuvent jouer un rôle important pour la mise en pratique à large échelle de cette innovation, surtout dans des contextes où l'usage de certains matériaux d'enseignement est obligatoire (Egli Cuenat *et al.*, 2010).

Après un bref rappel des fondements scientifiques de l'approche synergétique et plurilingue, cet article présente deux initiatives suisses en matière de création de matériaux d'enseignement coordonnés. Il montre qu'il s'agit d'une mesure loin d'être facile à mettre en œuvre sur le terrain de l'école obligatoire.[1]

1. Soutenir l'apprentissage coordonné des langues

L'idée d'un apprentissage coordonné des langues a gagné d'actualité dans les milieux didactiques et dans les milieux des décideurs depuis la parution du *Cadre Européen Commun de Référence.* Le CECR définit la compétence langagière comme un tout intégré où toutes les langues d'un individu, malgré leurs spécificités, constituent un répertoire commun. L'idée d'un seul répertoire plurilingue dans lequel les langues entrent en synergie est mis en évidence depuis longtemps dans la recherche sur les différents bilinguismes (Cummins, 1980; Grosjean, 1982; Lüdi & Py, 1985; Herdina & Jessner, 2002). L'activation des ressources «déjà là» à travers les langues rend les apprentissages plus efficaces et n'est pas l'apanage de quelques apprenants polyglottes exceptionnellement doués. Un nombre croissant d'études prouve les bénéfices d'un encouragement systématique à mettre en œuvre des stratégies transversales entre les langues (cf. Oxford, 2011); la recherche sur les langues dites «tertiaires» met en évidence les avantages de l'activation d'une L2 pour l'apprentissage d'une L3, surtout si elles ont un lien de parenté, sans oublier que les langues entrent toujours en interaction (Bono, 2008). Ainsi, dans le contexte de la réforme de l'enseignement engagée en Suisse (voir ci-dessous, par. 2), Hänni Hoti *et al.* (2009) ont montré que les enfants de 5e primaire (11-12 ans, 7e d'après HarmoS[2]) ayant appris l'anglais à partir de la 3e pri-

maire (9-10 ans, 8e d'après HarmoS) étaient plus performants en français que les enfants sans apprentissage préalable de l'anglais; cependant, selon Heinzmann *et al.* (2009), cet avantage s'estompe en 6e primaire (8e d'après HarmoS), entre autres très probablement faute d'un soutien systématique des transferts. Dans une perspective plus large d'une ouverture aux langues, Candelier *et al.* (2003) ont montré que l'éveil et l'ouverture aux langues (*language awareness*) avait des effets positifs sur la motivation des élèves à apprendre des langues étrangères.

Sur le terrain de l'école, l'idée d'un apprentissage monolingue, langue par langue, est toujours prédominante. Ainsi, par exemple, il est fort possible qu'un-e enseignant-e suisse alémanique qui accueille dans sa classe des élèves débutants en français comme deuxième langue étrangère, ayant déjà appris l'anglais depuis deux ans, ne tienne pas consciemment compte de leurs expériences d'apprentissages préalables, par exemple l'usage de mots apparentés entre les deux langues ou/et de stratégies de lecture, d'écriture ou de techniques d'apprentissage transférables.

Même si nous avons besoin de plus de recherches, surtout chez les jeunes apprenants, pour comprendre comment encourager au mieux les apprentissages synergétiques, l'évidence empirique semble suffisante pour créer dans le curriculum des conditions facilitant les apprentissages transversaux. La didactique dite des langues tertiaires, intégrative et du plurilinguisme (notamment Roulet, 1980; Neuner, 2003; Wiater, 2006; Wokusch & Lys, 2007, Candelier, 2008; Meissner, 2011, voir aussi Babylonia 1/2008 «la didactique intégrée des langues») propose des pistes pour soutenir les transferts d'une langue à l'autre, pour articuler les apprentissages aux niveaux du lexique, de la syntaxe et du discours, des processus de réception et de production, etc. – pistes qui peuvent également être exploitées dans la création de matériaux didactiques.

2. Créer des éléments communs au niveau des manuels d'enseignement – exemples suisses

Les deux exemples présentés ci-après se situent dans le contexte de la réforme de l'enseignement des langues en Suisse. En 2004, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a pris la décision d'introduire deux langues étrangères à l'école primaire, soit une langue nationale et l'anglais. Le début de l'apprentissage de la première langue étrangère a été anticipé de la cinquième à la troisième année, le début de la deuxième langue étrangère de la septième à la cinquième année primaire (modèle 3/5 au lieu de 5/7, respectivement 5/7 au lieu de 7/8 d'après HarmoS). Dans les cantons de la Suisse centrale et orientale, l'anglais a été choisi comme première langue étrangère. Les cantons suisses romands et les cantons suisses alémaniques se situant le long de la frontière linguistique ont opté pour une langue nationale, soit l'allemand en Suisse romande et le français en Suisse alémanique (pour plus de détails, cf. Egli Cuenat *et al.,* 2010). Dans ces deux régions, ont été lancées des initiatives très différentes pour créer des convergences entre les apprentissages au niveau des manuels d'enseignement.

2.1. Création de matériaux supplémentaires: des «ponts» entre deux manuels existants

Contexte

Le premier exemple se situe dans le contexte de la Suisse orientale où, depuis 2008/2009, les élèves apprennent l'anglais dès la 3e primaire (dans le canton de Zurich à partir de la 2e primaire depuis 2004/5 (5e resp. 4e d'après HarmoS)). L'enseignement du français est dispensé partout dès la 5e primaire sur la base du moyen d'enseignement *envol* (éd. Lehrmittelverlag Zürich), introduit dès l'an 2000. Dans le Canton de St Gall, l'anglais est enseigné avec le manuel *Young World* (éd. Klett), élaboré indépendamment du moyen d'enseignement *envol;* le manuel utilisé dans le Canton de Zurich, *Explorers* (éd. Lehrmittelverlag Zürich), en revanche, a en partie été conçu en vue d'une compatibilité avec *envol* (Achermann, 2009). Du fait que le statut du français – qui était déjà enseigné en 5e année (7e d'après HarmoS) avant la dernière réforme – est resté inchangé, la création de liens vers l'anglais n'est certes pas d'emblée donnée, mais aisément réalisable si les enseignant-e-s sont informé-e-s et convaincu-e-s.

Sur l'initiative de l'*Institut pour l'enseignement et l'apprentissage des langues* (Institut für Fachdidaktik Sprachen) de la Haute École Pédagogique du Canton de St Gall, un livret intitulé «Brücken zwischen *YoungWorld* und *envol*» (Klee & Egli Cuenat, 2011) ainsi qu'un concept de formation pour sa mise en œuvre ont été créés, avec le soutien financier du département de l'Instruction publique de St Gall et de la Confédération Suisse. Par la suite, sur mandat du Canton de Zurich, le

livret et le concept pour la mise en œuvre ont été adaptés pour le moyen d'enseignement *Explorers* (Klee, Achermann & Egli Cuenat, 2012).

Contenus et principes du dispositif proposé

Les deux livrets «Brücken zwischen *Young World* und *envol*» et «Brücken zwischen *Explorers* und *envol*» sont destinés aux enseignant-e-s de français en 5e et 6e primaires. Leur objectif est de soutenir ceux-ci dans la mise à profit des compétences déjà acquises par les élèves durant l'apprentissage de l'anglais en 3e et 4e années d'école primaire[3]. Les livrets sont structurés en deux grands volets. Le premier présente quelques dimensions de l'approche synergétique. Ces dimensions sont expliquées à partir d'exemples tirés des deux moyens d'enseignement qu'il s'agit de mettre en relation à travers les langues. Le second volet propose une série de fiches de travail basées sur ces principes. Elles sont chronologiquement ordonnées selon les unités des tomes 5 et 6 du manuel *envol* et prêtes à l'usage en classe. L'enseignant-e peut les télécharger gratuitement sur internet (voir Klee & Egli Cuenat 2011/2012).

Voici les dimensions structurant le premier volet du livret:

- **Lexique commun:** Les parallélismes au niveau du lexique sont expliqués à l'aide d'un texte français tiré de l'unité 14 d'*envol* (p.ex. charmant/charming, village/village, lac/lake, janvier/January). Le texte présente près de 30% de mots parallèles avec l'anglais. Un bref aperçu historique explique la raison de la parenté entre le français et l'anglais; les enseignant-e-s sont invité-e-s à réfléchir à différents types de parallélismes (graphiques, phoniques) et à un traitement adéquat des «faux amis» (interférences) et des «vrais amis» (transferts positifs). Ensuite, quelques activités favorisant le transfert positif sont présentées. Enfin, une liste du lexique d'apprentissage de *Young World,* respectivement d'*Explorers,* présentant des parallélismes avec le lexique d'*envol*, ordonnée selon les unités d'*envol* (Lernwortschatz), est mise à disposition dans l'annexe du livret. Ceci permet même aux enseignant-e-s ayant de faibles connaissances en anglais d'encourager les élèves à tirer profit de leurs connaissances antérieurement acquises.
- **Stratégies d'apprentissage:** Avec appui sur *Young World*, respectivement sur *Explorers*, l'attention des enseignant-e-s de français est attirée sur l'importance de diverses stratégies cognitives (p.ex. mettre des mots en réseaux, clustering), affectives (s'encourager mentalement) et métacognitives (réfléchir à son propre apprentissage); des possibilités pratiques d'exploiter ces ressources en créant des liens avec *envol* sont proposées.

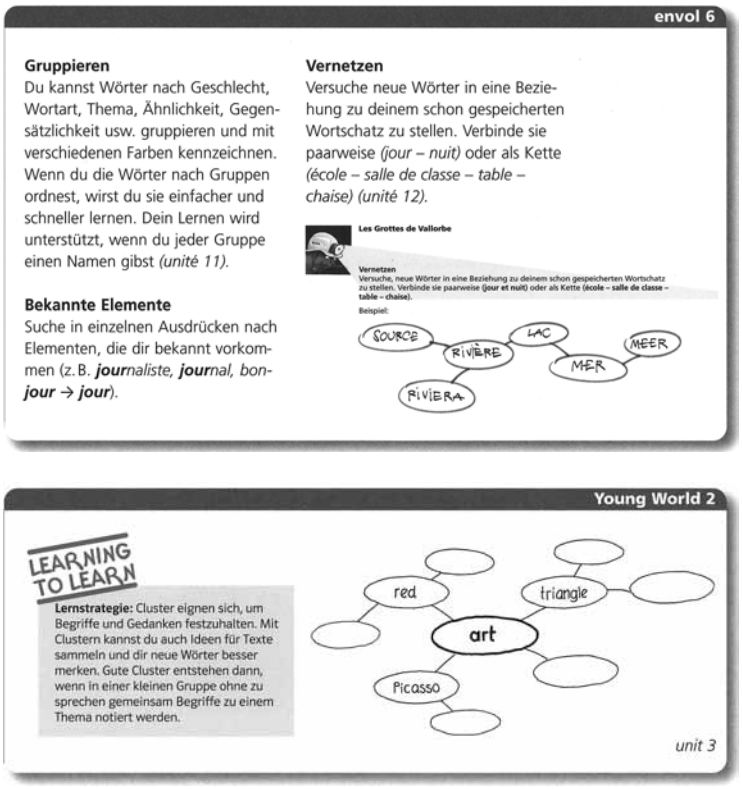
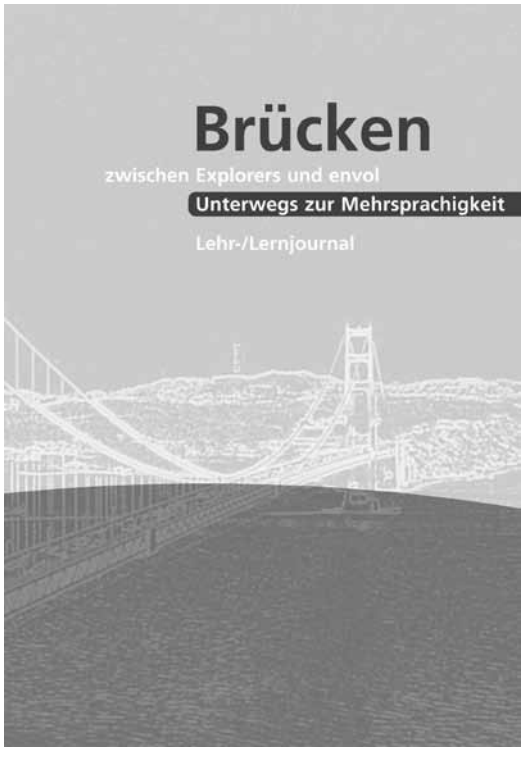


Fig. 1 Stratégies de mise en réseaux (clustering) mises en parallèle entre les deux manuels *envol* et *Young World* (Klee & Egli Cuenat, 2011: 18)

- **Stratégies pour la lecture, l'écoute, l'écriture et l'expression orale:** Les enseignant-e-s de français sont rendus attentifs au fait que les stratégies de lecture, présentées sous le nom de «Clés magiques» dans le manuel *envol,* sont déjà introduites en anglais à partir de la 4e primaire (de manière nettement plus conséquente dans *Explorers* que dans *Young World*). Des stratégies de production (écrite et orale), plus fortement encouragées dans les deux manuels d'anglais que dans le manuel de français, sont exposées et des propositions d'extension du manuel *envol* sont faites. Ces stratégies sont mises en parallèle avec celles qui sont documentées dans le *Portfolio Européen des Langues* pour les jeunes apprenants (PEL suisse I et II). Celui-ci est d'ailleurs recommandé comme un excellent moyen tant pour l'encouragement de l'apprentissage transversal que pour la communication entre enseignant-e-s des différentes langues.

- **Ouverture au plurilinguisme:** Les activités d'éveil aux langues disponibles dans *Young World*, respectivement *Explorers,* sont décrites, notamment la valorisation des ressources langagières et culturelles présentes dans la salle de classe, les comparaisons entre les langues et la sensibilisation des élèves à la variation à l'intérieur d'une même langue. Pour conclure, il est proposé aux enseignant-e-s de faire réfléchir les élèves à leur biographie langagière au moyen du PEL.

Dans le but de faciliter l'utilisation du livret «Brücken» et le travail de mise en synergie, un *journal d'enseignement/apprentissage*, destiné aux enseignant-e-s, accompagne le livret. S'inspirant du *Portfolio Européen pour les Enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF/EPOSTL, Newby *et al.,* 2009), il contient une grille d'auto-évaluation qui invite les enseignant-e-s à réfléchir à leurs représentations des apprentissages plurilingues (dates à remplir sur flèche chronologique; *cf.* Figure 2). Des objectifs de formation pour chaque dimension présentée dans le livret sont proposés.



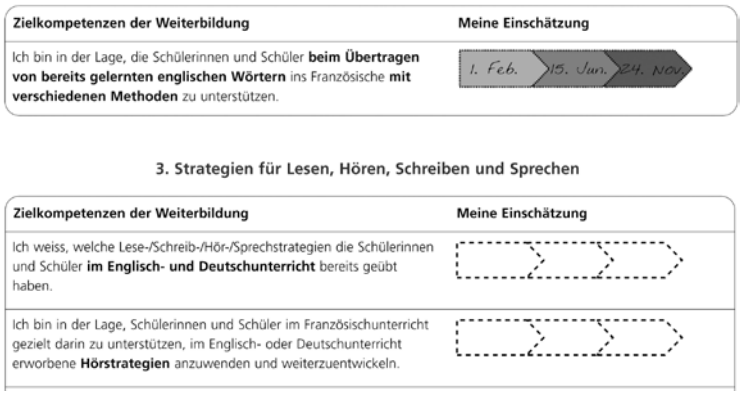


Fig 2: Extraits de la grille d'autoévaluation destinée aux enseignant-e-s suivant la formation continue «Brücken» (Egli Cuenat & Klee, 2011/2012: p. 5 et 6)

Défis et perspectives

L'ensemble du dispositif a été mis à l'épreuve et amélioré avec une dizaine d'enseignant-e-s de français du primaire. Tenant compte de leurs suggestions et expériences, un concept de mise en œuvre a été développé (Egli Cuenat, Klee & Kuster, 2011, Egli Cuenat, Klee & Kuster, 2012). Il prévoit une formation qui accompagne l'introduction du livret et l'utilisation des matériaux dans la classe ainsi que des échanges ponctuels entre enseignant-e-s sur une durée de 6 mois, avec une approche réflexive soutenue au moyen du journal et de la grille d'autoévaluation présentés ci-dessus. Les cours de formation continue basés sur ce concept sont pour l'instant facultatifs; seuls les enseignant-e-s de français et seuls les enseignant-e-s intéressé-e-s bénéficieront de la méthode proposée.

Une suite du livret et du concept, intitulée «Brücken zwischen *Open World* und *envol*», destinée aux enseignant-e-s de français du secondaire I, est programmée.

2.2. Coordination de l'élaboration de deux manuels à partir d'un plan d'études commun dans le projet *Passepartout*

Un plan d'études commun

Les six cantons suisses alémaniques ayant choisi d'introduire le français en troisième primaire et l'anglais en cinquième primaire (Bâle Ville, Bâle Campagne, Berne, Soleure et les parties germanophones de Fribourg et du Valais) ont décidé de profiter de l'anticipation du début de l'apprentissage des deux langues pour renouveler à fond leur enseignement dans le cadre du projet intercantonal commun *Passepartout* (2007-2018). Optant pour une approche plurilingue, *Passepartout* vise à créer à la fois une cohérence horizontale entre les enseignements des deux langues étrangères (et la langue de scolarisation) et une cohérence verticale dans l'organisation des parcours sur l'ensemble du cur-

Avec appui sur *YoungWorld*, respectivement sur *Explorers*, l'attention des enseignant-e-s de français est attirée sur l'importance de diverses stratégies cognitives, affectives et métacognitives; des possibilités pratiques d'exploiter ces ressources en créant des liens avec *envol* sont proposées.

sus primaire et du premier cycle du secondaire. Ainsi, un plan d'études (syllabus) coordonné pour les deux langues étrangères, présenté au sein d'un même document, a été élaboré (*Passepartout* 2010). Il formule des objectifs pour trois domaines de compétence:

I) la compétence langagière actionnelle (*sprachliches Handeln*);
II) la conscience des langues et des cultures (*Bewusstheit für Sprachen und Kulturen*);
III) les compétences stratégiques (*lernstrategische Kompetenzen*).

Les objectifs du domaine I, de loin les plus nombreux, se basent sur les standards nationaux *HarmoS*, sur le *Cadre Européen commun de Référence* ainsi que sur le *Portfolio Européen des Langues* (éditions suisses) pour les enfants et pour les jeunes apprenants. Ils sont formulés de manière coordonnée, mais séparément pour chaque langue, tout en veillant, par exemple, à une répartition différenciée des genres de textes et au respect de certaines spécificités culturelles. En outre, un référentiel des moyens langagiers à développer est en train d'être élaboré; il permettra de se faire une idée du répertoire des formes grammaticales abordées dans l'une et l'autre langue.
Les objectifs des domaines II (liés à l'éveil aux langues et éducation interculturelle) et III (liés à l'*apprendre à apprendre*) renvoient au *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP, Candelier (dir.), 2010) et intègrent le travail avec le *Portfolio Européen des Langues*. Le développement des compétences relevant de ces domaines, à partir de la troisième année du primaire en français (5e d'après HarmoS), prépare l'apprentissage de l'anglais en cinquième année (7e d'après HarmoS). Plus tard l'enseignement des deux langues y contribue conjointement, tout en tenant compte des particularités de chaque langue et tout en créant des liens vers d'autres langues, notamment la langue de scolarisation.

Des manuels coordonnés

Deux manuels d'enseignement, *Mille feuilles* (éd. schulverlag+) pour le français, suivi par *New World* (éd. Klett und Balmer) pour l'anglais sont élaborés dans le cadre du projet *Passepartout,* pour toute la durée de la scolarité obligatoire. Ils mettent en œuvre les objectifs formulés dans le plan d'études commun, respectant de près l'importance des trois domaines de compétences. L'accent principal est clairement mis sur l'apprentissage du français et de l'anglais et la rencontre des cultures qui y sont reliées. Les manuels suivent une progression principalement basée sur les contenus et sur des activités communicatives s'y référant, plutôt que sur les formes langagières. Toutes sortes de genres de textes et activités qui aboutissent à une tâche (*task based*), adaptés à l'âge et aux intérêts des élèves, sont proposés. Des activités d'éveil aux langues et aux cultures ainsi qu'une réflexion métalangagière approfondie et ciblée (stratégies transposables, comparaison de structures langagières) sont intégrées aux activités et aux tâches langagières et communicatives. *Mille feuilles* assure, pour les 3 et 4e années primaires, les bases de l'apprentissage en français dans les trois domaines de compétences. Dans le commentaire didactique de *New World*, les enseignant-e-s d'anglais débutant en 5e primaire sont informé-e-s sur les apprentissages préalables des élèves et certaines bases stratégiques et lexicales sont réactivées dans le manuel. Puis, des renvois réciproques entre les manuels assurent un suivi de l'apprentissage en synergie.

Défis et perspectives

Une coordination est d'emblée assurée puisque les deux manuels se basent sur le plan d'études décrit ci-dessus. De plus, la direction du projet *Passepartout* organise des rencontres sporadiques entre les équipes et un conseil ponctuel par des experts. Toutefois, la création d'une telle cohésion entre les manuels se voit confrontée à de nombreux défis. Ainsi, certains choix de mise en page, très divergents, ne favorisent à priori pas l'établissement de liens, tant auprès des enseignant-e-s qu'auprès des élèves: *Mille feuilles* se présente en 2 à 3 magazines thématiques par année scolaire, très colorés et vivants, appartenant aux élèves et destinés à un usage unique. *New World* adopte une structure plus courante avec un livre de l'élève réutilisable, seul le livre d'activités lui appartenant; la mise en page est plutôt classique. On observe également une différence dans les priorités de fond. *Mille feuilles* met l'accent sur l'encouragement des apprentissages autonomes, l'authenticité des textes et la variété des matériaux mises dans la main des apprenants (voir

Grossenbacher, Sauer & Wolf dans ce numéro de Babylonia). Les trois types d'objectifs du plan d'études sont reconnaissables pour l'élève et pour l'enseignant-e par un marquage de couleurs différentes. *New World* mise sur des arrangements didactiques plus guidés et la réduction de la complexité. Il tend à mettre certaines informations seulement dans la main des enseignant-e-s, notamment en ce qui concerne la réflexion métalinguistique ou stratégique à conduire par les élèves. Sans être incompatibles, les deux manuels se situent donc différemment sur un continuum de deux pôles entre l'innovation et la tradition (Meissner, 1999): *Mille feuilles* s'oriente plus fortement selon les principes du constructivisme et de l'éducation systématique à un apprentissage des langues autonome et permanent tout au long de la vie. *New World*, en revanche, s'oriente plus selon les exigences d'une entrée rapide et contrôlée dans une langue étrangère, avec un minimum de temps disponible et dans les conditions difficiles de l'enseignement collectif.

La direction de ce projet intercantonal suit avec circonspection les exigences des différents acteurs du terrain et assure un soutien aux maisons d'édition dans le but d'augmenter les points communs et d'intensifier la collaboration. Les manuels sont mis à l'épreuve par des classes test et il est envisagé, suite aux feedbacks des enseignant-e-s et formateurs, de les remanier. Les premiers échos du terrain pour la mise à l'épreuve des deux manuels *Mille feuilles et New World* ainsi que de l'introduction de *Mille feuilles* dans les classes de 3e primaire (5e selon HarmoS) dès 2011/12 sont majoritairement positifs. Ce qui comptera peut-être le plus dans la création d'une cohérence entre les enseignements, c'est la formation continue de 12 jours imposée aux enseignant-e-s et les offres de formation en langue, orientées vers une perspective actionnelle et plurilingue.

3. Conclusions

Les deux cas de figure présentés constituent deux possibilités parmi d'autres pour coordonner les processus d'enseignement-apprentissage à travers les moyens d'enseignement. Il est clair que la mise en œuvre dépend largement des enseignant-e-s et de leur adhésion aux principes sous-tendant un apprentissage intégré. La formation continue obligatoire prévue dans le projet *Passepartout*, accompagnant l'introduction des manuels de français et d'anglais, constitue une réponse à cette préoccupation. La formule choisie en Suisse orientale, où la formation qui accompagne le livret créant des liens entre les manuels repose pour l'instant largement sur la bonne volonté des enseignant-e-s individuel-le-s, laisse à craindre que l'approche plurilingue ou intégrée ne connaitra pas de sitôt une mise en œuvre à large échelle.

A l'instar de *Passepartout*, les deux grands nouveaux plans d'études suisses, le *Plan d'Etudes Romand* (www.plandetudes.ch) et le *Lehrplan 21* (http://www.lehrplan.ch) proposent des curriculums coordonnés. Nous pouvons espérer qu'ils constitueront dans le futur les bases pour l'élaboration de matériaux d'enseignements cohérents, mettant à profit les expériences que nous venons de décrire.

Notes

[1] Je tiens à remercier Christine Le Pape Racine pour ses nombreuses remarques autant critiques que constructives sur une version antérieure de ce texte.

[2] HarmoS = Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), entré en vigueur en août 2009 pour les cantons l'ayant ratifié. www.edk.ch

[3] Les liverts se basent sur des analyses comparatives systématiques des tomes 1 à 4 de *Young World* (de la 3e à la 6e primaire) et des tomes 5 et 6 d'*envol* (5e et 6e primaire) (Manno, 2009; Manno & Klee, 2009; Imgrund, 2007) et entre *First Choice* et *Explorers* 1-3 (2e à 6e primaire et des tomes 5 et 6 d'*envol*) (Achermann, 2009).

Bibliographie

Achermann, B. (2009). Sprachliche Transfers mit *Explorers* und *envol*. *Babylonia* 4/09, 36-42.

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide pour l'élaboration et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int

Bono, M. (2008). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In Moore, D. & Castellotti, V. (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones (*pp. 147-166). Bern: Peter Lang.

Candelier, M. (dir.) (2010). *A travers les langues et les cultures, CARAP*. Graz: Conseil de l'Europe: Série de Rapports Recherche et Développement du CELV. http://carap.ecml.at

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre, *Les Cahiers de l'Acedle,* 5,/1, 65-90.

Candelier, M. (dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek-Duculot.

Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL quarterly*, 14/2, 175-187.

Egli Cuenat, M., Manno, G. & Le Pape Racine, Ch. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerbildung,* 28 (1), 2010, 109-124.

Egli Cuenat, M. & Klee, P. (2011). *Brücken zwischen Young World und envol – unterwegs zur Mehrsprachigkeit. Lehr-/Lernjournal*. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.

Egli Cuenat, M., Kuster, W. & Klee, P. (2011). *Brücken zwischen Young World und envol – unterwegs zur Mehrsprachigkeit. Implementierungskonzept*. St. Gallen: Amt f. Volksschulen.

Egli Cuenat, M., Kuster, W. & Klee, P. (2012). *Brücken zwischen Explorers und envol – unterwegs zur Mehrsprachigkeit. Implementierungskonzept*. Zürich: Volksschulamt.

CECR = Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence*. Paris: Didier. (Conseil de l'Europe)

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.

Gürsoy, E. (2010). Investigating Language Learning Strategies of EFL Children for the Development of a Taxonomy. *English Language Teaching* Vol 3, No 3, 164-175.

Haenni Hoti, A. (2009). Forschungsergebnisse zu Einflussfaktoren auf die Englischfertigkeiten von PrimarschülerInnen unter besonderer Berücksichtigung des Migrationshintergrunds. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 89, 5-14.

Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A., & Wicki, W. (2009). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts. Schlussbericht*. Forschungsbericht Nr. 23 der PH Zentralschweiz. Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of change in psychlolinguistics.* Clevedon: Multilingual Matters.

Imgrund, B. (2007). Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht. *Babylonia* 3/07, 49-57.

Klee, P. & Egli Cuenat, M. (2011). *Brücken zwischen Young World und envol –unterwegs zur Mehrsprachigkeit*. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen. Fiches de travail: www.lehrmittelverlag.ch > downloads

Klee, P., Achermann, B. & Egli Cuenat, M. (2012). *Brücken zwischen Explorers und envol – unterwegs zur Mehrsprachigkeit*. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag. Fiches de travail: http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/

Lüdi, G. & Py, B. (1986, ³2003). *Être bilingue.* Bern, Frankfurt, N.Y.: Peter Lang.

Manno, G. (2009). *Ansätze zur Implementierung der integrativen Fremdsprachendidaktik: Eine Analyse des Lehrmittels Young World*. Projektbericht Teil I. Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG (40 Seiten, nicht veröffentlicht).

Manno, G. & Klee, P. (2009). Eine Analyse des Lehrmittels Young World. *Babylonia* 4/09, 29-35.

Meissner, F.-J. (2011). Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy. In De Florio-Hansen, I. (Ed.), *Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity* (pp. 37-58). Kassel: Kassel University Press.

Meissner, F.-J. (1999). Lehr- und Lernmaterialien für den neuen Lernkontext. In K.-R. Bausch *et al.* (Eds.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (pp. 146-157). Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr 1999.

Mille feuilles (2011) et en préparation. Bern, Aarau: schulverlag+.
http://www.1000feuilles.ch

Neuner, G. (²2005). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen B./Neuner G. (Eds.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (pp. 13-34), Graz/München: Council of Europe/European Center for Modern Languages.

New World (en préparation). Zug: Klett und Balmer. http://www.klett.ch

Newby, D. et al. (2007). *Europäisches Portfolio für Lehrpersonen in Ausbildung (PEPELF/EPOSA/EPOSTL)*. Internet: http://epostl2.ecml.at/

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies.* Harlow: Pearson.

Passepartout (2010). Lehrplan Französisch und Englisch. http://www.passepartoutsprachen.ch

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Paris: Hatier & CREDIF.

Wiater, W. (2006). Didaktik der Mehrsprachigkeit. In Wiater, W. (Ed.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle* (pp. 57-72). München: Ernst Vögel.

Wokusch, S. & Lys, I. (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung,* 25 (2), 2007, 168-179.

Mirjam Egli Cuenat

est directrice scientifique de l'Institut pour l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues (IEAL/IFDS) de la Haute École Pédagogique de Saint-Gall (PHSG), où elle enseigne également la linguistique appliquée dans le cadre la formation des enseignant-e-s du secondaire I. Elle s'occupe de la recherche, du développement et de la formation continue dans les domaines des curriculums plurilingues et interculturels, de la littératie et de la mobilité. Elle travaille également, en tant qu'experte et consultante, à des mandats, notamment pour le Conseil de l'Europe et le projet intercantonal *Passepartout – langues étrangères à l'école primaire*.

Innovationen und die Empfangsbereitschaft

Erfahrungen bei der Lehrmittelentwicklung und -einführung

Christine Le Pape Racine | Solothurn
Daniel Stotz | Zürich

This contribution focuses on the impact on methodological innovation that teaching materials may or may not make. It tells the story of a set of CLIL-oriented English language learning materials which were introduced in three Swiss cantons and met with partly strong criticism by teachers. The analysis suggests that pupils achieve good results, but that the concept of cross-curricular teaching is not well established at schools. Moreover, part of the problems seem to arise from the packaging of the materials and from insufficient guidance offered to teachers. The article points out ways forward in order to save important elements of innovation for generations of learners to come.

1. Einleitung

Dieser Artikel erzählt die Geschichte der Entwicklung und Einführung eines Lehrmittels, das Primarschülerinnen und -schüler beim Erwerb von Kompetenzen in der englischen Sprache und von Sachwissen unterstützt. Für viele der Beteiligten ist es keine glückliche Geschichte, doch das Ziel dieses Beitrags ist es, im Sinne von ‚lessons learnt' eine produktive Bilanz zu ziehen und einige Schlussfolgerungen hinsichtlich eines verbesserten Innovationsmanagements zu ziehen. Es geht um das Lehrmittel *Explorers*, das beim Lehrmittelverlag Zürich erschienen ist. Es begleitet die Lernenden von der 4. bis zur 6. Klasse und ist in den Primarschulen der Kantone Zürich, Zug und Schaffhausen eingeführt. Der *Explorers*-Ansatz dreht sich um das Lösen von Lernaufgaben (*Tasks*), wobei Sprach- und Sachlernen im Hier und Jetzt des kommunikativen Handelns miteinander verknüpft werden.[1] Zudem stehen wie in dem in dieser Babylonia-Nummer diskutierten Lehrmittel *Mille feuilles* interessante Inhalte im Fokus des Lernens. In der Entstehungsgeschichte muss auch kurz das Lehrmittel *First Choice* aus dem gleichen Verlagshaus erwähnt werden, das in der Unterstufe der Primarschule (2. bis 3. Klasse) den Grundstein des Englischlernens legt.

Der Ko-Autor dieses Texts hat als Projektleiter ‚Inhalt und Ablauf' die Entwicklung von *Explorers* massgeblich mitverantwortet. Die Ko-Autorin war als externe Fachexpertin bei der Entstehung des Englischlehrmittels *Voices* für die Sekundarstufe beteiligt, ist in das Passepartout Projekt involviert und beobachtet den Erschaffungsprozess von *Mille feuilles*, dem Französischlehrmittel für die Passepartout-Kantone (BS, BL, SO, BE, FR, VS), das noch weiter gehende Innovationsziele hat als *Explorers*. Es ist somit klar, dass wir eine bestimmte Perspektive einnehmen, diejenige der Promotoren von aktuellen methodisch-didaktischen Ansätzen, die eine neue Herangehensweise an den schulischen Fremdsprachenerwerb erfordern. Wir sprechen in unserem eigenen Namen als Fremdsprachendidaktiker/in mit langjähriger Erfahrung als Sprachlehrende.

Anlass für diesen Artikel sind zwei Entscheide, welche im Dezember 2011 vom Bildungsrat des Kantons Zürich gefällt wurden:

1. Das Lehrmittel *Explorers* erhält den Status ‚provisorisch-obligatorisch', was heisst, dass es das einzige zugelassene Lehrmittel für die Mittelstufe ist und bleiben soll. Zusätzlich werden Unterstützungsmassnahmen beschlossen (direkt umsetzbare Unterrichtseinheiten, fachdidaktische Unterstützung und Beratung für das Fach Englisch, zusätzliche optionale Lehrmittelkomponenten wie Workbooks).
2. Die ganze Lehrmittelreihe des kantonalen Lehrmittelverlags (*First Choice, Explorers, Voices*) soll vorzeitig abgelöst werden. Es wird eine Arbeitsgruppe unter der Leitung eines Mitglieds des Bildungsrats eingesetzt, die einen Anforderungskatalog für ein zukünftiges Englischlehrmittel sowie eine „Analyse des bestehenden Lehrmittelangebots" erstellen soll.

Grundlage für diese Massnahmen sind zwei Studien des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich zu *Explorers* und *Voices*, in denen Lehr-

personen zu ihren Erfahrungen mit den Lehrmitteln befragt wurden, sowie zwei Gutachten der Zürcher Schulsynode[2] zu den Primarlehrmitteln, die insbesondere für *Explorers* äusserst kritisch ausfielen.

In die Erwägungen des Bildungsrats wurden keinerlei Untersuchungen zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler oder deren Meinungen einbezogen. Zum Zeitpunkt der Beschlüsse lagen folgende Studien vor:

1. Eine breit angelegte Leistungserhebung im Rahmen des NFP56-Projekts „Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen" und der dazu gehörigen Verlängerungsstudie (Heinzmann *et al.*, 2010) attestiert der Mehrheit der getesteten Primarschülerinnen und -schüler der Zentralschweiz gute Englischkenntnisse. So erreichen 77% der Getesteten die Lernziele im Bereich Leseverstehen (A2.1 und A2.2 gemäss GER). Die Zuger Schülerinnen und Schüler, die mit *Explorers* Englisch lernen, unterscheiden sich nicht signifikant von den Jugendlichen anderer Kantone.
2. Eine neuere Studie der Fachhochschule Nordwestschweiz (Husfeldt & von Ow, 2011 und von Ow *et al.* in dieser Nummer) betont ebenfalls die sehr guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach gut zwei Jahren Englisch in den drei Kompetenzbereichen Hören, Lesen und Sprechen. Die Forscherinnen fanden keine signifikanten Unterschiede in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Kantonen (von Ow *et al.,* 2012). Eine auf der Website des Kantons Schaffhausen publizierte Teilauswertung der Ergebnisse für die Schulen in diesem (mit *First Choice* und *Explorers* arbeitenden) Kanton hält fest, dass „die durchschnittlich erreichten Punktzahlen im Hör- und im Leseverstehen höher sind als der Durchschnitt aller Beteiligten" (Kanton Schaffhausen, 2011).

Dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die mit einem anspruchsvollen Lehrmittel arbeiten, gegenüber den gemessenen Kompetenzen anderer Lernenden nicht abfallen, ist nicht weiter überraschend und weist unter anderem darauf hin, dass viele Lehrpersonen durchaus zurechtkommen mit dem Ansatz und den Materialien. Zu bedenken ist zudem, dass in den Tests dieser Untersuchungen nur sprachlich-kommunikative Lernleistungen erfasst wurden; die inhaltlichen, sachfachorientierten Lernziele, die mit *First Choice* und *Explorers* zusätzlich verfolgt werden, blieben unbeachtet. Bemerkenswert sind zudem Widersprüche in den Wertungen aus Sicht der Lernenden und der Lehrenden. Während zwischen 70 und 80% der Schülerinnen und Schüler Spass am Englischunterricht haben, in ihrem Lehrmittel interessante Themen finden und es überhaupt pauschal ganz oder mehrheitlich gut finden (Kt. Schaffhausen, 2011: 3), urteilen die Lehrpersonen kritischer: ca. 38% sagen aus, dass sie mit dem Lehrmittel Explorers nicht gerne arbeiten, auch wenn vier Fünftel angeben, dass ihnen der Unterricht „Spass bereitet".[3]

Die Analyse dieser verstreuten Befunde scheint zu zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht mit Explorers durchaus gute Resultate in den sprachlichen Kompetenzbereichen erzielen, dass jedoch das Lehrmittel unter den Lehrpersonen höchst umstritten ist und von vielen als schwierig im Gebrauch taxiert wird. Problematisch am Entscheid des Zürcher Bildungsrats, die gesamte Lehrmittelreihe abzulösen, ist unserer Ansicht nach, dass a) einseitig die Einstellungen und unmittelbaren Erfahrungen von Lehrpersonen berücksichtigt werden, dass b) im Kanton Zürich Schülerleistungen nie erhoben wurden, und c) dass Probleme, die im Zusammenhang mit der Neugestaltung des Englischunterrichts entstanden sind, auf die Lehrmittel projiziert werden und damit der Glaube gestärkt wird, ein anderes Lehrmittel sorge für Abhilfe.

Besonders fragwürdig erscheint dabei, dass die erweiterten Lernziele, die dem methodisch-didaktischen Ansatz des Content-and-Language-Integrated Learning zu Grunde liegen, in der Diskussion kaum je in Betracht gezogen werden. Dies ist einer der grösseren von zahlreichen Widersprüchen, die den Umgang mit Innovationsbestrebungen im Schulfeld oft kennzeichnen. Dabei ist just der Bildungsrat des Kantons Zürich selbst verantwortlich für die konzeptionelle Vorgabe, dass im Fremdsprachenunterricht nicht nur Vokabeln gelernt, Grammatikstrukturen verinnerlicht und funktionale Sprachkompetenzen erworben werden sollen (siehe Abschnitt 2). Ein inhalts- und handlungsorientiertes Lehrmittel muss in diesem Bildungskontext mehr und anderes leisten als ein herkömmliches Sprachlehrmittel. Wenn nun der Bildungsrat fordert, dass auch ein künftiges Englischlehrmittel „den anerkannten aktuellen methodisch/didaktischen Ansatz des Sprachenlernens berücksichtigen" muss (BBR, 2011: 5), ist nicht klar, ob das Gremium sich der Konsequenzen dieser Vorgabe bewusst ist. Insbesondere steht zur Debatte, ob mit der Ablösung der Lehrmittel eine Kehrtwende in der Bildungspolitik vollzogen werden soll, die konträr in einer Schweizer Landschaft stehen würde, wo im Rahmen von Passepartout (siehe Grossenbacher *et al.* und Egli Cuenat, dieses Heft) und Lehrplan 21 die Neuausrichtung des

Fremdsprachenunterrichts weitergeführt wird.

Um die Entstehung der verfahrenen Situation zu verstehen, muss die Geschichte des aktuellen methodisch-didaktischen Ansatzes im Kontext der Bildungsreformen kurz aufgerollt werden (Teil 2). Der dritte Teil umreisst die wesentlichen Charakteristika der Lehrmittelreihe und zeigt zugleich einige der möglichen Ursachen für Schwierigkeiten im Gebrauch auf. Teil 4 schildert die Bemühungen um eine Verankerung des Lehrmittels in der Praxis. Im abschliessenden Teil zeigen wir aus unserer Warte Lösungsmöglichkeiten auf und warnen vor vorschnellen Entscheidungen.

2. Entstehungsgeschichte

In den Jahren 1998 bis 2003 wird in 12 Zürcher Schulgemeinden ein neuer Ansatz des Fremdsprachenunterrichts erprobt (Büeler *et al.*, 2001). Im Rahmen des Schulprojekts 21 lernen Schülerinnen und Schüler Englisch in Unterrichtsgefässen wie *Mensch und Umwelt*, *Gestaltung und Musik* sowie Sport. Die Erfahrungen und Empfehlungen, die aus diesem Schulversuch hervorgehen, prägen in der Folge die Ausgestaltung des gegenwärtigen Englischunterrichts im Kanton Zürich. Auf eine teilimmersive Konzeption wird zwar verzichtet – der Widerstand der Lehrerschaft gegen zwei Lektionen Mensch und Umwelt in Englisch pro Woche ist zu gross.[4] 2003 aber beschliesst der Bildungsrat nicht nur die Einführung von Englisch ab der 2. Klasse, sondern empfiehlt auch ein methodisch-didaktisches Konzept, das auf Folgerungen aus dem Schulprojekt 21 und der wissenschaftlichen Literatur beruht.

> Der frühe Fremdsprachenunterricht kann dann besonders erfolgreich sein, wenn die Unterrichtsinhalte möglichst interessant sind und stufengemäss unterrichtet werden. Die Verknüpfung des Sprachunterrichts mit bildungsrelevanten Themen – heute allgemein als „content and language integrated learning" (CLIL) bezeichnet – ist für den schulischen Unterricht noch aus einem weiteren Grund wichtig. Bei der beschränkt zur Verfügung stehenden Schulzeit müssen alle Unterrichtsinhalte einen Bildungswert haben. Die Sprache entwickelt sich parallel zum Erwerb von Wissen. (BBR, 2003: 8)

Die Begründung des CLIL-Ansatzes beruft sich damit klar auf die inhaltliche Füllung des Sprachunterrichts mit Lernzielen, die sich auf sachfachbezogenes Wissen und entsprechende Kompetenzen beziehen. Da auf dem Markt keine CLIL-Lehrmittel gefunden werden, die sich um die Sachfachinhalte von Schweizer Lehrplänen kümmern, wird die Schaffung von Lehrmitteln in Auftrag gegeben, die den besonderen Bedürfnissen entsprechen sollen. Das Lehrmittel *First Choice* beruht auf einem modularen Konzept mit 10 wähl- und kombinierbaren Topics. Für die Fortsetzung ab der 4. Klasse erfolgt eine breite Ausschreibung, wobei bemerkenswert ist, dass das Konzeptpapier des Hauptautors von *First Choice* (wie alle anderen Eingaben) von der zuständigen Kommission abgelehnt wird. Darauf bleibt das Geschäft fast ein Jahr lang liegen. Schliesslich beauftragt die Interkantonale Lehrmittelzentrale (ILZ) Daniel Stotz zusammen mit einer Arbeitsgruppe der PH Zürich, innerhalb von zwei Monaten ein Lehrmittelkonzept auszuarbeiten. Dieses ausführliche Konzept wird am 6.7.2004 von der Kantonalen Lehrmittelkommission ZH einstimmig gutgeheissen. Der Bildungsrat schliesst sich dieser positiven Einschätzung an. Auf eine ausführliche Erprobung wird angesichts der knappen Zeit verzichtet. Der Hinweis, dass die gestaffelte Einführung von Englisch im Kanton Zürich mit ca. 10 Early-Starter-Schulen ideal für eine Erprobung wäre, wird nicht aufgenommen.[5] Für das Fach Englisch existiert zu dieser Zeit noch kein Lehrplan, aber die Zielniveaus können auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen bzw. den Niveaubeschreibungen des Projekts IEF/lingualevel und in Analogie zum Zentralschweizer Lehrplan dennoch beschrieben werden. Sie entsprechen weitgehend den Regelstandards, die im Lehrplan der EDK-Ost (2006/09) schliesslich festgelegt werden. Wesentlich ist, dass gemäss dem post-kommunikativen Paradigma ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht

als gesetzt gilt, und dass aktuelle Lehrmittel „gemäss einer konstruktivistisch orientierten Auffassung des Lernens zunehmend nicht mehr die Funktion haben, Wissen direkt zu übermitteln, sondern vielmehr die Aufgabe, den Aufbau von Lern- und Denkprozessen anzuregen und zu unterstützen" (Criblez & Nägeli, 2010: 10).

Für alle Lernszenarien definiert das *Explorers*-Konzept einen doppelten Zugang: „über Themen (*Learning about life and things*) und über Sprachhandlungen (*Learning a new language*)". Das Autorenteam (Brigitte Achermann, Keith Sprague & Käthi Staufer) setzt die Konzeptvorgaben getreu um – für jedes themenorientierte Lernszenario wird neben einem Lernergebnis (*outcome*) je ein Satz Sprachlernziele (*language aims*) und Sachlernziele (*content aims*) definiert (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Auszug aus dem Lehrerkommentar von *Explorers* 1 (S. 111)

Outcome
Pupils produce drawings that represent different pieces of music and a quiz about a music style (in an optional task).

Content aims
The pupils
- can distinguish different styles of music
- find possibilities to represent music graphically
- can describe music
- can describe their feelings when listening to a certain piece of music.

Language aims
The pupils
- learn to describe a piece of music by talking about the rhythm, the pitch and the loudness, *e.g. fast, slow, soft, loud, high, low, wild, calm, stormy, peaceful, quiet, bright, colourful, cool, hot, smooth*
- learn to describe the effects that music has on them, *e.g. sad, happy, unhappy, good, scared, excited, bad.*

Der Ansatz sieht vor, dass Lernende wo immer möglich und sinnvoll Lernprozesse durch eigenes Handeln und Nachdenken unterstützen können. Dabei orientiert sich das Autorenteam stark an der Didaktik des modernen Sachunterrichts der Primarstufe und sieht beispielsweise unterrichtliche Arbeitsweisen wie „Durch spielerisches Experimentieren neue Erfahrungen und Erkenntnisse erlangen" und „Natürliche Vorgänge beobachten und sachlich beschreiben" vor. Die entsprechenden Sprachmittel werden mittels Sprachsupport und Vorentlastungen zur Verfügung gestellt. Auch Bilder, Filme und Audiomaterial (Musik) bieten gute Möglichkeiten, das Lernen auf nonverbale Hilfen abzustützen.

Dass die Verknüpfung von Themen und Sprache mit Handlungen ein anspruchsvolles Unterfangen darstellt, war dem Projektteam bewusst. Eine damit verbundene Problematik wurde aber unterschätzt: Der Fächerkanon und damit die Abgrenzungen zwischen den Fächern bleiben trotz integrativem Unterricht erhalten. Die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler werden durch fachbezogene Beurteilungen bewertet und in einzelnen Fachnoten im Zeugnis ausgewiesen. Sachfachliche Kompetenzen, die im englischsprachigen CLIL-Unterricht erworben werden, können in diesem System nicht dargestellt werden (vgl. Le Pape Racine, 2005).[6] Umgekehrt wird unterbliebener Wissenszuwachs auch nicht negativ bewertet. Der Lehrplan Englisch der EDK-Ost, der von einer Expertengruppe aus verschiedenen Kantonen verfasst wurde, trägt dem CLIL-Ansatz nur beiläufig Rechnung: Die Kann-Beschreibungen beziehen sich auf sprachlich-kommunikative Kompetenzen, die inhaltliche Ebene wird nur unter der Rubrik „Inhaltliche Beispiele" angesprochen; zudem bezieht sich kaum eines der Beispiele auf sachfachliche Themen.

Damit entsteht eine Leerstelle: Wenn zum Lernerfolg nur zählt, was bewertet und einem Schulfach zugeordnet werden kann, fallen die Sachlernziele im CLIL-Unterricht der Zürcher Ausprägung praktisch ausser Betracht. Ein Hinweis, dass das Entwicklungsteam hier nicht konsequent genug war, zeigt sich in der Tatsache, dass in den formativen Lernkontrollen „Stop and check" ein Teil der Übungen sachbezogene Leistungserwartungen beschreibt (*I can guess what a piece of music is like from other people's movements*), dass aber in den summativen Mustertests im *Assessment Pack for Explorers* beurteilungsrelevante Lernziele zumeist als sprachlich-kommunikative Kompetenzen (Lehrplanziele) formuliert sind. Mit anderen Worten: sachfachliche bildungsrelevante Lernleistungen werden nicht wirklich in die Bewertung einbezogen.[7] Das kann bedeuten, dass sie von Lehrpersonen und Schulbehörden auch zu wenig ernst genommen werden.[8] Darauf deutet auch die neutrale Reaktion der Lehrpersonen zum Statement „Die Themen in *Explorers* begeistern mich" hin (Criblez & Nägeli, 2010: 32). Ein weiteres Abgrenzungsproblem besteht zwischen den Lehrpersonen, die an einer Klasse unterrichten: wenn es Generalisten sind, können sie Sachfachinhalte im Sachfach oder in der Fremdsprachenlektion einführen, d.h. sie können frei koordinieren. Wenn das aber nicht der Fall ist, braucht es komplexe Absprachen zwischen den beteiligten Lehrpersonen, und es kann zu Konflikten führen, wenn Fremdsprachenlehrpersonen, die in der Sachfachdidaktik nicht ausgebildet sind, plötzlich ohne Lehrberechtigung Inhalte des Sachfachs unterrichten und diese Inhalte den Fachlehrpersonen vorwegnehmen.

Gewiss ist die Anreicherung des Englischunterrichts mit sachfachbezogenen Lernarrangements mitverantwortlich für die wahrgenommene Komplexität von *Explorers*. Die Lehrpersonen zeigen sich in der Befragung von Criblez und Nägeli durchaus vertraut mit dem ge-

Besonders fragwürdig erscheint, dass die erweiterten Lernziele, die dem methodisch-didaktischen Ansatz des Content-and-Language-Integrated Learning zu Grunde liegen, in der Diskussion kaum je in Betracht gezogen werden.

wählten Sprachlernansatz. Jedoch: „Vertraut sein, heisst aber nicht per se, dass der Ansatz im Unterricht umgesetzt wird, resp. werden kann" (Criblez & Nägeli, 2010: 36). Es ist somit durchaus möglich, dass manche Lehrpersonen die inhaltlichen Ziele und Sachthemen nicht als wichtige Säule des Lehr- und Lernkonzepts anerkennen oder sich nicht im Stande sehen, diese unter den systemisch gegebenen Rahmenbedingungen umzusetzen.

Eine erste Frage, die in der Schlussbetrachtung thematisiert werden muss, lautet demnach: Soll am flächendeckenden CLIL-Konzept des Bildungsrats (BBR, 2003) festgehalten werden, und wenn ja, sollten dann sachfachliche Kompetenzziele stärker mit ins Konzept einbezogen werden und entsprechend valorisiert werden?

3. Charakteristik des Lehrwerks

Wie manche vergleichbaren zeitgemässen Lehrwerke bestehen auch *First Choice* und *Explorers* aus einer stattlichen Anzahl von Komponenten. Diese Vielfalt ist unter anderem bedingt durch die Bedürfnisse verschiedener Anspruchsgruppen. Beispielsweise wurden von Lehrpersonen Filme gewünscht, die Inhalte aus Mensch und Umwelt anschaulich zu transportieren und vertiefen vermögen (Stebler & Stotz, 2004). Lehrer und Informatikexperten aus dem Bildungsbereich sahen die Zeit gekommen für interaktive Übungssoftware, die von Schülerinnen und Schülern auch zu Hause am Computer bearbeitet werden kann. Viele Kinder lernen bekanntlich gerne Wörter mit bebilderten Vokabularkarten. Klassen arbeiten bei fortschrittlichen Lehrpersonen oft mit Werkstätten, die Aufgabenkarten für autonome Lernphasen anbieten. CLIL-Unterricht verlangt nach sachfachlich fundierten Nachschlagewerken, aus denen korrekte Informationen zusammengetragen werden können. Und natürlich sollen Schülerinnen und Schüler in jedem Fach lernen, aktuelle Medien sachgerecht einzusetzen, also sollen Lernaufgaben – zumal in der internationalen Sprache Englisch! – auch Internetrecherchen einschliessen. Lehrpersonen, die sich mit einem neuen Ansatz und gewandelten Lernzielen befassen müssen, erwarten Handreichungen für die Beurteilung, am besten nicht nur Musterprüfungen, sondern laufend neu entwickelte Tests für alle Fertigkeiten. Das Entwicklungsteam von *Explorers* hat viele dieser Ansprüche berücksichtigt und versucht, die einzelnen Komponenten funktional sinnvoll miteinander zu verbinden. Zentral ist die Steuerung des Lernprozesses über sogenannte Tasks, also Aufgaben mit beschreibbaren Ergebnissen (*outcomes*), die mit Hilfe von angemessenen Lese-, Zuhör- und Filmbeiträgen (*input*) eingeführt werden. Dazu kommen Verarbeitungs- und Übungsphasen sowie der Aufbau von Lern- und Kommunikationsstrategien. Der aufgabenorientierte Ansatz manifestiert sich direkt in den *Task Cards*. Diese soliden illustrierten Karten im A5-Format werden in einer Box zur Verfügung gestellt und sind mehrwegfähig. Sie beschreiben alle Lernschritte mit Anweisungen in Englisch (Zusammenfassung in Deutsch) und verweisen auf die anderen Lehrwerkteile, die zur Bewältigung der Aufgaben notwendig sind. Zumeist ist dies das *Explorers Book* mit Texten und Schreib- oder Einsetzaufgaben, häufig auch die Hör-CD oder die DVD mit Filmen, die von der Lehrperson eingesetzt werden. Geübt wird mit der Trainer CD-ROM oder mit den Workbooks sowie mit den Wortschatzkarten. Herkömmliche Sprachlehrmittel bestehen meist aus einem wiederverwendbaren Schülerbuch und einem Arbeitsheft, so dass die Schülerinnen und Schüler auch zwischen mindestens zwei Komponenten hin- und wechseln müssen. Es ist zu vermuten, dass nicht allein die blosse Anzahl der Lehrmittelteile für negative Einschätzungen verantwortlich ist,[9] denn die meisten von ihnen erfüllen einzeln durchaus Wünsche und Bedürfnisse von Lehrpersonen und Lernenden. In der Befragung wird die Nützlichkeit jeder einzelnen Komponente bezogen auf den deklarierten Zweck als relativ hoch eingeschätzt (Criblez & Nägeli, 2010: 27).

Die Crux des Lehrmittelpakets *Explorers* scheinen die *Task Cards* zu sein. Es liegt in der Absicht des Entwicklungsteams, mit der teilweisen Abkehr von der gewohnten Verpackung (Schülerbuch, Übungsbuch) der Handlungsorientierung Nachdruck zu verschaffen. Die *Task Cards* sollten flexibler einsetzbar sein als ein Buch im A4-Format, also z.B. auch bei einem Experiment in freier Natur oder einer Befragung von anderen Schülern im Korridor. In dieser Erwartung hat sich das Entwicklungsteam verschätzt. Die Befragung der Lehrpersonen zeigt, dass die *Task Cards*, die als Leitmedium des Unterrichts gedacht sind, viel zu wenig oder überhaupt nicht eingesetzt werden (Mittelwert 1.7 auf einer Skala bis 4). Die Gründe dafür sind zumeist in den Schwierigkeiten der Organisation und der Handhabung der Karten durch die Schülerinnen und Schüler zu suchen sowie in der Verständlichkeit der Handlungsinstruktionen. Der Hinweis, dass gerade mit der Ver-

mittlung von Anleitungstexten unmittelbar Leseverstehen geübt wird, scheint wenig zu verfangen. Zudem scheinen die Lehrpersonen wenig Bereitschaft zu zeigen, unvoreingenommen an das Material heranzugehen und die Funktion der *Task Cards* zu erfassen. In der Realität zeigt sich, dass jedwedes Kartenmaterial unbesehen als Zusatzmaterial wahrgenommen wird und das dicke Buch als das Leitmedium.

Ein weiterer Kritikpunkt war anfangs, dass zu wenig Übungsmaterial vorhanden sei. Da für das Üben und Verfestigen von Sprachmitteln und Fertigkeiten inzwischen zwei Optionen angeboten werden(Workbooks und Trainer CD-ROMs), fällt die Kritik an der Trainer CD-ROM weniger ins Gewicht. Trotzdem ist zu fragen, ob die Möglichkeit, Lernsoftware aus der Schule zu Hause nutzen zu können überhaupt gefragt und sinnvoll ist.[10]

Es ist nicht verwunderlich, dass die Umsetzung des Ansatzes den Lehrpersonen Schwierigkeiten bereitet, wenn sie die wichtigste Komponente nicht zweckmässig einsetzen können oder wollen. Die Skepsis gegenüber dem konzeptuell und lehrmittelgestützt vorgespurten Weg manifestiert sich hier handfest. Dafür ist die ‚Verpackung' des Lehrmittels sicher mitverantwortlich, und es muss das Fazit gezogen werden, dass im Hinblick auf die Handhabbarkeit von Lehrwerkkomponenten Konzessionen an die Innovationsfreudigkeit gemacht werden müssten. Lehrbücher zum Lesen und Übungsbücher zum Hineinschreiben entsprechen auch heutzutage noch viel stärker den subjektiven Theorien der Lehrpersonen, wie eine Fremdsprache effektiv vermittelt werden kann, als dies Aufgabenkarten und interaktive Software tun.

Die Frage, die sich für die Evaluation von bestehenden Lehrwerken bzw. für die Neuentwicklung oder die Anpassung von kritisierten Lehrmitteln stellt, ist also, wie eine Balance gefunden werden kann zwischen den Ansprüchen an zeitgemässe Lernmedienpakete und deren Praktikabilität im Einsatz. Auch hier wäre es sinnvoll zu eruieren, welche Benutzergruppen mit der Vielfalt an Lehrwerksteilen wie gut umgehen können und in welchem Bereich mittels Schulung, Verlagsmarketing, grafischer Führung und Metatext Abhilfe geschaffen werden kann.

4. Einführung des Ansatzes und des Lehrmittels

Eine der Grundbedingungen für die erfolgreiche Implementierung von neuartigen Lehrmitteln ist die Weiterbildung und die Begleitung der Einführung. Primarlehrpersonen im Kanton Zürich wie auch in den anderen Kantonen der Zentral- und Ostschweiz absolvierten parallel oder vorgängig zur Einführung von Englisch auf der Primarstufe eine Zusatzausbildung. Neben einer angemessenen Sprachkompetenz (in der Regel C1) wird der Besuch von methodisch-didaktische Seminaren und ein mehrwöchiger Auslandaufenthalt mit Assistant Teachership verlangt, damit die Lehrbefähigung für das Fach Englisch verliehen wird. Als Folge der verzögerten Produktion der Lehrmittel, insbesondere *Explorers*, war es im Kanton Zürich nicht möglich, bei allen Staffeln der Zusatzausbildung Englisch (ZAEP) eine vertiefte Einführung in das Lehrmittel mit einzubauen. Viele Lehrpersonen hörten erst nach Abschluss der ZAEP zum ersten Mal von der konkreten Ausgestaltung des CLIL-Ansatzes und den Themen, die in *Explorers* umgesetzt wurden. Gemessen an der Neuartigkeit und am Differenzierungsgrad des Lehrmittels wurden viel zu wenig Ressourcen und Zeit für das Kennenlernen des Lehrmittels eingesetzt. Die eigentliche Lehrmitteleinführung bestand in halbtägigen Grossveranstaltungen mit bis zu 80 Teilnehmenden. Der Besuch dieser Einführungsveranstaltungen an Mittwochnachmittagen war im Kanton Zürich zudem freiwillig. Dies ist geradezu als Affront gegenüber dem engagierten Team der Lehrmittelentwickelnden zu werten.

Mangelnde Sorgfalt und Ressourcendotation bei der Lehrmitteleinführung stellen den absoluten Sündenfall dar, wenn es in der Bildungslandschaft darum geht, einen Paradigmenwechsel herbeizuführen. Das Beispiel des Passepartout-Projekts zeigt auf, wie viel Energie und Finanzen notwendig sind, um Rückenwind für Innovation zu schaffen. Die Bilder von interessierten, aber überforderten Lehrerinnen und Lehrern, die einen Nachmittag lang in überfüllten Sälen *Explorers*-Bücher, Worksheets und *Task Cards* auf den Knien balancieren mussten, bleiben haften als Mahnmal dafür, dass ganz andere Anstrengungen unternommen werden müssen, damit Lehrpersonen zu ‚Miteignern' von Innovationsprozessen werden.[11]

Es ist auch nicht damit getan, dass bei Lehrmittelentwicklungen frühzeitig Lehrerinnen und Lehrer, womöglich als Verbandsvertreter/innen beteiligt werden, denn dies ist heute Standard und war auch bei *Explorers* und *Voices* der Fall. Das Dilemma bei solchen Vorkehrungen ist nämlich, dass sich für solch zeitintensive Aufgaben vorwiegend Praxisfachleute zur Verfügung stellen, die einen lebendigen, fordernden und meist innovativen Unterricht befürworten und selbst pflegen. Auch wenn diese unerlässlichen Begleiterinnen und Begleiter mit aufbauender Kritik nicht hinter dem Berg halten, werden sie doch früher oder später Teil der gemeinsamen

Sache. Hingegen haben Verlage und Autorenteams meist wenig Geduld mit Fundamentalkritikern wie z.B. denjenigen, die den CLIL-Ansatz als „nicht seriös" bezeichnen und mit gesuchten Beispielen ins Lächerliche ziehen. Sie werden als Bremser wahrgenommen und aus dem Prozess hinausgespült. Das mag man bedauern, und man muss auch damit rechnen, dass es im Konfliktfall gegen die Urheber der Lehrmittel gewendet wird. Wenn jedoch die verantwortlichen bildungspolitischen Gremien klare und kühne Vorgaben setzen wie der Bildungsrat ZH mit seinem CLIL-Konzept, bleibt wenig Spielraum für „ausgeglichene Kompromisslösungen" wie sie Nelly Heer in ihrem Beitrag in dieser Ausgabe von Babylonia befürwortet.

Zu fragen wäre demnach, ob die Entwicklungsprozesse und die Modelle für die Einführung von Lehrmaterialien grundlegend überdacht werden müssten. Schon vor der Lancierung von Reformen und neuen Lehrplänen müssten die Konsequenzen für die Lehrmittelproduktion und -einführung durchgedacht werden. Reserven an zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen sollten eingestellt werden, und potentielle Widersprüche aufgedeckt werden. Wie steht es zum Beispiel beim Lehrplan 21 um die Gliederung der Fachbereiche und die überfachlichen Themen? Besteht hier Spielraum für integrierten Unterricht? Gibt es ein Netz von Lehrpersonen und bildungspolitischen Akteuren, die sich z.B. für Formen des fächerverknüpfenden Unterrichts einsetzen? Bestehen zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gemeinsame Prioritäten wie z.B. den handlungsorientierten oder entdeckenden Unterricht? Und schliesslich: lässt sich ein Multiplikatorensystem verwirklichen, bei dem Lehrpersonen, die in Entwicklung und Erprobung von Materialien involviert sind, später zu Vermittlerinnen und Vermittlern der neuen Praxis werden und ihre Kolleginnen und Kollegen in Kursen und Beratungen coachen? All diese Fragen hätten in einem Gesamtsprachenkonzept geklärt werden können, das bereits am 6. März 2000 als Postulat (Nr. 277/2000) an den Zürcher Kantonsrat eingereicht wurde. Im Gegensatz zu anderen Kantonen (Basel-Stadt, Bern) wurde ein solches nie ausgearbeitet.[12]

5. Schlussbetrachtung: Wege in die Zukunft

Wenn ein Lehrmittel von bestimmten Lehrerkreisen als „unbrauchbar" abqualifiziert wird (Tages-Anzeiger vom 15.6.2008 und 15.8.2011), ist zunächst festzustellen, dass „Brauchen" ein Verb ist, das normalerweise ein Subjekt und ein Objekt bindet. Die Frage ist, was Lehrpersonen investieren müssen und können, um umsichtige und effiziente ‚Braucher', also Benutzer und Benutzerinnen von ungewohnten und anspruchsvollen Lehr- und Lernmaterialien zu werden. Gewiss ist, dass der Aufwand für das Kennenlernen und Handhaben eines neuen Lehrmittels immer beträchtlich ist, und dass Routine und Souplesse im Umgang sich oft erst im zweiten Durchgang einstellen. Im geschilderten Fall ist es zudem so, dass zahlreiche Lehrpersonen unter Einsatz ihrer Erfahrung und ihres fachdidaktischen Wissens begeistert und erfolgreich mit *First Choice* und *Explorers* unterrichten.[13] Sekundarlehrpersonen, die im Rahmen einer Englisch-Weiterbildung Primarklassen besuchen, zeigen sich in ihren Berichten oft überrascht über Aspekte der rezeptiven Kompetenzen und der Sprechbereitschaft der Schüler und Schülerinnen (siehe Box)

Originalkommentare von Sekundarlehrpersonen, die Englischlektionen mit *Explorers* in der Primarschule besuchten und dokumentierten:

"Students are very motivated. They like to make contributions and ask questions. They are interested in what is going on. They are active and take notes. Good listening and reading comprehension. If we dropped them off at a train station somewhere in England, they could handle the situation!" (Zürich, 2009)

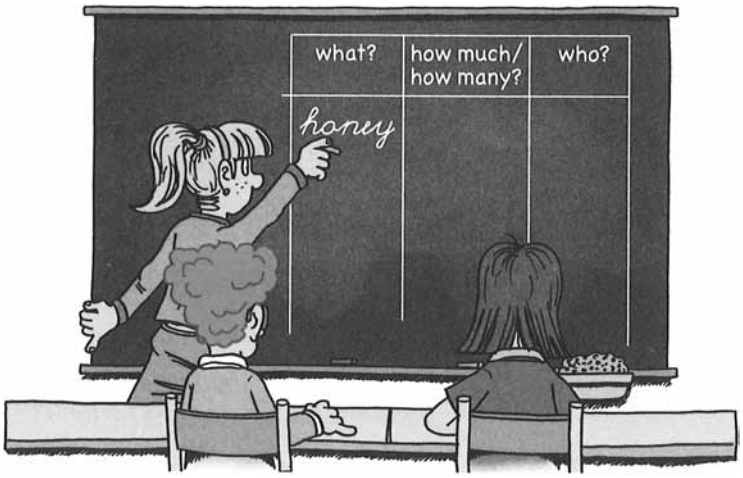
"These pupils have amazingly good skills at listening! Their answers to listening comprehension questions are precise; they have quite an extensive vocabulary." (Zürich, 2012)

"Individual learners can form sentences like: 'I think the fox lives in a park because there is a bit of forest' (this comment from a 10 year-old student is amazing and made me feel a bit jealous when I thought of my 'Oberstufen-Students'!" (Zürich, 2010)

"Oh my God, it really is all in English! As expected, the 6th graders are far better than my recent 7th graders, but, surprisingly, equal to or even better than some of my 9th graders I've taught in the past." (Schaffhausen, 2012)

"Kids learn a lot about silk production! They see other people living and working in another culture. To realize what opportunities are given to the kids is kind of almost breath-taking." (Zürich 2009)

Wenn man neuere Fremdsprachenlehrpläne betrachtet (Passepartout-Lehrplan, Lehrplan Englisch EDK-Ost, Lehrplan Englisch Zentralschweiz, in Zukunft der Lehrplan 21), fällt als erste Gemeinsamkeit die Zielsetzung der kommunikativen Kompetenz und die Handlungsorientierung im Bereich der verschiedenen Fertigkeiten auf. Viele Lehrmittel, die sich auf dem internationalen Markt für ‚young learners' tummeln, erfüllen diesen Anspruch nur oberflächlich. Manche folgen nach wie vor einer mehr oder weniger versteckten Gram-



matikprogression und arrangieren Lernsettings und Texte um einzelne Sprachhäppchen herum. Von authentischen Situationen und bildungsrelevanten Inhalten kann oft nicht die Rede sein (vgl. aber den Beitrag von Grossenbacher *et al.* zu *Mille feuilles*, diese Nummer).

Die Analyse, die in diesem Beitrag bezüglich der Schwierigkeiten bei der Innovation im integrierten Fremdsprachenunterricht vorgenommen wurde, sagt aus, dass die kritisierten Lehrmittel den Auftrag der Bildungspolitik getreu umzusetzen versuchten. Die Lehrmittelkommissionen und die weiteren bildungsverantwortlichen Gremien, die die Konzepte und Manuskripte gutgeheissen haben, sind bestimmt nicht so naiv, dass sie dies ohne Grund oder blind getan hätten. Umso mehr verwundert der Entscheid des Zürcher Bildungsrats, der die fraglichen Lehrmittel absetzen und trotzdem am aktuellen methodisch-didaktischen Ansatz festhalten will, das heisst, offenbar nicht auf den eigenen Beschluss von 2003 zurückkommen will.

Hier stellt sich unseres Erachtens die Kardinalfrage: Wenn an der Vermittlung von bildungsrelevanten Inhalten durch den Fremdsprachenunterricht in handlungsorientierten Lernsettings nicht gerüttelt werden soll, von welcher Beschaffenheit sollen denn die zukünftigen Lehrmittel sein? Anders gefragt: Statt sich in eine neue Spirale der gegenseitigen Missverständlichkeiten mit den Lehrmitteln als Sündenbock zu begeben, wäre es nicht angebracht, der Methodenfreiheit grösseres Gewicht zu verleihen und den Lehrpersonen ein Angebot zu machen, in das sie sich mit ihren unterschiedlichen Profilen besser investieren können?

Obschon wir glauben, dass erfolgreicher Fremdsprachenunterricht mit immersiven Anteilen schon ab der Primarschule sinnvoll und möglich ist, fällt auf, dass unseres Wissens keine Bildungsregion in Europa flächendeckenden CLIL-Unterricht vorschreibt. Es wäre demnach im Sinne einer Innovationskritik angebracht, den Sinn und die Zukunft des Bildungsratsbeschlusses von 2003 zu hinterfragen. Der neue Lehrplan in den Passepartout-Kantonen (Passepartout, 2011) macht zu diesem Thema interessante Aussagen. So plädiert er beispielsweise für einen schrittweisen Einbau von „immersiven Inseln" in einzelnen Schulen und bezieht die Ressourcen der Lehrpersonen mit ein: „Ein wichtiger Faktor ist die Bereitschaft der Fremdsprachenlehrpersonen, über das einzelne Fach hinaus zu schauen und mit Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren" (Passepartout, 2011: 12).

Eine Neukonzeption des inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts würde einen sprachlich-kommunikativ ausgerichteten Hauptstrang mit einer Progression der Sprachhandlungskompetenzen vorsehen; dazu kämen wählbare thematische Angebote, mit denen Lehrpersonen mit ihren Klassen ein *Topic* vertiefen können, so dass auch für andere Unterrichtsbereiche wie *Mensch und Umwelt* Lerngewinne erwachsen. Die modular aufgebauten Lehrwerke *First Choice* und *Explorers*, die insgesamt je ca. 50% Alltagsthemen und sachfachliche Perspektiven aufweisen, würden sich bestens eignen als Steinbruch für ein derartiges Unterfangen. Viele der spannenden Themen würden sich die Schülerinnen und Schüler nur ungern entgehen lassen.

Eine weitere ‚lesson learnt' aus dem Prozess der Lehrmitteleinführung betrifft das Primat der Handhabbarkeit. Aus distanzierterer Warte beobachtet könnte man annehmen, dass wir uns in einer Art Zwischenzeit befinden, was die Lernmedien betrifft: noch stark in der papiernen Welt der Bücher verhaftet und zugleich dem Ansturm der neuen Medien ausgesetzt. Es ist im Fall von *Explorers* nicht optimal gelungen, die Verpackung der Inhalte mit dem handlungsorientierten Ansatz so in Übereinstimmung zu bringen, dass alle Lehrpersonen und ihre Klassen leicht und zielgerichtet mit den Materialien arbeiten können. Auch hier gibt es Beispiele in der von uns beobachteten Praxis, wie einfache und verbindliche Methoden gefunden wurden, um die *Task Cards* sinngemäss einzusetzen. Was die Zukunft betrifft, ist wohl angesichts der Vielfalt von Erwartungen an Lehrmittel nicht damit zu rechnen, dass ein Paket für den Fremdsprachenunterricht je wieder aus nur einem oder zwei Büchlein und einem Tonträger bestehen wird. Ob voll integrierte ‚Lernobjekte' mit elektronischen Benutzeroberflächen, angeboten auf einem Tablet-Computer, der Weisheit letzter Schluss sind, bleibe dahingestellt. Es wäre jedenfalls keine unlösbare Aufgabe, die bestgeeigneten Inhalte von *First Choice* und

Explorers in ein Multimedia-Lernwerkzeug der neusten Art zu transformieren, so wie es die CD-ROMs von *Mille feuilles* vormachen.
Schliesslich: dass der Aspekt der Einführung, der Vermittlung und des fachlichen Coachings bei der schwierigen Geschichte der Zürcher Englischlehrmittel zu wenig gepflegt wurde, liegt auf der Hand. Jedoch muss auch gesagt werden, dass die angebotene Fachberatung Englisch gemessen am offensichtlichen Bedarf viel zu wenig in Anspruch genommen wird. Sachkundiges Fragen und konstruktive Kritik fliessen heute in den Entwicklungsprozess jedes Lehrmittels, mit pauschaler Ablehnung umzugehen ist aber schwierig. Wäre es demzufolge sinnvoll, eine grössere Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern mit unterschiedlichen Profilen und Ansprüchen aktiv in die Entwicklung von Lehrmitteln einzubeziehen? Substantielles und konstruktives Feedback an Autorinnen und Autoren zu liefern ist eine aufwändige Aufgabe, die sich nicht so leicht in den Schulalltag einpassen lässt. Das Schreiben von Hörtexten, Aufgaben und Übungen ist ein Handwerk, das wie jedes andere erlernt sein will. Muttersprachliche Kompetenzen sind keine Garantie für didaktisch sinnvolle Texte und Lernanlässe. Kurzum, man könnte es ja versuchen, vorausgesetzt Verlage finden genügend Talente mit Zeit und Energieressourcen, die mit dem gerüttelten Mass an Kritik umgehen können, das in jedem Fall auf Lehrmittelverfasser niederprasseln wird. Oder hat da jemand etwas vom perfekten Lehrmittel gesagt, das in Zukunft zur Zufriedenheit aller führen wird?

Anmerkungen

[1] Das Lehrmittel *Explorers* ist in den folgenden Nummern von Babylonia Gegenstand von Fachartikeln: 1/06 (Staufer & Sprague, 2006), 2/07 (Stotz, 2007), 4/08 (Staufer-Zahner, 2008), 4/09 (Achermann, 2009).

[2] Gemäss Eigendeklaration ist es die Aufgabe der Schulsynode „in Absprache mit den Teilkonferenzen LKV, LKB und LKM das Mitspracherecht der Lehrerschaft in rechtlichen, inhaltlichen und organisatorischen Belangen des Bildungswesens" wahrzunehmen (http://www.schulsynodezh.ch).

[3] Da die Befragung im Rahmen der Schaffhauser Teilauswertung auf dem Web nicht immer greifbar ist, seien hier die Detailresultate wörtlich zitiert:
Schülerinnen und Schüler (N = 460)

- 76.3 % der Lernenden geben an, dass ihnen der Englischunterricht Spass macht.
- 79.2 % der Lernenden geben an, dass die Aussage „Ich bin oft gestresst im Englischunterricht, weil es so schwierig ist" gar nicht oder eher nicht zutrifft.
- 72.7% der Lernenden finden das Lehrmittel *Explorers* pauschal ganz oder mehrheitlich gut. 71.1% finden ganz oder mehrheitlich, dass es interessante Themen im Buch gibt.

Lehrpersonen (N = 24)

- 79.2% der Lehrpersonen geben an, dass die Aussage mehrheitlich oder ganz zutrifft, dass ihnen der Unterricht „Spass bereitet".
- Die Aussage „Ich arbeite gerne mit dem Lehrmittel …" wird mit gleich vielen Prozenten im Bereich 'trifft zu' - 'trifft mehrheitlich' zu wie im Bereich 'trifft mehrheitlich nicht zu' - 'trifft nicht zu' beantwortet (jeweils rund 38%).
- Die Aussage „Die Texte im Lehrmittel sind zu schwierig" wird wie folgt beurteilt: Für 39.1% der LP trifft dies zu, für 21.7% trifft dies mehrheitlich zu, 30.4% beantworten diese Frage neutral.

[4] Überhaupt waren Teile des Lehrkörpers wenig überzeugt von der Einführung einer ersten Fremdsprache ab der 2. Klasse (in Ergänzung zum Französischen ab der 5.) wie das entsprechende Synodalgutachten zeigt.

[5] Das Lehrmittelentwicklungsprojekt wird von der ILZ geführt und die Materialien werden vom Lehrmittelverlag Zürich produziert. Eine Gruppe aus erfahrenen Lehrpersonen und Didaktikern begleitet die Entwicklung der Manuskripte eng. Die KLK und weitere Gremien werden laufend informiert und haben Einsicht in die Manuskripte.

[6] Klare Unterschiede zwischen immersiven Formen und Fremdsprachenunterricht: „Der wesentliche, eindeutige Unterschied zwischen Immersion und Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass bei der Immersion der Stoff evaluiert und benotet wird und nicht die Sprachkompetenz. Durch die Evaluation des Sachfachstoffes entsteht ein Ernstfall, ähnlich wie bei einem Klassenaustausch. Es fragt sich, ob der Begriff CLIL/EMILE für im Stundenplan deklarierten Fremdsprachenunterricht, der wohl Inhalte aus Fächern vermittelt, aber die Inhalte nicht verbindlich evaluiert, verwendet werden darf oder soll. Man könnte diesen Fremdsprachenunterricht zutreffender als «inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht» bezeichnen (Le Pape Racine, 2005: 10).

[7] Von der unbestrittenen sprachlernfördernden Wirkung des inhaltsorientierten Unterrichts kann auch die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts profitieren. Innerhalb des Fremdsprachenunterrichts gibt es eine zusätzliche Grenze bezüglich immersiv oder nicht immersiv, nämlich die Bekanntheit oder Unbekanntheit des Inhalts. Fremdsprachenunterricht muss häufig Inhalte aus dem Alltag behandeln, deren Begriffe (Konzepte) längst bekannt sind und an sich keine kognitive Herausforderung darstellen, vor allem, wenn sie bereits beim Lernen mehrerer Fremdsprachen in jeder Sprache erneut vorkommen. Umso wünschenswerter ist es, wenn der Fremdsprachenunterricht alle Möglichkeiten nutzt und ein Bewusstsein dafür schafft, dass nicht nur Inhalte aus dem Alltag ohne kognitive Herausforderung behandelt werden. Als ‚immersiver Fremdsprachenunterricht' wäre Unterricht zu bezeichnen, in welchem die Lernenden neue Begriffe und Sachverhalte kennenlernen, neues Weltwissen erwerben, wie es im Modell CLIL (*Content and Language integrated Learning*) der Fall ist. Dadurch, dass im Fremdsprachenunterricht trotzdem die Sprachkenntnisse (z.B. in Form von Wortschatztests in Lückentexten, freien Texten,

Umformungen usw.) und nicht die Inhalte evaluiert (benotet) werden, kann die Motivation, etwas ganz genau verstehen zu müssen, an Tiefgang verlieren, der Ernstfall bleibt aus. Man könnte deshalb CLIL als effiziente Zwischenform bezeichnen, die als Methode den Fremdsprachenunterricht sicher bereichert. Es wäre auch vorstellbar, dass die Fremdsprachenlehrperson mit der Sachfachlehrkraft zusammenarbeitet und diese dann die Sachinhalte in ihrem Fach in der Erstsprache evaluiert (vgl. Le Pape Racine, 2004).

[8] Auch in den wissenschaftlichen Studien (FHNW, NFP56) beziehen sich keine der Fragen an die Lehrer auf inhaltliche Lernziele. Bezeichnend ist, dass in der FHNW-Lehrpersonenbefragung eine Frage zu „Spielen im Lehrmittel" gestellt wird, dass aber nicht weiter auf Inhalte eingegangen wird (es sei denn, die Frage nach der Bewältigung des ‚Stoffumfangs' sei so zu verstehen).

[9] Das Französischlehrmittel *Envol* weist über 100 Komponenten (verteilt auf 5 Lernjahre) auf und wird nach langer Eingewöhnungszeit heute positiver beurteilt als die Englischlehrmittel aus dem gleichen Verlag.

[10] Im *Mille feuilles*-Projekt wird ein Konzept mit individuellen CD-ROMs von der 3. Klasse an erfolgreich angewendet, was aber voraussetzt, dass die Kinder zu Hause PCs zur Verfügung haben.

[11] Die *Explorers*-Einführungen in den Kantonen Schaffhausen und Zug wurden umsichtiger und verbindlicher gestaltet.

[12] Am 26. Februar 2001 wurde es vom Zürcher Kantonsrat an den Regierungsrat überwiesen, der es am 16. April 2003 unter Präsident Buschor als erledigt abgeschrieben hat (vgl. auch das Sprachenkonzept des Kt. Bern vom April 2005).

[13] So schreibt z.B. ein Primarlehrer aus Wädenswil in einem Leserbrief: „Seit vier Jahren unterrichte ich mit *Explorers*, und zwar mit grosser Freude und Begeisterung. Die von den Kritikern genannten Mängel existieren zum Teil. So waren auch für mich anfänglich die verschiedenen Lehrwerkteile unübersichtlich. Man musste sich daran gewöhnen. Die Mängel sind aber nicht so gravierend, wie sie von den Kritikern dargestellt werden. Denn das Lehrmittel ist gut, modern und widerspiegelt die Methode, welche an der Pädagogischen Hochschule in Bezug auf das Fremdsprachenlernen gelehrt wird." (Tages-Anzeiger, 17.8.2011)

Im Beitrag erwähnte Lehrmittel

Envol (2000–2011, Lehrmittelverlag Zürich)
Explorers (2006–2008, Lehrmittelverlag Zürich)
First Choice (2005–2007, Lehrmittelverlag Zürich)
Mille feuilles (2011–…) Schulverlag plus, Bern)
Voices (2008–2011, Lehrmittelverlag Zürich)

Literatur

BBR Beschluss des Bildungsrats des Kantons Zürich (2003). *Englisch an der Primarschule*.

BBR Beschluss des Bildungsrats des Kantons Zürich (2011). *Volksschule. Primarstufe. Schlussbericht* Explorers-*Lehrpersonenbefragung. Synodalgutachten 2011 zu* Explorers. Massnahmen.

Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation*. Schlussbericht. www.sprachenunterricht.ch (16.4.2012)

Criblez, L. & Naegeli, A. (2010). *Explorers*. Lehrpersonenbefragung 2010. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.

EDK Ost (2006/2009). *Lehrplan Englisch*. www.edk-ost.d-edk.ch/content/projekt-sprachen

Egli Cuenat, M. (2012). Création de matériaux d'enseignement pour un apprentissage coordonné des langues, *Babylonia 1/2012*.

Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). Inhaltsorientierung: Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel *Mille feuilles*. *Babylonia 1/2012*.

Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2010). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts*. PH Zentralschweiz Luzern. www.zebis.ch/Unterricht (16.4.2012)

Husfeldt, V., Bader-Lehmann, U. & von Ow, A. (2011). *Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule. Eine Untersuchung in fünf Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein*. Kurzdarstellung der Ergebnisse aus dem Projekt. www.fhnw.ch

Kanton Schaffhausen (2011). *Englisch an der Primarschule im Kanton SH*. Auswertung Befragung und Auswertung Leistungstests. www.sh.ch/schule/ (16.4.2012)

Le Pape Racine, Ch. (2004). Samoa, Samoa: Immersion im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch? *Fremdsprache Deutsch. Deutsch in allen Fächern,* 30, 52–57.

Le Pape Racine, Ch. (2005). Immersive Unterrichtsformen an der Volksschule und früher Fremdsprachenunterricht: Vom Nutzen der Klarheit der Begriffe. *i-mail 2/2005*, 4–10.

Passepartout (2011). *Lehrplan Englisch und Französisch, Projektversion*. www.passepartout-sprachen.ch (16.4.2012)

Stebler, R. & Stotz, D. (2004). *Themenorientierter Sachunterricht in Englisch*. Forschungsbericht zu Handen der Bildungsdirektion ZH. www.phzh.ch/personen/daniel.stotz (16.4.2012)

von Ow, A., Husfeldt, V.a & Bader-Lehmann, U. (2012). Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule. Eine Untersuchung in fünf Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein. *Babylonia 1/2012*.

Christine Le Pape Racine

ist Fremdsprachendidaktikerin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), verantwortlich für die Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen an der Primarstufe, in Solothurn. Ihr Spezialgebiet ist der immersive (bilinguale) Unterricht. Sie ist Präsidentin der APEPS (Association pour pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse).

Daniel Stotz

lehrt Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er ist Mitglied der Redaktion von Babylonia.

Praxisorientierte Lehrmittelevaluation mit *Levanto*

Martin Wirthensohn | Zürich

Levanto is a web-based tool for the assessment of teaching aids. It was developed by the Interkantonale Lehrmittelzentrale (ilz) and is primarily available for cantonal teaching aid commissions. ***Levanto*** includes 52 assessment criteria. The criteria can be weighted in order to match different assessment situations. ***Levanto*** generates analytical graphics dynamically which are available online and as PDF files. It is also possible to carry out group evaluations.
Levanto serves to identify strengths and weaknesses of educational materials, to enhance the discourse around aspects of quality and to make the assessment process more transparent. Finally, ***Levanto*** supports the standardization of the evaluation process.

Einleitung

In der föderalistisch geprägten Bildungslandschaft der Schweiz verfügt jeder Kanton über die Lehrmittelhoheit und entscheidet damit selbstständig, welche Lehrmittel in der Volksschule mit welchem Lehrmittelstatus (obligatorisch, fakultativ, empfohlen, etc.) eingesetzt werden. Die entsprechenden Lehrmittelentscheide werden in der Regel von kantonalen Lehrmittelkommissionen getroffen oder vorbereitet (Wirthensohn, 2011). Diese Auswahlgremien sind um ihre wichtige, aber auch komplexe Aufgabe oft nicht zu beneiden, gilt es doch eine Vielzahl von Kriterien zu berücksichtigen und auch übergeordnete Gesichtspunkte in die Beurteilung mit einzubeziehen. Um die Auswahlgremien in ihren Entscheiden zu unterstützen, hat die Interkantonale Lehrmittelzentrale[1] in den Jahren 2008/09 das Lehrmittelevaluationstool *Levanto* entwickelt.

Auswahl der Beurteilungskriterien

Bei der Entwicklung eines Evaluationstools kommt der Auswahl der Beurteilungskriterien eine grosse Bedeutung zu. Die Kriterien, welche in *Levanto* eingeflossen sind, wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren erarbeitet. Ausgangspunkt bildete eine wissenschaftliche Studie. In Olechowski's Reader «Schulbuchforschung» hatte sich Bamberger (1995) mit Kriterien zur Analyse von Schulbüchern auseinandergesetzt. In seinem Artikel «Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag» regte Funk (2004) an, für die Beurteilungskriterien eine Gewichtung einzuführen, ein Vorschlag, der schliesslich auch in *Levanto* aufgenommen wurde. Einige Arbeiten haben sich auch mit fachspezifischen Kriterien der Lehrmittelbeurteilung beschäftigt (u.a. Kast & Neuner, 1994; Weber, o.J., Knütter, 1979).
Um den Praxisbezug der Kriterien zu gewährleisten wurden zudem Unterlagen für Auswahlgremien und die Gutachtenerstellung ausgewertet, beispielsweise jene des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (2009) sowie Raster zur Beurteilung von Lehrmitteln der Mitglieder der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Ein Beurteilungskatalog des Bildungsraums Nordwestschweiz mit rund 90 Kriterien wurde ebenfalls in den Findungsprozess einbezogen. Nach Abschluss der Sichtungsphase lagen rund 200 Beurteilungskriterien vor. Diese wiesen erwartungsgemäss etliche inhaltliche Überschneidungen auf. In einem ersten Schritt konnten die Kriterien zusammen mit Fachleuten für die Beurteilung von Lehrmitteln – darunter kantonale Lehrmittelverantwortliche, Mitglieder von Lehrmittelkommissionen und Fachdidaktiker – unter Beibehaltung der Breite des inhaltlichen Spektrums auf 60 Kriterien reduziert werden. Gleichzeitig wurde aus Komplexitätsgründen entschieden, in einer ersten Version von *Levanto* auf den Einbezug von fachspezifischen Kriterien zu verzichten und sich stattdessen auf Aspekte zu konzentrieren, welche potenziell bei jeder Lehrmittelevaluation von Bedeutung sind.
Anschliessend wurden diese 60 Kriterien im Rahmen einer Expertenevaluation zehn Experten aus verschiedenen Kantonen vorgelegt. Diese wurden gebeten, den Beurteilungskatalog hinsichtlich der inhaltlichen Redundanz und der Formulierung der Kriterien sowie in Bezug auf fehlende Aspekte kritisch zu beurteilen. Auf-

Tabelle 1: Struktureller Aufbau von *Levanto*

Bereiche	Dimensionen	Beurteilungskriterien
Pädagogisch-didaktischer Bereich	Lehrplan-kongruenz	Lernziele Inhalte Kompetenzen
	Lernprozess	Lernziele Dimensionen des Lernens Aspekte des Lernprozesses Lernstrategien, Lerntechniken Lernformen
	Unterricht	Methodenvielfalt Lektionenzahl
	Individualisierung	Zugangsweisen Förderung des selbstständigen Lernens Lernstandskontrolle
	Innere Differenzierung	Lernen auf mehreren Niveaus Lernzielorientiertes Arbeiten Aufgaben/Übungen für mehrere Niveaus
	Äussere Differenzierung	Jahrgangsübergreifender Unterricht/ Altersdurchmischtes Lernen
Thematisch-inhaltlicher Bereich	Ausgewogenheit	Werthaltung Religion Gender Werbung
	Inhaltsauswahl	Korrektheit Aufbau Authentizität Abstimmung Illustrationen/Text Grundinformation/Erweiterungen Interessensdifferenzierung Vertiefung Einbettung Vor-/Folgelehrmittel Bezug zu anderen Fachbereichen Überfachliche Themen Überfachliche Kompetenzen
	Zielgruppen-orientierung	Inhalte Sprache Einbezug der Alltagsrealität Heterogenität
Formal-gestalterischer Bereich	Gliederung und Aufbau	Übersichtlichkeit Struktur
	Design und Gestaltung	Zielgruppengerechte Umsetzung Gestaltung unterstützt Inhalte
	Äussere Form	Medieneinsatz Umweltverträglichkeit/Ökologie Materialqualität Wirtschaftlichkeit
	Usability (elektronische LM)	Bedienung Orientierung Hilfen

grund der Rückmeldungen konnte die Zahl der Beurteilungskriterien auf 52 reduziert werden. Diese lassen sich grundsätzlich drei Hauptbereichen zuordnen, einem «pädagogisch-didaktischen Bereich», einem «thematisch-inhaltlichen» und einem «formal-gestalterischen Bereich». Tabelle 1 zeigt, welche Dimensionen und inhaltlichen Aspekte *Levanto* umfasst.

Featureset von *Levanto*

Parallel zur Evaluation der Beurteilungskriterien wurde ein Prototyp von *Levanto* entwickelt. Das Instrument sollte es erlauben, die Beurteilungen webbasiert und plattformübergreifend im Internetbrowser vorzunehmen. Das Tool sollte bedienungsfreundlich und praxistauglich sein, sich beispielsweise für unterschiedliche Beurteilungssituationen flexibel konfigurieren und einsetzen lassen. Es sollten nicht nur Beurteilungen von Lehrmitteln durchgeführt werden können, sondern diese sollten sich durch das Tool auch administrieren lassen. Um einen Überblick über *Levanto* zu bieten, werden im Folgenden einige wichtige Features vorgestellt.

Administrationszugang

Levanto weist grundsätzlich zwei Zugänge auf: Mit dem Beurteilungszugang können Lehrmittel evaluiert werden; mit dem Administrationszugang werden Beurteilungen administriert. Zurzeit stehen vier Administrationsfunktionen zur Verfügung:

1. Administrationsübersicht,
2. Datensätze für Beurteilungen anlegen,
3. Gewichtungsprofil erstellen,
4. Gruppenauswertung durchführen.

Diese Administrationsfunktionen dienen dem Monitoring der laufenden Evaluationen (1). Es lässt sich damit eine beliebige Zahl von Beurteilungsdatensätzen anlegen (2). Es kann ein Gewichtungsprofil erstellt werden, also die Gewichtung für die Beurteilungskriterien festgelegt und den Beurteilungsdatensätzen zugewiesen werden (3) und es können Gruppenauswertungen durchgeführt werden (4). Die Interkantonale Lehrmittelzentrale vergibt Administrationspassworte an Fachleute der ihr angeschlossenen Mitglieder.
Die Administrationsfunktionen bieten eine deutliche Arbeits- und Zeitersparnis bei der Verwaltung von Evaluationen. Um beispielsweise

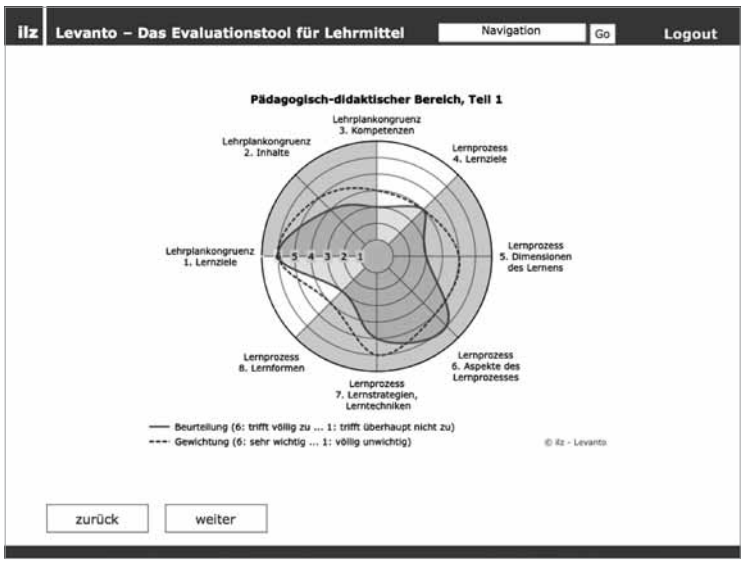
eine neue Beurteilung zu initiieren (2) werden von der Administrationsperson einmalig die E-Mail-Adressen der Beurteilenden eingegeben. *Levanto* generiert daraufhin automatisch die benötigten Passwörter für den Zugang der Beurteilenden und legt die Beurteilungsdatensätze an. Daraufhin versendet *Levanto* an alle Beurteilenden eine automatisierte E-Mail mit den Zugangsinformationen. In weniger als zehn Minuten ist eine neue Beurteilung aufgesetzt, die dazu notwendigen Beurteilungszugänge sind erstellt und die Zugangsinformationen verteilt.

Beurteilungszugang

Mit den Zugangsinformationen melden sich die Beurteilenden unter www.levanto.ch an und geben ihre Einschätzungen zum Lehrmittel ab. Auf einer Einstellungsseite haben sie zunächst die Möglichkeit, die Begrifflichkeit («Lehrwerk», «Lehrmittel», «Unterrichtsmaterial», etc.) der Beurteilungskriterien anzupassen sowie bei Bedarf einzelne Beurteilungsdimensionen zu deaktivieren. Beispielsweise ist es nur dann sinnvoll die «Usability» zu beurteilen, wenn das Lehrwerk auch elektronische Lehrwerkteile (CD, DVD, Internet, etc.) umfasst. Unter «Einstellungen» kann auch gewählt werden, ob die rund 20 deskriptiven Fragen, welche *Levanto* enthält, beantwortet werden sollen. Darunter fallen beispielsweise Angaben wie Titel, Kurzbeschreibung, Fachbereich, primäre Zielgruppe, Verlag, Preis, Erscheinungsdatum und dergleichen. Diese Informationen dienen primär dazu, die Dokumentation der Lehrmittelbeurteilung zu komplettieren. Auf Wunsch erstellt *Levanto* davon auch eine PDF-Datei.

Abbildung 1: Drei Beurteilungskriterien des pädagogisch-didaktischen Bereichs

Abbildung 2: Polarchart des pädagogisch-didaktischen Bereichs



Einschätzungen

Jedes der 52 Beurteilungskriterien kann auf einer sechsstufigen Likert-Skala von «trifft überhaupt nicht zu» bis «trifft völlig zu» eingeschätzt werden. Zudem kann jedes Kriterium ebenfalls sechsstufig von «völlig unwichtig» bis «sehr wichtig» gewichtet werden (Abbildung 1). Je nach Beurteilungssituation kann ein bestimmtes Kriterium eine unterschiedliche Relevanz aufweisen. So mag beispielsweise der Umstand, ob ein Lehrmittel für das altersdurchmischte Lernen geeignet ist, in verschiedenen kantonalen Settings von unterschiedlicher Bedeutung sein. Die Gewichtung der Kriterien kann bei Einzelbeurteilungen individuell eingestellt werden. Im wohl häufigeren Fall, in dem mehrere Beurteilende ein Lehrmittel einschätzen, können die Gewichtungen vorgängig festgelegt und als sogenanntes Gewichtungsprofil den Beurteilungen zugewiesen werden.

Neben der Möglichkeit, Lehrmittel hinsichtlich der eingebauten 52 Beurteilungskriterien einzuschätzen, erlaubt *Levanto* zusätzliche Aspekte aufzuführen, welche in einer spezifischen Beurteilungssituation für einen Lehrmittelentscheid relevant sind.

Einzelauswertung

Nach Abschluss der Einschätzungen generiert *Levanto* dynamisch Auswertungsgrafiken, welche Stärken und Schwächen des Lehrmittels visualisieren. Abbildung 2 zeigt ein Polarchart mit Beurteilungskriterien aus dem pädagogisch-didaktischen Bereich. Die gepunktete Linie verkörpert die Gewichtungswerte, die durchgezogene

Linie die Einschätzungen. Graue Bereiche veranschaulichen die Dimensionen, hier «Lehrplankongruenz» und «Lernprozess». Daneben stehen auch gewichtete und ungewichtete Barcharts zur Verfügung. Die Grafiken können sowohl online abgerufen, als auch als PDF heruntergeladen werden.

Gruppenauswertung

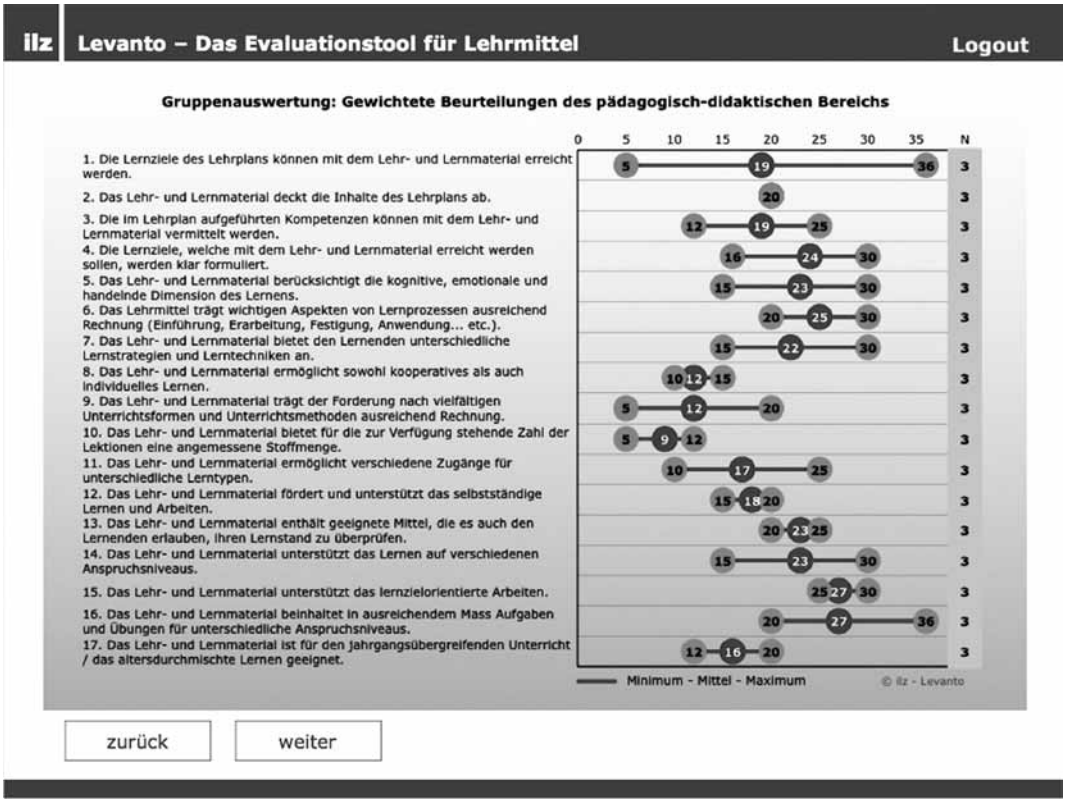
Sinnvollerweise werden Lehrmittelevaluationen im Rahmen eines Teams von Beurteilenden durchgeführt. Für diesen Fall bietet *Levanto* eine grafische Gruppenauswertung an, welche Mittelwerte, Maxima und Minima berechnet (Abbildung 3). Aufgrund der Grafik wird klar ersichtlich, bei welchen Kriterien in einer Gruppe von Evaluierenden Konsens oder Dissens besteht. So liegen beispielsweise bei Kriterium 1 die Meinungen weit auseinander, während bei den Kriterien 8 oder 12 weitgehende Einigkeit besteht. Wenn einzelne Beurteilende bestimmte Kriterien nicht beantwortet haben, werden sie bei der entsprechenden Mittelwertsberechnung ausgeschlossen. Auch diese Auswertungen lassen sich als PDF herunterladen.

Bisherige Erfahrungen

Levanto wurde im Herbst 2009 zur Nutzung freigegeben und stiess von Beginn weg auf ein sehr grosses Interesse. In den ersten beiden Jahren wurden damit über 800 Einzelbeurteilungen durchgeführt und rund 100 Lehrmittel beurteilt. Bereits ein Jahr nach der Einführung hatten acht Kantone das Tool im Einsatz und bei weiteren sieben sowie im Fürstentum Liechtenstein war ein Einsatz geplant. Im Bildungsraum Nordwestschweiz haben vier Kantone das Werkzeug durch den Entscheid des Regierungsratsausschusses als verpflichtendes Evaluationsinstrument eingeführt. Heute verwendet die Mehrzahl der Deutschschweizer Kantone das Tool. Damit hat sich *Levanto* zum de facto-Standard der Lehrmittelevaluation in der deutschsprachigen Schweiz entwickelt.

Die Diskussion um die Gewichtung der Beurteilungskriterien bildet häufig den Ausgangspunkt einer Lehrmittelevaluation. Diese Gewichtungen sind in der Folge für das ganze Team und die aktuelle Beurteilung verbindlich. Aus mehreren

Abbildung 3: Gruppenauswertung der gewichteten Beurteilungen des pädagogisch-didaktischen Bereichs [Minima, Mittelwerte (weisse Zahlen), Maxima]



Die Gruppenauswertungen bilden in den Fachgremien oft den Ausgangspunkt einer intensiven inhaltlichen Diskussion. Die Rückmeldungen zeigen, dass diese Diskussion aufgrund der Auswertungen, welche *Levanto* generiert, fokussierter und vertiefter geführt werden kann.

Rückmeldungen geht hervor, dass hier eine intensive und fruchtbare Diskussion stattgefunden hat, die zu einer wesentlichen Klärung der Ziele und Rahmenbedingungen der Evaluation beigetragen habe.

Auch die Gruppenauswertungen bilden in den Fachgremien oft den Ausgangspunkt einer intensiven inhaltlichen Diskussion. Die Rückmeldungen zeigen, dass diese Diskussion aufgrund der Auswertungen, welche *Levanto* generiert, fokussierter und vertiefter geführt werden kann. Zudem wird vermerkt, die Gesprächssituation im Rahmen der Entscheidungsfindung sei stärker durch inhaltliche Argumente geprägt. Aufgrund der Visualisierungen werde eine Gesamtübersicht der Einschätzungen erleichtert.

Offenbar konnte mit dem Tool einem weitverbreiteten Bedürfnis der Fachgremien entsprochen werden. Die Lehrmittelkommissionen, welche ihre Evaluationsentscheide gegenüber den politischen Vorgesetzten und den Lehrpersonen legitimieren müssen, können ihr Urteil dank *Levanto* besser begründen. Ihre Entscheide werden transparenter und sind besser nachvollziehbar. Insgesamt sind die Rückmeldungen aus der Praxis sehr positiv. *Levanto* ist ein Tool für Fachleute. Die Qualität des Inputs, also der Beurteilungen, bestimmt den Outcome. Das Instrument ist letztlich ein Hilfsmittel um Einschätzungen effizient vorzunehmen und auszuwerten. Weitere Quellen, wie beispielsweise die Meinung von Erprobungslehrpersonen oder die Berücksichtigung von fachspezifischen Gesichtspunkten, müssen in die Beurteilungen einfliessen.

Die Interkantonale Lehrmittelzentrale verbindet mit der Bereitstellung von *Levanto* verschiedene Ziele. Zum einen soll eine gewisse Standardisierung der Lehrmittelbeurteilung erreicht werden. Die Kantone sollen bei der Lehrmittelevaluation wirksam unterstützt werden, die kantonale Bildungshoheit aber respektiert bleiben. Die ilz wird *Levanto* zusammen mit den Kantonen kontinuierlich weiterentwickeln und den sich verändernden Bedürfnissen anpassen.

Anmerkung

[1] Die Interkantonale Lehrmittelzentrale (www.ilz.ch), ein 1973 gegründetes Konkordat von heute 18 Deutschschweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein, hat unter anderem das Ziel, die Lehrmittelentwicklung in der deutschsprachigen Schweiz zu koordinieren.

Literatur

Bamberger R. (1995). Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In R. Olechowski (Hrsg.), *Schulbuchforschung* (pp. 46–94). Frankfurt: Peter Lang.

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009). *Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln*. Online unter: http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lernmittel/allgem_kriterienkatalog_begutachtung_lernmittel_2009.pdf (23.03.10)

Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia- Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen,* (3), 41–46. Online unter: http://babylonia.ch/archivio/anni-precedenti/2004/numero-3-04/qualitaets-merkmale-von-lehrwerken-pruefen-ein-verfahrensvorschlag/ (23.03.10).

Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (1994). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt.

Knütter, H. H. (1979). *Schulbuchanalyse: Intention und Kriterien eines fachspezifischen Fragenkatalogs.* In Stein, G. (Hrsg.), *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2002). *Orientierungsschwerpunkte für die Begutachtung von Schulbüchern*. [Online Zugriff am 25.5.2008]

Olechowski, R. (Hrsg.) (1995). *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Weber, H. (o.J.). *Kriterienkatalog zur Analyse und Bewertung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht.* Online Dokument: http://www.uni-trier.de/~feb/Seminarunterlagen/Lehrwerkanalyse/ Krtikat.htm [Online Zugriff am 20.5.2008]

Wirthensohn, M. (2011). *Lehrmittelstatus in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein*. Bericht. Rapperswil: Interkantonale Lehrmittelzentrale, www.ilz.ch.

Wirthensohn, M. (2012). LEVANTO – Ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation. In Doll, J. u.a. (Hrsg.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster: Waxmann.

Martin Wirthensohn
ist Sozialwissenschaftler und Mitarbeiter der Interkantonalen Lehrmittelzentrale in Rapperswil.

Kochen in der Fremdsprache mit dem massgeschneiderten Lehrmittel

Une poignée de français, a spoonful of English & einen halben Liter Deutsch

Kathrin Jonas Lambert | Zollikofen

Le multilinguisme et la mobilité sont des atouts clés dans notre société et cela vaut bien sûr aussi pour le marché de l'emploi, où la maitrise des langues étrangères est une exigence toujours plus pressante. Partant de ce constat, la formation de base cuisinier/cuisinière CFC a réintégré l'enseignement d'une langue étrangère dans les plans d'études. Mais désormais, et c'est là une particularité dans le paysage suisse de la formation professionnelle, l'enseignement des langues est intégré, sur le plan du contenu et de l'horaire, dans les cours professionnels. Il y a ainsi une conjonction directe entre langue et compétences professionnelles. Pour les enseignants de cuisine cela signifie qu'ils doivent aussi porter le chapeau de «passeurs de langue».
Pour les soutenir face à ce nouveau défi, l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (EHB IFFP IUFFP) a élaboré avec le concours de «Hotel & Gastro *formation*» un manuel en 3 langues conçu pour répondre aux besoins professionnels spécifiques des apprenants et pour offrir aux formateurs un soutien didactique.
Le manuel renonce à tout enseignement de grammaire. Il poursuit une didactique par tâches demandant aux apprenants une participation active alors que l'enseignant revêt le rôle de ***«language coach»***.

Ein Pilotprojekt

Wie die meisten Ausbildungen im gewerblich-industriellen Bereich der Schweiz hatte auch die Kochausbildung bis zum September letzten Jahres auf das Unterrichten von Fremdsprachen gänzlich verzichtet.
Angesichts der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit und Mobilität nicht nur in unserer Gesellschaft, sondern auch auf dem Arbeitsmarkt zunehmend als Schlüsselkompetenzen vorausgesetzt werden, haben sich die verantwortlichen Bildungsorganisationen[1] entschieden, auch in der Grundbildung Köchin EFZ/Koch EFZ die Fremdsprache wieder einzuführen. Damit wurden für die Ausgestaltung des Bildungsplans hohe Anforderungen gestellt. Einerseits standen keine zusätzlichen Lektionen zur Verfügung und andererseits mussten die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Lernenden berücksichtigt werden. Als weitere Anforderungen waren die kantonalen Entscheide zur Einführung der ersten und zweiten Fremdsprache und die betrieblichen Gegebenheiten gebührend zu berücksichtigen.
All dies führte zur Entscheidung, den Sprachunterricht inhaltlich und zeitlich in den Fachunterricht zu integrieren. Die Kochlehrperson sieht so ihren traditionellen Aufgabenkreis um den der Sprachvermittlerin erweitert, der es darum geht, die in der Muttersprache erworbenen Fachkompetenzen in der Fremdsprache wieder aufzunehmen. Um diesem Ansatz des integrierten Fremdsprachenlernens einen Rahmen zu geben, hat das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) im Auftrag von und in Zusammenarbeit mit «Hotel & Gastro *formation*» ein Lehrmittel in 3 Sprachen entwickelt, das sich inhaltlich an den Vorgaben des Rahmenlehrplans orientiert.

Praxisnah und handlungsorientiert

Durch den integrierten Ansatz waren das Anknüpfen an die (berufliche) Lebenswelt der Lernenden und damit das Vermitteln von «nützlichen» Sprachkompetenzen im Vorfeld gegeben. Aber auch ansonsten waren die Prinzipien des handlungsorientierten Sprachunterrichts und die Tatsache, dass die Fremdsprache von Kochfachlehrpersonen unterrichtet wird, die Wegweiser bei der Konzeption und Ausarbeitung des Lehrmittels.
Auch aus diesem Grund haben wir Autoren des Lehrmittels auf die Vermittlung gewisser Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, wie z.B. Grammatik und Fehlerkorrektur ganz verzichtet. In dem Sinne strebt das Lehrwerk auch keine Leistungsprogression an. Der Einstufungsskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zufolge bewegt sich die Fremdsprachenkompetenz der Kochlernenden nach der obligatorischen Schulbildung auf dem Niveau A2.[2]

Unser Anliegen war es vielmehr, die Lernenden mit einer grossen Menge von beruflich relevanten Kommunikationssituationen zu konfrontieren. Davon versprechen wir uns, dass es a) Spass macht und b) dazu führt, die auf dem A2 Niveau schon vorhandenen Sprachkenntnisse anzuwenden und durch berufliches Fachvokabular zu vertiefen.

Alle Aufgaben des Buches zielen darauf hin, dass die Lernenden so aktiv wie möglich sind. Sie sind immer in einer (beruflich relevanten) Situation, in der sie handeln müssen, Initiative übernehmen oder etwas gestalten müssen. Diese Aufgaben werden meistens kollaborativ verhandelt. Auch an andere Fähigkeiten, wie gestalterische oder analytische, z.B. bei der Darstellung von Ergebnissen wird appelliert. Mit anderen Worten: Die Sprache ist nur *ein* Mittel von vielen bei der Lösung von Aufgaben.

Die Leistungsziele des Rahmenlehrplans legen fest, dass die mündliche Produktion und das Verständnis von Fachvokabular gefördert werden sollen. Dabei ging es uns Lehrbuchautoren nicht um (bezogen auf A2) perfekte Kommunikation, sondern um den Spass und die Motivation, in der Sprache zu handeln, ohne sich von der Angst vor Fehlern hemmen zu lassen. Durch die Tatsache, dass die Lernenden mehr Verantwortung und Initiative übernehmen, ändert sich auch die Rolle der Lehrperson, die zur Lernbegleiterin wird. Denn, wie gesagt, die Aufgaben sind so konzipiert, dass es nicht um das perfekte Tun, sondern um das Tun überhaupt geht. Fehler fallen nur dann ins Gewicht, wenn sie das Verständnis beeinträchtigen. Mit anderen Worten: Die Fehlerkorrektur als eine der traditionellen Aufgaben der lehrenden Person verliert an Bedeutung.

Das Lehrmittel

Das Lehrmittel[3] besteht aus 6 Einheiten, die sich thematisch am Rahmenlehrplan orientieren. Für jede dieser Einheiten definierten wir «Kann-Beschreibungen», die sich inhaltlich am Rahmenlehrplan orientieren und sich sprachlich auf dem Niveau A2 befinden. Einen Überblick darüber verschafft Tabelle 1.

Tabelle 1.

Themen nach RLP	Sprache A2/Rezeption	Sprache A2/Produktion
Einheit 1 Der Beruf „Koch“: Ausbildung, Küchenbrigade und Küche	Kann einfach Aufgaben zu komplexen Fachtexten lösen.	Kann sich persönlich in seiner Funktion als Kochlernender vorstellen. Kann das Arbeitsfeld des Kochs mit einfachen Mitteln beschreiben.
Einheit 2 Kücheneinrichtungen	Kann Vokabular zum Thema «Kücheneinrichtungen» identifizieren.	Kann einzelne, einfache Arbeitsgänge bei der Menüvorbereitung beschreiben.
Einheit 3 Rezepte	Kann Fachausdrücke zum Thema «Gerichte» und «Rezeptaufbau» verstehen.	Kann mit einfachen Worten über Gerichte und Rezepte sprechen und dabei auch ab und zu ein Fachwort benutzen.
Einheit 4 Einkauf und Kontrolle	Kann Vokabular zu dem Thema „Einkauf und tierische Lebensmittel“ verstehen.	Kann einfache Gespräche zu folgenden Themen führen: Einkaufen, Lebensmittel bestellen, annehmen und einlagern.
Einheit 5 Fachgespräch	Kann Vokabular zum Thema «Büffetaufbau», «Lebensmittel», «Zubereitung und Geschirr» verstehen.	Kann einfache Gespräche am Büffet, zum Büffetaufbau und zur Bankettorganisation führen (Zutaten und Zubereitung).
Einheit 6 Wiederholung		

Nachdem Themen und sprachliche Ziele festgelegt waren, brauchten wir noch etwas Fleisch am Knochen. Hier waren Texte und Tabellen aus dem einschlägigen Fachbuch «Pauli»[4] sowie konkrete Beispiele aus dem Fachunterricht nützlich. Bei der Didaktisierung dieser Vorlagen haben wir immer auch darauf geachtet, die verschiedenen Lerntypen anzusprechen:

- Dialoge, Diskussionen, Frage-Antwort-Spiel für den kommunikativen Lerner,
- Skizzen, Bilder, Lernposter für den visuellen Lerner,
- Klassenspaziergänge, Bewegung, Gruppenaktivitäten, Rollenspiele für den motorischen Lerner,
- Zusammenfassen, Darstellen für den kognitiven[5] Lerner.

Man nehme das Modul 3

Das Modul 3, aus dem im Folgenden Auszüge vorgestellt werden, führt in das Thema „Gerichte und Zutaten" ein. Das damit verbundene Lernziel ist «kann einfache Rezepte erklären». Der Einstieg in diese Thematik führt über Wiederholung und Vertiefung von entsprechendem Fachvokabular. Diese Vokabular-Phase sollte durch die einfache Anknüpfung an das im Fachunterricht Gelernte leicht fallen.

Im ersten Auftrag geht es darum, Vokabular von Gerichten und Lebensmitteln zu wiederholen.

Welche Gerichte kann man mit den abgebildeten Lebensmitteln herstellen?

Bsp: Mit Karotten, Salz, Butter und Zucker kann man glasierte Karotten herstellen.

Der Lehrperson ist es dabei freigestellt, wie sie diese Aufgabe lösen lässt: ob in Einzelarbeit oder kollaborativ, ob mit Hilfsmitteln wie zum Beispiel einer Speisekarte in der Fremdsprache oder ohne, ob die Lösungen auf einem Poster festgehalten werden sollen oder nicht.[6]

Die Grundlage für den nächsten Auftrag (Abbildung 1) ist in jedem Fall geschaffen: Diese Übung soll nun kollaborativ (kommunikativer Lerntyp) gelöst werden. Zuerst sollen die Gerichte identifiziert werden. Sprachlich greifen wir den Lernenden durch die angebotenen Redemittel unter die Arme. Beim Ausfüllen der Tabelle geht es darum, das Wissen zu systematisieren (kognitiver Lerntyp) und tabellarisch darzustellen (visueller und haptischer Lerntyp).

Abbildung 1

Auftrag

- **Besprechen Sie mit Ihrem Partner: Um welche Gerichte handelt es sich?**
  Beim Bild links handelt es sich um ... und hergestellt wird es aus ....

- **Füllen Sie zusammen mit Ihrem Partner die Tabelle aus.**

Gericht	Zutaten

Der dritte Auftrag bezieht sich wieder explizit auf den Fachunterricht. So kann Vorwissen durch das aus der Muttersprache schon Bekannte aktiviert werden. Hier sollen Gerichte aus dem Kochunterricht auf einem Poster festgehalten werden.

Sammeln Sie mit Ihrem Partner aktuelle Gerichte aus dem Ausbildungsbetrieb oder Unterricht. Schreiben Sie diese auf ein Poster oder an die Wandtafel.

Füllen Sie zusammen mit Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin die Tabelle aus und beziehen Sie sich auf Gerichte, die auch Unterrichtsgegenstand sind.

Abbildung 2

- **Gemüse und Schnittarten:**
  in Scheiben schneiden
  hacken
  in kleinste Würfel schneiden (Brunoise)
  in hauchdünne Streifen schneiden (Chiffonade)
  feinblättrig schneiden (Paysanne)
  schnetzeln
  in kleine Würfel schneiden (Jardinière)
  in Streifen schneiden (Julienne)
  in mittelgrosse Würfel schneiden (Macédoine)
  in Stäbchen schneiden (Batonnets)
  Tomaten in Würfel schneiden (concassés)
  Gemüse zusammenbinden (Bouquet garni)
  mittelgross, feinblättrig schneiden (Matignon)
  in grosse Würfel schneiden (Mirepoix)

Auftrag

- Erweitern Sie die vorherige Tabelle mit 3 weiteren Gerichten Ihrer Wahl.

Gericht	Zutaten

Dazu werden Vokabularhilfen für Garmethoden, Schnittarten (vgl. Abb. 2) und Zutaten angeboten. Wieder handelt es sich um einen Auftrag, dessen Lösung kollaborativ ausgehandelt werden muss und somit auch an nicht-sprachliche Kompetenzen appelliert. Wieder

Durch die Tatsache, dass die Lernenden mehr Verantwortung und Initiative übernehmen, ändert sich auch die Rolle der Lehrperson, die zur Lernbegleiterin wird.

kommt die Darstellung auf einem Poster dem visuellen und haptischen Lerntyp zugute.

In der abschliessenden Übung geht es um eine recht freie Anwendung des Gelernten. Aus den verschiedenen vorgeschlagenen Gerichten soll ein Menü zusammengestellt werden. Die entsprechenden Poster sollen miteinander verglichen werden.

Zu guter Letzt

Mit der Wiedereinführung der Fremdsprachen kommt die Kochausbildung den beruflichen und gesellschaftlichen Sprachbedürfnissen der jungen Lernenden entgegen. Die Qualität der Ausbildung wird so deutlich gehoben, da sie den Lernenden den Zugang zum internationalen Arbeitsmarkt erleichtert und auch zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.

Die Verbände haben die Schulen mehrmals auf die curriculare Neuheit des integrierten Sprachunterrichts hingewiesen, um den Schulen Gelegenheit zu geben, sich auf die persönliche Nachqualifikation (Sprachkurse oder Auslandsaufenthalte) der Lehrpersonen vorzubereiten. Denn wenn auch einige Lehrpersonen sich in der Fremdsprache zu Hause fühlen, ist das bei der Mehrheit nicht der Fall. Es wurden auch spezifische Weiterbildungstage am EHB angeboten, an denen das Lehrbuch, die sprachlichen Anforderungen, Fremdsprachendidaktik und vieles mehr besprochen und ausprobiert werden konnten.

Diese Weiterbildungstage erwiesen sich als ein exzellentes Austauschforum. Ängste und Misstrauen verwandelten sich in Neugierde und sogar in Motivation, sich weiterhin sprachlich fortzubilden.

Wir Lehrbuchautoren hoffen, dass die Motivation bleibt und den Lehrpersonen hilft, das eine oder andere Hindernis zu überwinden. Dass die Bewältigung der Fremdsprache für viele Lehrkräfte vorerst die Hauptherausforderung bleiben wird, ist uns klar. Wir sind aber überzeugt, dass der integrierte Fremdsprachenunterricht eine Chance für Lernende und Lehrende zugleich ist.

Für die Lernenden zuerst. Schliesslich haben nicht nur persönliche Erfahrungen, sondern auch Studien belegt, dass Lernen im immersiven Umfeld einen wesentlichen Einfluss auf Lernerfolg und Motivation hat.

Das gleiche gilt für die Lehrenden. Sie können sich genau wie die Lernenden in dieser neuen Sprache und Rolle anders entdecken und definieren. Und sie profitieren genau wie die Lernenden durch ein Mehr an Motivation und Spass.

So bereichert die Sprachausbildung Lernende und Lehrende gleichermassen, und das auf persönlicher, gesellschaftlicher und beruflicher Ebene.

Anmerkungen

[1] Hotel & Gastro Union (Organisation der Kader und Mitarbeitenden im Gastgewerbe mit dem Schweizer Kochverband als der Berufsorganisation der Köche); hotelleriesuisse (Zentralverband der Hotels); GastroSuisse (Verband der Restaurateure und Hoteliers)

[2] «Kann einfache Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.»

[3] Die Lernenden erhalten das Lehrmittel in ihren Semesterdossiers oder in Broschüreform direkt von den Schulen.

[4] Pauli, Lehrbuch der Köche, 13. Auflage, Pauli Fachbuchverlag AG, 2005.

[5] Da uns keine Mittel für Audio Support zur Verfügung standen, sind wir auf den auditiven Lerner nicht eingegangen.

[6] Das Lehrmittel wird durch ein Lehrerhandbuch ergänzt, in dem solche alternativen Herangehensweisen vorgeschlagen werden.

Kathrin Jonas Lambert
ist Bereichsleiterin «Sprachen» am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) und war Leiterin der Arbeitsgruppe «Umsetzung der Fremdsprache in der neuen Grundbildung Köchin EFZ/Koch EFZ».
Die Arbeitsgruppe setzte sich aus folgenden Personen zusammen: Heinz Berger (Hotel & Gastro *formation*), Alexander Wilhem (Allgemeine Berufsschule Zürich), Oscar Eberli (école professionelle artisanale et industrielle Fribourg), Stéphane Vaucher (école professionelle de Montreux).

Lehrmittel als Sprachbrücke im HSK-Unterricht

Dragana Dimitrijevic | Dietikon

Nel cantone di Zurigo ci sono 22 scuole HSK (HSK = ***Heimatliche Sprache und Kultur***: Lingua e cultura dei paesi d'origine), nelle quali circa 10.000 allievi e allieve frequentano lezioni nelle loro lingue di origine. Questo insegnamento esige che le competenze acquisite, i contenuti e le tematiche, come pure le strategie di lavoro siano comuni nelle varie lingue, in modo da risultare trasferibili da una lingua all'altra: per es. l'interesse, il gusto e la gioia risvegliati in una lingua per la lettura o la scrittura, si lasciano facilmente sviluppare parallelamente nelle altre lingue. E se i bambini lavorano su un racconto o un argomento in una lingua con determinate immagini e si ritrovano a lavorare con le stesse immagini in un'altra lingua, lungi dall'annoiarsi, sono invece motivati ad ampliare e approfondire l'altro modo di esprimersi. Da una impostazione di questo genere, che sta alla base del ***Lehrplan 21*** (Piano di studi 21 che dovrebbe entrare a regime nel 2014), la struttura multiculturale della società svizzera esce rafforzata, in quanto fin dalla più giovane età i bambini imparano a convivere con e vivere in lingue e culture diverse, rafforzando nel contempo l'autostima e la consapevolezza della loro cultura d'origine.

Einleitung

Im Kanton Zürich sind 22 HSK-Schulen (Heimatliche Sprache und Kultur) von der Bildungsdirektion anerkannt. Rund 10'000 Schüler und Schülerinnen besuchen den HSK-Unterricht in ihren Erstsprachen. Über 10 Sprachgruppen warten auf die Anerkennung des Kantons oder bereiten sich für die Anerkennung vor. Die verschiedenen Sprachgruppen, in denen HSK-Unterricht erteilt wird, haben ihre eigenen Lehrmittel und Lehrprogramme, die mit dem Rahmenlehrplan verknüpft sind. Der neue Rahmenlehrplan ist von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich im Jahr 2011 veröffentlicht worden.[1] Die Entwicklungsarbeit, die im Rahmen des HSK-Unterrichts geleistet wird, findet in ihm eine eigene Plattform für die Einführung von Innovation und die Verwendung von entsprechenden Lernmaterialien zur Förderung der Herkunftssprache. In der Praxis kann man diese Verknüpfung der verschiedenen Erstsprachen als eine horizontale Verknüpfung zwischen allen HSK-Kurse ansehen, da alle Sprachgruppen durch gemeinsame Themen und Rahmen verbunden sind. Neben einer horizontalen Verknüpfung der Themengebiete ist es für die HSK-Schüler/innen sehr wichtig, dass der HSK-Unterricht auch vertikal mit den schweizerischen Schulen verbunden ist. Damit denke ich sowohl an die Zweitsprache bzw. die Unterrichtssprache und an Fremdsprachen als auch an das Fach Mensch und Umwelt. Diese Verbindungen müssen die HSK-Lehrkräfte nicht unbedingt im Schulprogramm der verschiedenen Schulstufen der regulären Schule finden, aber sie müssen zumindest in den verschiedenen Lehrmitteln vorhanden sein. Durch solche Vernetzungen können die HSK-Lehrkräfte den HSK-Schüler/innen verschiedene Wege zeigen, wie sie ihre Sprachkenntnisse und ihre Ressourcen in verschiedene Bereiche transferieren können.

Für jeden HSK-Unterricht ist es wichtig, die Inhalte der Lehrmittel mit dem Rahmenlehrplan für den HSK-Unterricht zu verknüpfen und überall in den verschiedenen Lehrmitteln gemeinsame Themen und Arbeitsweisen zu finden. Für die HSK-Schüler/innen ist es wichtig, zu merken, dass ihre Lehrkräfte (HSK- und Klassenlehrpersonen) durch das Programm, die Themen und Lehrmittel vernetzt sind. Ihre Erstsprache bekommt dadurch eine bestimmte Bedeutung. Dazu kommt, dass sie den Transfer aus einer in die andere Sprache bewusster machen können, wie z. B im Umgang mit Sprachtechniken und Lernstrategien. Darüber hinaus sind solche Verknüpfungen für ihr Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit von grosser Bedeutung. Das Thema wird visuell bekannt gemacht und die Schüler/innen werden sicherer im Umgang.

Drei inhaltliche Schwerpunkte, die man mittels Lehrmittel und z.B. ESPs in den Sprachunterricht einbetten kann, sind:

- die Mehrsprachigkeit fördern, damit die Schüler/innen ihre Mehrsprachigkeit als Chance wahrnehmen und nützen können;

- die Verknüpfung der verschiedenen Sprachen fördern, weil dadurch ein Transfer der Lernstrategien sprachenübergreifend möglich wird;
- das Bewusstsein der eigenen Kompetenzen steigern und dadurch Selbstvertrauen entwickeln und den Erstsprachen eine höhere Wertschätzung entgegen bringen.

Sprachen: die Unterrichtssprache (Deutsch), Fremdsprachen und Erstsprachen

Die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen ist unsere Realität. Sie verknüpfen ihre Sprachkompetenzen in den verschiedenen Sprachen meist intuitiv. Wenn diese Kompetenzen gesteuert verknüpft werden, oder wenn ähnliche Themen im Sprachunterricht bearbeitet werden, wird es den Schülern/innen dadurch ermöglicht, mehr davon zu profitieren und das Bewusstsein über ihre Sprachkompetenzen L1 und L2, L3…zu steigern.

Die HSK-Schüler/innen im Kindergarten entwickeln durch Vorlesen ein Interesse an Geschichten und Büchern. Wenn ein Schüler/eine Schülerin in sich die Lust am Lesen in einer Sprache geweckt hat, transferiert er/sie diese in alle anderen Sprachen. Die HSK-Schüler/innen der Unterstufe reagieren auch sehr positiv, wenn die HSK-Lehrpersonen die gleiche Geschichte vorlesen und bearbeiten, wie ihre Schweizer Klassenlehrperson (z.B. Bremer Stadtmusikanten, Pipapo 1, S.22). Die Geschichte oder die Fabel ist bekannt und die Schüler/innen können mehr an ihrem Wortschatz arbeiten. Solche Lektionen in verschiedenen Sprachen sind für die Schüler/innen nicht langweilig, sondern im Gegenteil sehr interessant, weil sie mittels solcher Gelegenheiten selber die gerade gesprochene Sprache erforschen können. Wenn man besser liest, steigt auch das Interesse am Lesen. In der Oberstufe lesen die HSK-Schüler/innen Informationen mit verschiedenen Medien in der schulischen Sprache und transferieren die erworbenen Kenntnisse in ihre Erstsprache oder umgekehrt. Z.B. üben die DaZ-Schüler/innen das Präteritum mittels des Textes „Früher war alles anders" im DaZ Unterricht[2] oder sie machen einen Webquest zur Geschichte von Erfindungen („Webquest on everyday inventions, Explorers 2, S. 119). Nachher fliessen diese Informationen in den HSK-Unterricht zum Thema Familie in Mensch und Umwelt in ihrer Erstsprache.

Es ist wichtig, die Lernstrategien zu unterstützen, welche die Schüler/innen beim Erschliessen von fremdsprachigen Informationen brauchen. Es ist auch nützlich zu wissen, wie sie Informationen und Kenntnisse aus einer Sprache in die andere Sprache einbetten können. Im Kindergarten und in der Unterstufe sprechen die Kinder meistens ihre Erstsprache besser als die Unterrichtssprache. Man muss auch davon ausgehen, dass der Unterricht in der Erstsprache als Angebot ein Mal pro Woche vorhanden ist, und dass die Schüler/innen in der Mittelstufe/Oberstufe meistens besser Deutsch schreiben können, weil sie sich in den regulären Schulen mehrmals pro Woche schriftlich äussern dürfen. In allen Sprachen lernen die Schüler/innen ihre eigenen Gedanken, Meinungen und Gefühle schriftlich auszudrücken. Sie präsentieren ein Porträt einer Person der eigenen Familie anhand eines Plans (Schreibtechniken im Deutsch-, Englisch- und z.B. im Serbisch-Unterricht vergleichen). In einer HSK-Klasse stammen die Schüler/innen aus mindestens 8 verschiedenen regulären Klassen. Sie bringen ihre Erfahrungen ihrer Klasse in Bezug auf Lernstrategien mit. In einer HSK-Klasse haben sie die Möglichkeit, einander etwas zu lehren, voneinander zu lernen und mit den verschiedenen Lernstrategien umzugehen (Lehrmittel Sprachland, Arbeitstechniken).

Für die HSK-Schüler/innen ist es wichtig, zu merken, dass ihre Lehrkräfte (HSK- und Klassenlehrpersonen) durch das Programm, die Themen und Lehrmittel vernetzt sind.

Das Thema „Familie" kommt in allen Sprachfächern vor. Wäre es nicht sinnvoll, für solche gemeinsame Themen (wie z.B. Familie, Transport, Tiere, Feste…) eine Plattform aufzubauen, damit die Schüler/innen ihre Sprachkompetenzen leichter verknüpfen können? Dadurch könnten sie die Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der schulischen Sprache/ der Fremdsprache und ihrer Erstsprache erkennen: z.B. werden sie fähig Begriffe, Parallelwörter, Rechtschreibung, Possessivpronomen etc. der verschiedenen Sprachen zu vergleichen. Die Schüler/innen werden motiviert, durch das Spiel mit den Kärtchen, die Mehrsprachigkeit als Bereicherung zu erleben. Sie vergleichen die Rechtschreibung und die Bedeutung z.B. der Possessivpronomen in Deutsch mit bekanntem Wortschatz zu Verwandtschaftsbezeichnungen. Sie lernen in Serbisch und in Deutsch den Wortschatz zu festigen und die richtigen Wörter zu benützen, den themenbezogenen Wortschatz anzuwenden und mit der eigenen Familie zu verknüpfen. Dazu wird den Schüler/innen die Struktur der Präsentation der Familie im Explorers 1 S. 17 angeboten, die sie aus Englisch in jede andere Sprache transferieren können (Kontakt 1, S. 80 „Geschichte meiner Familie; Kontakt 2 S.40 „Porträt einer Familie"; Envol 5 S.63 „Stammbaum"; Explorers 1 S.37 „Präsentation der Familie", Arbeitsheft „Familie"). Kann man ohne Gefühle seine eigene Familie beschreiben? Dazu dienen alle Lektionen, die mit den Adjektiven verknüpft sind, die man bei der Beschreibung einer Person oder der Familie braucht (Envol 5, S. 29 „Adjektive als Gegensatzpaare", Explorers 1, S.17, Pipapo 2, S.28 „Meine Stärke, meine Schwäche"; Pipapo 1, S.96. „Was ist positiv? Was ist negativ?; Mit den Sprachen spielen, Belke, 2011, S.85 „Adjektive und was man damit machen kann") etc. Darüber hinaus kann man mit den Sprachen spielen und die Personalpronomen in Bezug auf die Familie üben, um die Mehrsprachigkeit als eine Schatzkiste zu erleben z.B. ‚Deine Mutter ist die Schwester meines Vaters. Was ist sie mir?' oder ‚Meine Mutter ist nicht deine Mutter. Sie ist die Schwester deines Vaters. Was ist mir dein Vater? Und seine Frau?…'. (Mit Sprachen spielen, Belke 2011, S.83 „Mein-dein-sein und ihr")

Das Lehrmittel Multidesign-Grundwortschatz von Claudio Nodari kann man im DaZ-Unterricht einsetzen, aber auch im HSK-Unterricht, mit dem Ziel, den Kindern den Wortschatz mitzugeben, der für den Erwerb der Zweitsprache wichtig ist. Die verschiedenen Vorstellungen in Bezug auf ein gleiches Wort in L1 und in L2 kann man den Kindern auch durch diesen Grundwortschatz und diese Redewendungen erklären, damit die neuzugezogenen Kinder nicht alles eins-zu-eins übertragen müssen. Dabei denkt man z.B. an den Raum in Deutsch und an einen Gegenstand in Serbisch: Ich gehe ins/aufs WC. Auf Deutsch benutzt man Nomen, auf Serbisch ein Adjektiv um Hunger/Durst/Wärme/Kälte zu beschreiben: Ich habe Hunger/ ich bin hungrig. Im Deutschen gibt es Verben, die man auf Serbisch durch ein Nomen beschreibt - ich turne/ serbisch: Ich habe Turnen.
Ein Telefongespräch zu führen kann man mit allen Sprachen und mit vielen Lehrmitteln verbinden (Was ist-ist was, Text 27; Voices 1, Dialog durchführen - Telefongespräch S.66). Die Kultur des Gesprächs/ der Kommunikation zu entwickeln, fehlende Höflichkeitswörter zu üben, die Wörter „was, eee, ähm" mit Erwachsenen zu vermeiden, direkte und indirekte Rede zu unterscheiden, sind nur einige Punkte, die man mit den Kindern durch ein Telefongespräch üben kann. Man kann falsch verstanden werden, als unhöflich, unreif oder z.B. ungeeignet für eine Lehrstellensuche oder ein Vorstellungsgespräch eingeschätzt werden. Deshalb ist es sehr wichtig, eine entsprechende Gesprächskultur zu pflegen und den Schülern/innen zu erklären, was die verschiedenen Kulturen und Sprachen gemeinsam haben und was unterschiedlich ist. Im DaZ-Unterricht kann jede/r den 27. Text in ihrer/seiner eigenen Erstsprache vorlesen. Die Körpersprache spielt für die Person, die den Text liest, eine wichtige Rolle, weil sie will, dass die anderen ihre Erstsprache als melodisch, interessant, wichtig und verständlich empfinden. Das stärkt das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Leser/innen und sie werden auf ihre eigene Erstsprache stolz. Die Zuhörer/ innen empfinden zu viele fremde Informationen als eine Schwierigkeit, und sie versuchen, die wichtigsten Informationen von den überflüssigen Informationen zu trennen. Die Förderung der Mehrsprachigkeit und des Dialogs zwischen den Kulturen ist eines von vielen Zielen solcher Aktivitäten.

Verknüpfungen mit dem Fach Mensch und Umwelt

Im Schulunterricht stellt sich die Frage, ob man den Wortschatz in Mensch und Umwelt fachlich vertiefen kann, ohne den Grundwortschatz zu festigen. Die Sprache kann man nicht strikt von anderen Unterrichtsfächern wie Mensch und Umwelt oder Mathematik trennen. Die multikulturelle Struktur der Schweizer Gesellschaft, in der die Schüler/innen leben, soll durch den HSK-Unterricht unterstützt

werden, damit die Schüler/innen ihre Multikulturalität und Lebenswelt reflektieren und respektieren können. Die Aneignung der Sprache, Kultur und Lebenswelt verschiedener Sprachgruppen ist eine der Grundvoraussetzungen für das bessere Verständnis, den Respekt und auch für die Bewusstmachung ihrer eigenen Identität und Lebenswelt in einem multikulturellen Zusammenhang. Die Schüler/innen sind keine passiven Empfänger/innen des Wissens, sondern aktive Teilnehmer/ innen der Entwicklung ihrer multikulturellen Identität.

Das Thema „Sinne" kommt in der zweiten und dritten Klasse (Englisch und Deutsch) vor. Es ist sinnvoll, wenn dieses Thema auch in der Erstsprache thematisiert wird und der themenbezogene Wortschatz gefestigt wird. Für die Schüler/innen ist es eine Erleichterung, wenn die HSK-Lehrpersonen mit den gleichen Bildern arbeiten können, mit denen die Kinder den neuen Wortschatz in Deutsch oder in Englisch erwerben sollen (Englisch-Arbeitsheft first choice, „Our five amazing senses"). Sie freuen sich darüber, weil das Thema für sie bekannt wirkt, und sie werden motiviert daran weiter zu arbeiten. Dadurch gehen die Schüler/innen davon aus, dass sie den Wortschatz schon gelernt haben (sie merken nicht sofort, dass der Wortschatz in einer anderen Sprache gelernt wurde) und wie beim Erwerb der L2 oder L3 beginnen sie nicht von Anfang an, sondern mit gewissen Vorkenntnissen und Vorstellungen in Bezug auf das alte/neue Thema. Die Bearbeitung der Sachtexte und die damit verbundene Schulung der Lesestrategien sollen öfter zum Zug kommen. Um die Sprachen besser miteinander zu verknüpfen sollen Freiräume geschafft werden, um im Unterricht auch Zusatzmaterialien einsetzen zu können. Insbesondere soll dem selbstgesteuerten Lernen mehr Platz eingeräumt werden und auch die Lektüre von serbisch-englischen oder serbisch-deutschen Sachtexten (z.B. aus dem Internet) sollen im Sinne eines reichen sprachlichen Inputs vermehrt gepflegt werden. Der Fluss mit allen seinen Bezeichnungen oder Mathematik ist und bleibt gleich in allen gesprochenen Sprachen.

Das gilt auch für das Thema „Tiere". Die Schüler/innen hören und lesen den Text mit den Sprichwörtern über die Tiere, die sie in Englisch gelernt haben. Sie reflektieren ihre Arbeit und es wird notiert, welche Sprichwörter benützt wurden und welche neu sind. Die neuen Sprichwörter und das Vokabular zu den Tieren (Verben, Begriffe, die Sprachen der Tiere) verwenden sie im neuen Kontext. Sie überlegen sich den Nutzen der Sprichwörter im Alltag. Anhand des Textes können sich die Schüler/innen an Wörter und Sprichwörter erinnern, die häufig in Fabeln vorkommen. Im Laufe der Arbeit kommen ihnen weitere Verwendungen von Sprichwörtern und bestimmten Adjektiven in den Sinn. Das Bedürfnis, mehrere Adjektive zu kennen, weckt bei ihnen den Wunsch, den Wortschatz in der Erstsprache und auch in Deutsch zu erweitern. Die Schüler/innen tauschen gerne ihre Sprachlernstrategien aus. (Arbeitsheft in Englisch „Animals"; Mit Sprache(n) spielen, Belke, 2011, „Meine Tierkunde in Versen, Fragen und Rätsel" S.44; Poesie und Grammatik, Belke, 2009 „Tiere Wortliste", S. 181; Pipapo 3, S.16, „Wild-,Nutz—und Haustiere"; Envol 5, S.107, „Du lernst einige Tiernamen"). Die Schüler/innen transferieren auch ihre eigenen Fehler aus einer Sprache in eine andere, z.B. wenn sie Tiere und deren Lautsprache falsch in der Erstsprache benutzen, wiederholen sie den gleichen falschen Ausdruck in jeder anderen Sprache (z.B. Schafe, Ziege, Kuh - blöken, meckern, muhen). Deshalb ist es wichtig, alle falsch gelernten Ausdrücke in der Erstsprache zu korrigieren, damit die Schüler/innen dieselben nicht in andere Sprachen transferieren können. Erst die Reflexion über ihre Sprachlernerfahrungen und der Vergleich der Erstsprache mit anderen Sprachen können ihre Fortschritte beim Lernen einer anderen Sprache optimal unterstützen. Gute Kenntnisse in einer Sprache oder Freude am Lesen oder Schreiben widerspiegeln sich auch in anderen Sprachen. Die Entwicklung einer mehrsprachigen und multikulturellen Identität führt zu einem starken Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen und umgekehrt.

Mit dem neuen Lehrplan 21 kann man entsprechende Lernmittel entwickeln, die die Kompetenzorientierung und die Verknüpfung mit der Erstsprache berücksichtigen (die alle Sprachkenntnisse betrachten kann).

Anmerkungen

[1] Siehe http://www.vsa.zh.ch > Sprachen > Heimatliche Sprache und Kultur.

[2] Siehe http://www.mein-deutschbuch.de

Dragana Dimitrijevic

hat einen MAS in Bildungsinnovation und arbeitet als Fachlehrperson an der Schuleinheit Luberzen in Dietikon. Als HSK-Lehrperson erteilt sie HSK-Unterricht für Serbisch sprechende Schülerinnen und Schüler im Kt. Zürich. Ausserdem ist sie Präsidentin des Vereins HSKLVZH.

Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule

Eine Untersuchung in fünf Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein

Anna von Ow | Lausanne
Vera Husfeldt | Bern
Ursula Bader-Lehmann | Zofingen

Le projet "Facteurs qui influencent le succès d'apprentissage de l'anglais à l'école primaire" étudie le niveau des élèves au bout de deux ans d'enseignement en observant particulièrement les facteurs individuels des jeunes apprenants ainsi que l'attitude des enseignants et la durée d'apprentissage. Les résultats constatés au niveau de la compréhension et de l'expression orale de même que dans la lecture peuvent être considérés comme excellents. A l'instar d'études analogues, il s'avère que le système scolaire et l'enseignement proprement dit ont bien moins d'impact que des facteurs individuels (16 % contre 84 %). Un important critère directement mesurable réside dans l'âge: c'est dans le domaine de l'écoute qu'un apprentissage précoce aboutit à un niveau bien supérieur, si la dotation d'heures est identique. Néanmoins, ces résultats dépendent dans une large mesure du développement des enfants. En comparant des élèves de 4e et de 5e primaire, les plus âgés devancent les plus jeunes après deux ans d'anglais. Sur le plan individuel, on peut observer que le sexe, l'entourage social et académique, la réception de l'enseignement par les élèves ainsi que l'image positive qu'ils ont d'eux-mêmes constituent des facteurs décisifs, tandis que le fait d'être plurilingue est presque négligeable: pour les jeunes dans les cantons suisses qui ont participé à l'étude, cette qualité restait sans influence sur leurs compétences en compréhension orale et écrite.

Mit ihren vier offiziellen Landessprachen und einer traditionell hohen Einwanderungsquote ist die Schweiz von jeher ein mehrsprachiges Land. Mit den gesamteuropäischen Entwicklungen in der Wirtschaft und im Bildungssystem zusammenhängend sind auch in der Schweiz in den letzten Jahren verstärkte Tendenzen zu einem allgemeinen Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht zu beobachten. Der frühe Fremdsprachenunterricht in der Primarschule wurde und wird gegenwärtig im Zuge des HarmoS-Konkordats in den Kantonen etabliert. In den Deutschschweizer Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein wird im dritten bzw. zweiten Schuljahr entweder mit Englisch[1] oder Französisch[2] begonnen.

Durch das in der Schweiz kantonal organisierte Schulsystem ist der Vergleich des Einflusses unterschiedlicher systemischer Bedingungen wie beispielsweise eine unterschiedliche Anzahl Wochenlektionen möglich. Die hier vorgestellte Studie zum Englischunterricht an der Primarschule untersucht diesen und weitere Einflussfaktoren für den Lernerfolg in Englisch.

Projektanlage

Das Projekt «Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule» untersucht, ob und wie der Lernstand von Schülerinnen und Schülern nach zwei Jahren Englischunterricht mit schülerindividuellen, lehrpersonenbezogenen und zeitlichen Faktoren zusammenhängt. Die Daten von 1473 Schülerinnen und Schülern aus fünf Schweizer Kantonen (AI, AR, SH, SG, ZG) und dem Fürstentum Liechtenstein konnten ausgewertet werden. Die Kinder in den Schweizer Kantonen standen zum Testzeitpunkt am Anfang der 5. Klasse; die Kinder aus dem Fürstentum Liechtenstein starten ein Jahr früher mit dem Englischunterricht, weshalb sie zu Beginn der 4. Klasse getestet wurden. Je nach Kantons- und Landeszugehörigkeit gelten unterschiedliche Vorgaben für die Anzahl Wochenlektionen: Bis zum Testzeitpunkt haben die Kinder in Appenzell Innerrhoden und im Fürstentum Liechtenstein zwei Wochenlektionen Englischunterricht pro Jahr besucht; das sind aufsummiert über die zwei Schuljahre vier Wochenlektionen. Die Schülerinnen und Schüler der anderen Schweizer Kantone besuchten ebenfalls zwei Jahre Englischunterricht, aber mit je drei Wochenlektionen; addiert hatten die Kinder hier sechs Wochenlektionen im gleichen Zeitraum.

Im Oktober und November 2010 wurden die Tests für das Hör- und Leseverstehen durchgeführt und die Kinder wurden schriftlich zu ihrer Sicht auf den Unterricht und zu verschiedenen soziodemografischen Angaben befragt. Informationen über die Unterrichtsgestaltung sowie die Ausbildung und Erfahrung der Lehrpersonen wurden über einen Lehrpersonenfragebogen erfasst. Im März und April 2011 wurden zusätzlich 297 Schülerinnen und Schüler aus 31 ausgewählten Klassen im Bereich des Sprechens getestet. Im Fürstentum Liechtenstein konnte im Herbst 2011 zudem eine Folgeerhebung durchgeführt werden. Diese bestand aus den Tests zum Hör- und Leseverstehen sowie einigen Fragen zur Motivation.[3]
Sowohl bei den Leistungstests in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen als auch bei den Fragebögen handelt es sich um standardisierte Erhebungsinstrumente.

Leistungen im Lese- und Hörverstehen sowie im Sprechen

Die Ergebnisse in allen drei Kompetenzbereichen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler sehr gute Leistungen erreichen, die über den Erwartungen liegen. Im Bereich der Lesekompetenz können ungefähr drei Viertel der Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Sicherheit[4] kurze, klar aufgebaute Geschichten in groben Zügen verstehen. Einen sehr kurzen, einfachen Text Satz für Satz zu lesen und zu verstehen, stellt für die getesteten Schülerinnen und Schüler in aller Regel kein Problem dar. Ähnlich positive Befunde sind für das Hörverstehen zu berichten. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler können mit einer guten Sicherheit die Hauptinformationen aus kurzen deutlich gesprochenen Texten entnehmen. Einfache deutlich gesprochene Wörter und kurze Sätze über vertraute Themen verstehen nahezu alle Kinder, insbesondere wenn es sich um häufig gebrauchte einfache Ausdrücke handelt. Im Rahmen des Sprechtests wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, auf Englisch kurze Angaben zu ihrer Person zu machen und in einer spezifischen Situation passende Fragen zu formulieren. Weiter wurden sie gebeten, ein Bild zu beschreiben und eine kurze Geschichte anhand von Bildern zu erzählen. Die Kinder erfüllen diese Anforderungen in der Regel; insbesondere zeigen sie durchweg eine mittlere bis sehr hohe Sprachhandlungsbereitschaft. Eine Reihe von Schülerinnen und Schülern im oberen Bereich des Leistungsspektrums sind sogar in der Lage, sich in vielen Äusserungen grammatikalisch korrekt auszudrücken.
In keinem der drei Leistungsbereiche unterscheiden sich die Kinder zwischen den Schweizer Kantonen signifikant voneinander. Lediglich die Schülerinnen und Schüler aus dem Fürstentum Liechtenstein, die zum Testzeitpunkt ein Jahr jünger waren, haben etwas niedrigere Leistungen erbracht. Die Folgeerhebung im Fürstentum Liechtenstein im Herbst 2011 zeigte jedoch, dass dieser Rückstand mehr als aufgeholt ist, wenn die Kinder in der gleichen Klassenstufe sind, und wenn sie aufsummiert die gleiche Wochenlektionenzahl Englischunterricht besucht haben wie die Kinder aus vier von fünf Schweizer Kantonen.[5]

Einflussfaktoren auf Ebene der Schülerinnen und Schüler

Im Fragebogen haben die Schülerinnen und Schüler Auskunft über ihre Motivation, ihre Freude am Englischunterricht, den von ihnen erlebten Stress im Unterricht und ihr Selbstbild als Lernende gegeben. Die Informationen zu diesen verschiedenen Aspekten wurden in Messskalen[6] mit Ausprägungen von 0 bis 3 zusammengefasst. Die Ergebnisse sind erfreulich: Die Mittelwerte für alle Schülerinnen und Schüler liegen durchweg in einem positiven Bereich von gleich oder grösser einem Wert von 2. Alle vier hier genannten Schülermerkmale korrelieren[7] bivariat[8] überzufällig mit den festgestellten Fähigkeiten in den Bereichen Lese- und Hörverstehen. Motivation, Stressfreiheit sowie ein positives Selbstbild sind zudem stark positiv mit den Sprechfähigkeiten korreliert. Sie stellen folglich sehr wichtige Aspekte im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb in Englisch dar. Auf eine Kausalität, im Sinne einer einseitigen Wirkungsrichtung von den genannten Aspekten auf die Leistungen, kann aufgrund dieser Betrachtung allerdings nicht geschlossen werden.

Einflussfaktoren auf Ebene der Lehrpersonen

Die Erfahrung als Primarlehrperson, der Umgang mit Heterogenität, das Einüben von Vokabeln in Form von traditionellem Auswendiglernen und die Bewertung von Mündlichleistungen wurden als Einflussfaktoren auf der Ebene von Lehrperson und Unterrichtsgestaltung analysiert. Auch Edelenbos, Johnstone und Kubanek (2006) haben in ihrer umfassenden Literaturstudie zum Fremdsprachenfrühbeginn u.a. die genannten Faktoren als relevant für einen guten Unterricht und ein unterstützendes Lernumfeld erachtet. Von den bivariaten Zusammenhängen der genannten Einflussgrössen mit den individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler korreliert nur die Bewertung der Mündlichleistungen signifikant, aber schwach mit dem Lese- und Hörverstehen ($r_{Leseverstehen} = 0.08$, $r_{Hörverstehen} = 0.1$). Hingegen hängen die Klassenmittelwerte aller drei Leistungsbereiche etwas stärker und signifikant mit der Häufigkeit der Bewertung des Mündlichen zusammen ($r_{Hörverstehen} = = 0.21$, $r_{Leseverstehen} = 0.17$, $r_{Sprechen} = 0.19$). Je häufiger eine Lehrperson das Mündliche bei der Benotung berück-

Durch die Bewertung des Mündlichen wird seine Bedeutsamkeit auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern explizit kommuniziert und diese werden sich entsprechend mehr bemühen.

sichtigt, desto besser sind die mittleren Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Klassen. Ein wichtiger Aspekt der Anforderungen an Lehrpersonen, ist die Bewertung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler (Edelenbos & Kubanek, 2004). Gemäss unseren Ergebnissen ist dieser Aspekt mit den Leistungen verknüpft. Da der Lehrplan viel Gewicht auf die kommunikativen Kompetenzen und die Mündlichleistungen legt, ist es wichtig, dass die Leistungen in diesem Bereich auch tatsächlich eingefordert und honoriert werden. Durch die Bewertung des Mündlichen wird seine Bedeutsamkeit auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern explizit kommuniziert und diese werden sich entsprechend mehr bemühen. Die Skala zur Bewertung des Mündlichen berücksichtigt nicht zuletzt die Häufigkeit der Beurteilung verschiedener Situationen, in denen zusammenhängendes Sprechen verlangt wird, und in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachproduktionen sorgfältig und selbstständig vorbereiten können (z.B. kurze Präsentationen halten). Dass im Unterricht, neben Aktivitäten zur Grammatik und genereller Wissensvermittlung, Raum für angstfreies flüssiges Sprechen geschaffen wird sowie Möglichkeiten zur Planung und Vorbereitung sprachlicher Äusserungen geboten werden, ist eine weitere Anforderung an eine gute Lehrperson, wie die Durchsicht zahlreicher Forschungsergebnisse ergibt (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Positive Zusammenhänge mit einem Korrelationskoeffizienten gleich oder grösser als 0.1 ergeben sich ausserdem zwischen der Erfahrung als Primarlehrperson und dem mittleren Leseverstehen der Klasse ($r = 0.11$) und zwischen dem Vokabelnlernen und den mittleren Leistungen der Klassen im Sprechen ($r = 0.22$). Das heisst, wenn eine Lehrperson längere Erfahrung als Primarlehrperson hat, sind die mittleren Leistungswerte ihrer Klasse im Leseverstehen tendenziell etwas höher. Legt eine Lehrperson mehr Wert auf das Vokabelnlernen, sind in der Regel die mittleren Leistungen ihrer Klasse im Sprechen etwas höher. Das traditionelle Auswendiglernen von Vokabeln deckt eine weitere Anforderung ab - das Aneignen von Wortschatz - und ist eine der Voraussetzungen für die eigene und selbstständige Sprachproduktion.

Einflüsse zeitlicher Vorgaben

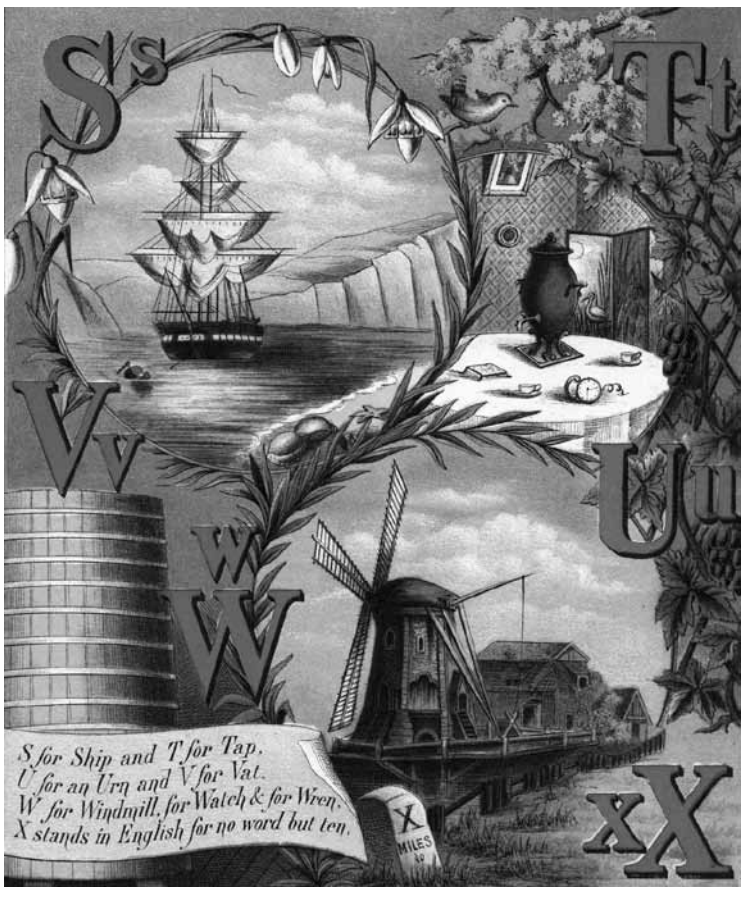
Als zeitliche Vorgaben wurden das Anfangsalter und die Anzahl der Wochenlektionen untersucht. Die Leistungen im Hörverstehen und Leseverstehen hängen bivariat positiv mit der Anzahl der Wochenlektionen zusammen. Weniger Wochenlektionen hatten die Schülerinnen und Schüler aus einem Schweizer Kanton und aus dem Fürstentum Liechtenstein. Allerdings waren Letztere zum Testzeitpunkt ein Jahr jünger als die getesteten Schweizer Kinder. Die Folgeerhebung in Liechtenstein zeigte jedoch im Vergleich zu den Schweizer Kantonen zumindest im Hörverstehen, dass die Leistungen der nun gleichaltrigen Kindern mit der gleichen Wochenlektionenzahl besser sind, wenn der Englischunterricht eine Stufe früher beginnt. Die Frage, ob dies mit dem frühen Anfangsalter zusammenhängt oder mit anderen Besonderheiten des Liechtensteiner Bildungssystems, kann allerdings anhand unserer Daten nicht abschliessend beantwortet werden. Eine dieser Besonderheiten ist beispielsweise, dass im Fürstentum Liechtenstein im Unterschied zu den Schweizer Kantonen Sprachassistentinnen mit englischer Muttersprache die Kinder in ihrem Lernprozess unterstützen. Dass die Leistungen der Liechtensteiner Fünftklässler lediglich im Hörverstehen, nicht aber im Leseverstehen signifikant besser sind als die Testergebnisse der Schweizer Kinder, könnte auch darauf hindeuten, dass die Sprachassistentinnen hier eine Rolle spielen.

Multivariate Betrachtung auf Individual- und Klassenebene

Die meisten der hier berichteten Zusammenhänge zeigen sich auch, wenn alle Faktoren innerhalb eines Gesamtmodells[9] betrachtet werden. In einem Gesamtmodell werden die einzelnen Effekte oftmals etwas schwächer, weil sie auch durch andere Variablen miterklärt werden, die in der bivariaten Betrachtung nicht berücksichtigt werden. Mittels des hier verwendeten Modells wurde versucht, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gleichzeitig durch verschiedene Einflussgrössen zu erklären: Auf individueller Ebene wurden Geschlecht, Bildungshintergrund, Wohnverhältnisse, Mehrsprachigkeit, Freude am Unterricht, Stress oder Stressfreiheit im Unterricht und ein positives Selbstbild miteinbezogen. Betreffend die Lehrpersonen und die Unterrichtsgestaltung gingen folgende Variablen ins Modell ein: Erfahrung als Primarlehrperson, Status als Fach-/Klassenlehrperson, Vokabeln im traditionellen Sinn auswendig lernen, Umgang mit Heterogenität und Bewertung der mündlichen Leistungen. Die Anzahl der Wochenlektionen und das Anfangsalter als systembezogene zeitliche Faktoren wurden ebenfalls berücksichtigt.

Die Modellberechnungen zeigen, dass der grösste Anteil an Unterschieden in den Leistungen durch die Merkmale der einzelnen Schülerinnen und Schüler, also auf Individualebene erklärt wird. Nur 16 Prozent der Varianz der Leistungen im Hör- und Leseverstehen[10] kommen durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse zustande und können damit unter anderem durch den Unterricht und die Lehrperson beeinflusst werden. Die in das Modell eingebrachten Variablen auf der Ebene der Lehrpersonen und des Unterrichts stehen sämtlich nicht signifikant im Zusammenhang mit der Leistung auf Klassenebene.[11]

Das Anfangsalter ist eine wichtige, direkt wirksame Grösse: Wenn die Viertklässler aus Liechtenstein (insgesamt vier Wochenlektionen in zwei Jahren) zusammen mit den Schweizer Fünftklässlern (vier bis sechs Wochenlektionen in zwei Jahren) untersucht werden, erbringen Erstere in beiden Bereichen schlechtere Leistungen. Werden die Testergebnisse der Fünftklässler aus Liechtenstein (sechs Wochenlektionen in drei Jahren) jedoch zusammen mit den Resultaten der Schweizer Fünftklässler analysiert, schneiden die Liechtensteiner Kinder, die früher mit Englisch begonnen haben, im Hörverstehen überzufällig besser ab, während sich keine Unterschiede im Leseverstehen zeigen. Ein früherer Start des Englischunterrichts kann sich durchaus lohnen. In diese Richtung weist auch eine Studie aus Ungarn, die aber über einen eher schwachen Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt des Beginns und den Schülerleistungen berichtet (Nikolov & Józsa, 2006).



In der vorliegenden Untersuchung müssten aber noch weitere Bedingungen kontrolliert werden, um die Bedeutung des Anfangsalters besser ‚extrahieren' zu können.

Auf individueller Ebene liegen 84 Prozent der Varianz der Leistung. Es zeigt sich, dass Mädchen sowohl im Hörverstehen als auch im Leseverstehen besser abschneiden. Der Bildungshintergrund spielt ebenfalls eine grosse Rolle. Je stärker Kinder von ihren Eltern in Bildungsaktivitäten eingebunden sind, desto besser sind ihre Leistungen. In verschiedenen Studien zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung sowie zu Geschlecht und Schulleistung konnte konstatiert werden, dass Kinder aus höheren Bildungsschichten ebenso wie Mädchen eher schulkonformes Verhalten und schulgünstige Arbeitsweisen aufweisen, wodurch es für sie einfacher sein dürfte, bessere Schulleistungen zu erbringen (Kaya & Rice, 2010; Warrington, Younger & Williams, 2000; Van de Gaer *et al.,* 2006). Zur Annäherung an den sozioökonomischen Status wird in vielen Studien die Anzahl der Bücher zuhause erfragt. Diese Information kann als guter Indikator für ein von Bildung geprägtes Umfeld verwendet werden und erweist sich als wichtiger Prädiktor für die Leistung in verschiedenen Fächern (z.B. Torney-Purta *et al.*, 2001). In der vorliegenden Studie wurden für die Messung des Bildungshintergrundes zusätzliche Informationen wie z.B. die Häufigkeit von Museumsbesuchen mitberücksichtigt. Fürs Leseverstehen sind ausserdem die Wohnverhältnisse als weiterer Indikator für den sozioökonomischen Status relevant.

Sowohl die Freude am Unterricht als auch Stress und Angst während der Englischstunden haben einen negativen Zusammenhang mit der Leistung. Zwischen Leseverstehen und Freude am Unterricht ist dieser jedoch nicht signifikant. Dass sich Angst im Unterricht negativ auf die Englischleistungen in beiden Bereichen auswirkt, entspricht den Erwartungen (Winkel, Petermann & Petermann, 2006).[12] Der negative Zusammenhang der Freude am Unterricht mit dem Hörverstehen hingegen überrascht zunächst. Nimmt man allerdings das positive Selbst-

bild der Schülerinnen und Schüler aus dem Modell heraus, zeigt sich ein positiver Zusammenhang der Freude am Unterricht mit der Leistung. Offenbar geht der Teil dieser Freude, der auch für bessere Leistungen verantwortlich ist, im positiven Selbstbild auf. Der verbleibende Teil der Freude am Unterricht wird vermutlich unter anderem durch spielerische Aktivitäten hervorgerufen, die zum Teil zu wenig lernzielorientiert ausgerichtet sein könnten, als dass sie neben Spass auch die Leistung förderten.

Ein positives Selbstbild der Schülerinnen und Schüler geht in jedem Fall mit besseren Leistungen einher, was schon verschiedene Studien zur Schulleistung auch in anderen Fächern bestätigt haben (z.B. Kaya & Rice, 2009).

Interessant ist die Einflussgrösse der Mehrsprachigkeit. In unseren Hypothesen sind wir davon ausgegangen, dass Mehrsprachigkeit sich positiv auf die Leistungen auswirkt, wenn der sozioökonomische Hintergrund kontrolliert wird. Es zeigt sich aber ein leicht negativer Effekt auf die Leseleistungen, während kein Einfluss auf das Hörverstehen nachzuweisen ist. In den untersuchten Schweizer Kantonen beeinflusst die Mehrsprachigkeit keinen der beiden Leistungsbereiche.

Rückschau und Aussicht

Die Leistungen in allen drei Kompetenzbereichen können als sehr gut bezeichnet werden. Festzuhalten bleibt, dass auf Individualebene ungefähr 84 Prozent und auf Klassenebene etwa 16 Prozent der Unterschiede in den Lese- und Hörverstehensleistungen anzusiedeln sind. Die Testergebnisse von verschiedenen Schülerinnen und Schülern innerhalb der jeweils gleichen Klasse sind durchschnittlich mit 0.16 korreliert[13]. Dieser Wert liegt im Vergleich zu anderen Untersuchungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich relativ hoch (vgl. Snijders & Bosker, 1999: 46, Intraklassenkorrelation meist zwischen 0.05 und 0.20). Aber auch in der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass die Unterschiede innerhalb einer Klasse wesentlich grösser sind als zwischen den Klassen.

Was die Untersuchung eines direkten Einflusses einzelner Lehrpersonen- und Unterrichtsfaktoren auf die Leistung anbelangt, sind weitere Analysen mit einer noch grösseren Anzahl Klassen wünschenswert[14]. Am stärksten und signifikant mit den Leistungen verknüpft bleibt mit der vorliegenden Anzahl untersuchter Klassen als einziger Faktor der höheren Ebene das Anfangsalter. Ein früheres Anfangsalter bei gleicher Anzahl Wochenlektionen geht mit höheren Leistungen im Hörverstehen einher. Sind die Kinder zum Testzeitpunkt jedoch jünger, schliessen sie, wenn sie ein Jahr früher (und mit wenig Wochenlektionen) mit Englisch begonnen haben, in beiden Leistungsbereichen überzufällig schlechter ab.

Innerhalb der Klassen konnten durchschnittlich relativ starke Zusammenhänge der Einflussgrössen der Individualebene auf die erwarteten Leistungen im Hörverstehen und Leseverstehen ausgemacht werden: Von Vorteil ist es, ein Mädchen mit hohem Bildungshintergrund und ‚guten' Wohnverhältnissen ohne Angst und Stress im Unterricht und mit einem positiven Selbstbild zu sein. Der Zusammenhang zwischen positivem Selbstbild und Leistung variiert zusätzlich in seiner Stärke je nach Klassenzugehörigkeit. Das Selbstbild ist einer der Einflussfaktoren, den es gerade auch im Zusammenhang mit dem Einfluss der Lehrpersonengrössen weiter zu untersuchen gilt. Mehrsprachigkeit hingegen ist nach unseren Ergebnissen eine eher unwichtige Grösse für den Erfolg von frühem Englischlernen. In den untersuchten Schweizer Kantonen gibt es weder einen positiven noch einen negativen Effekt auf die Leistungen im Hörverstehen und im Leseverstehen. Ein gängiges Argument der Gegner des frühen Englischlernens, dass Kinder mit Migrationshintergrund durch die zusätzliche Sprache überfordert seien, wird durch diese Ergebnisse deutlich entkräftet.

Folgendes kann abschliessend für den Englischunterricht festgehalten werden:

- Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihn als stress- und angstfrei erfahren.
- Auch spielerische Aktivitäten sollten lernzielorientiert sein.
- Beim Herausbilden eines positiven Selbstbildes sollten die einzelnen Kinder unbedingt gestärkt werden.
- Die Motivation der Schülerinnen und Schüler hat einen positiven Effekt auf deren Selbstbild und vermittels dieses auf deren Leistung, weshalb auch diese durch angemessene Lernangebote gefördert sollte werden.
- Der potentiellen Benachteiligung von Kindern mit tiefem sozioökonomischem Status sollte aktiv entgegengewirkt werden.

Weiter kann berücksichtigt werden, dass der Stellenwert des Mündlichen sich auch in der Bewertung der Mündlichleistungen niederschlagen sollte, und dass auch ein häufiges Einüben von Wortschatz Teil der regelmässigen Unterrichtsaktivitäten sein sollte.

Unterstützt wurde das Projekt vom Schweizerischen Nationalfonds.

Anmerkungen

[1] Englisch: AG, AI, AR, FL, GL, GR, LU, NW, OW, SG, SH, SZ, TG, UR, ZH, ZG und im FL

[2] Französisch: BS, BL, BE, FR, SO, VS

[3] Im Fürstentum Liechtenstein musste der Fragebogen 2010 kürzer gehalten werden, um die durchschnittlich ein Jahr jüngeren Kinder nicht zu überfordern. Die Fragen zur Motivation wurden hier deshalb lediglich in der Folgeerhebung 2011 gestellt. Die nachträglich gewonnenen Informationen konnten über Schülercodes mit dem Datensatz der ersten Erhebung verbunden werden.

[4] Die Berechnung dieser Anteile bezieht sich auf eine Lösungswahrscheinlichkeit der zugehörigen Aufgaben von 65%.

[5] AI hat aufsummiert zwei Wochenlektionen weniger, ohne deswegen signifikant schlechtere Leistungen zu erzielen als die anderen Schweizer Kantone.

[6] Itemzusammensetzung der Skalen vgl. auch Haenni Hoti & Werlen (2007) zur Zentralschweiz sowie Husfeldt & Bader (2009) zum Kanton Aargau.

[7] Wenn zwei Variablen (Merkmale) korrelieren, bedeutet das, dass ein Zusammenhang zwischen ihnen besteht. Hier wird als Korrelationsmass der Pearsonsche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient *r* verwendet. Er variiert zwischen minus 1 und plus 1. Ein hohes negatives r besagt: Je höher das eine Merkmal ausgeprägt ist, desto niedriger das andere Merkmal. Ein hohes positives r besagt entsprechend: Je höhere Werte das eine Merkmal annimmt, desto höher sind die Ausprägungen des anderen (bzw. je niedriger, desto niedriger). Ein r nahe oder gleich Null sagt aus, dass zwischen den beiden Merkmalen kein Zusammenhang besteht.

[8] Hier werden lediglich zwei Merkmale miteinander in Beziehung gesetzt. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Wirkung anderer nicht berücksichtigter Grössen, welche eines der beiden Merkmale oder beide interessierenden Merkmale beeinflussen, fälschlicherweise den hier exklusiv untersuchten Variablen zugeschrieben wird.

[9] Die multivariaten Modelle wurden auf Basis von Mehrebenenanalysen (zwei Ebenen: Individuen und Klassen) gerechnet.

[10] Die Anzahl der teilnehmenden Klassen am Sprechtest ist für eine Mehrebenenanalyse eher gering. Deshalb wurden bislang keine solchen Analysen für das Sprechen durchgeführt.

[11] Sie erhöhen aber die Erklärungskraft des Gesamtmodells überzufällig.

[12] z.B. auch Skelton 2010 zu Geschlecht, Schichtzugehörigkeit und Angst

[13] Man spricht hier von Intraklassenkorrelation.

[14] Die Effektstärken der Einflussgrösse auf der höheren Ebene sind in Mehrebenenanalysen nicht unabhängig von der Anzahl untersuchter Gruppen/Klassen (vgl. Snijders & Bosker, 1999).

Literatur

Edelenbos P. & Kubanek-German, A. (2004). Teacher assessment: the concept of ‚diagnostic competence'. *Language Testing*, 21, 3, 258-282.

Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung Sprachen für die Kinder Europas: Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1).* Brüssel: Europäische Kommission.

Haenni Hoti, A. und Werlen, E. (2007). Die Zentralschweizer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe - eine Kurzpräsentation des Forschungsdesigns. In: Werlen, E. & Weskamp, R. (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 139-160.

Husfeldt, V. & Bader Lehmann, U. (2009). *Englisch an der Primarschule: Lernstandserhebung im Kanton Aargau.* Aarau: BKS (Online-Publikation: http://www.ag.ch/fremdsprachen/shared/dokumente/pdf/bericht_lernstandserhebung_2008.pdf) (30.09.2009).

Kaya, S. & Rice, D. C. (2010). Multilevel Effects of Student and Classroom Factors on Elementary Science Achievement in Five Countries. *International Journal of Science Education . 32*, 10, 1337 - 1363.

Nikolov, M. & Józsa, K. (2006). Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In: Nikolov, M. & Horváth, J. (Hrsg.), *UPRT 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (197-224). Pécs: Lingua Franca Csoport, PTE.

Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modelling.* London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Skelton, C. (2010). Gender and achievement: are girls the success stories of restructured education systems? *Educational Review,* 62, 2, 131-142.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen.* Amsterdam: IEA.

Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A. (2006). Tracking and the effects of school related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education , 27*, 3, 293 - 309.

Warrington, M., Younger, M. & Williams, J. (2000). Students attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26, 393-407.

Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie.* Paderborn: Schöningh.

Anna von Ow

ist Doktorandin an der Universität Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.

Vera Husfeldt

ist Leiterin der Abteilung Qualitätsentwicklung im Generalsekretariat der EDK.

Ursula Bader-Lehmann

ist Leiterin der Professur Englischdidaktik und ihrer Disziplinen an der PH FHNW.

Sous-titrage et didactique

Exemple de la langue occitane et de la culture gasconne

Hubert Cahuzac & Marie-Anne Châteaureynaud | Montpellier

Subtitling may offer didactic media, particularly to help to understand meanings and identify phonems about an audio document collected from native speakers in occitan domain. This regional language presents a variety of pronunciations and dialects in the South of France, as in Gascon area of Gironde. The choice of Same-Language-Subtitling determines an educational specific processing. If subtitling is dynamic, as in karaoke, it becomes a ludic and creative exercise for young listeners and speakers.

Situation de la langue occitane en Gironde

En 2012, l'occitan est souvent relégué à la sphère privée[1] et dans un nombre limité de familles dont les locuteurs naturels sont âgés; ceux-ci pratiquent une langue vernaculaire[2], plus riche lexicalement, mais souvent non dépourvue de gallicismes et non normée, donc présentant des formes parfois très locales, puisqu'ils ont reçu la langue dans son état dialectal. Majoritairement, ils ne sont pas alphabétisés dans leur langue, à tel point qu'ils sont nombreux à penser qu'elle ne s'écrit pas. Généralement peu diplômés, ils éprouvent souvent des difficultés à lire un texte en occitan (quelle que soit la graphie, classique ou phonétique) et s'ils l'écrivent, cas exceptionnel, ils le font de façon «phonétique» en fonction de l'orthographe française. Les élèves des cours d'occitan, eux, pratiquent une langue apprise scolairement, elle est plus normée, plus pauvre lexicalement et parfois aussi phonétiquement. Ils apprennent à parler, à lire et à écrire presque en même temps, ainsi ils prennent davantage conscience de l'unité de la langue.[3]

Dans les campagnes et *a fortiori* dans les villes, la langue régionale est mal considérée («notre patois»), très peu socialisée, même si l'espace occitan présente évidemment des disparités, que ce soit en terme de nombre de locuteurs ou en termes de socialisation. Faire suivre à ses enfants un cours d'occitan est une démarche minoritaire, souvent le fait de parents «éclairés» sur les avantages du multilinguisme, de l'enracinement culturel… ou intéressés par l'avantage éventuel de cette option facultative au baccalauréat.

Un besoin de contenu authentique et local

L'institution scolaire permet l'enseignement des langues et dialectes locaux depuis 1951, mais n'a créé un concours de recrutement de professeurs d'occitan-langue d'oc qu'en 1992. Il est recommandé aux professeurs d'occitan d'adapter au contexte local la langue enseignée, ou pratiquée dans les activités péri-scolaires, afin de favoriser la communication vivante avec des locuteurs «naturels» vivant dans l'entourage des élèves. En effet, plusieurs grands dialectes[4] partagent l'aire d'héritage linguistique; à l'intérieur de chaque aire, de nombreux parlers, repérés par des isoglosses, conduisent à identifier des sous-ensembles, auxquels des marques culturelles d'identité peuvent se référer, sur d'autres plans que le plan linguistique[5].

Ce parler vernaculaire est souvent transcrit par le locuteur lui-même ou par une personne de son groupe selon un code spontané dit phonétique: on utilise les sons produits depuis une lecture francophone. Dans le cas de l'apprentissage de l'occitan, la transcription de l'oral selon un code normé (graphie «classique» de l'occitan) correspond aux outils et aux supports d'apprentissage de l'occitan en France: elle favorise l'inter-compréhension entre les dialectes.

Certes, des outils basiques de référence comme des dictionnaires, grammaires, méthode de notation et méthodes pédagogiques sont utiles à tous les enseignants d'occitan. Il faudrait en plus des outils qui donnent une «existence» au parler local: un lexique qui organise le recueil de termes employés dans la «région»; un recueil de textes occitans ancrés dans l'histoire locale; une banque de documents audio de récits ou de textes lus par des personnes qui fassent vivre le parler local; un repérage de personnes vivantes qui pourraient transmettre des contenus culturels et échanger dans leur dialecte avec les élèves. Des chercheurs

et des associations, comme Apigata[6] en Gironde, recueillent des témoignages, proverbes, fables, contes, récits, auprès de ces locuteurs et les constituent en documents audio, avec la graphie normée de l'occitan.

Un outil dans le cadre de l'apprentissage scolaire d'une langue

Dans le cadre scolaire, les supports numériques (TICE ou technologies d'information et de communication pour l'enseignement dans le système français) permettent aujourd'hui une bien meilleure exposition à la langue, notamment à partir de documents authentiques et ethnoculturels.

Ils permettent de développer plusieurs compétences: la compréhension orale grâce à des dispositifs tels que les lecteurs MP3 ou les iPod, les élèves peuvent «s'isoler du groupe» et travailler à leur rythme en écoutant et réécoutant le document. Dans une phase ultérieure de production orale, l'élève peut s'enregistrer (en audio ou en vidéo) et retravailler après avoir écouté son enregistrement, les TICE permettent ainsi plus facilement se s'auto-évaluer pour progresser.

Certains établissements, encore peu nombreux, proposent aux élèves un type de salle équipée, dit «Medialangue», composé de 3 pôles – un tableau numérique interactif (TBI), 5 ordinateurs, et une dizaine de iPod. Des ateliers sont alors organisés pour améliorer les compétences de chaque élève (par groupe dont la composition évolue au fil de l'année).

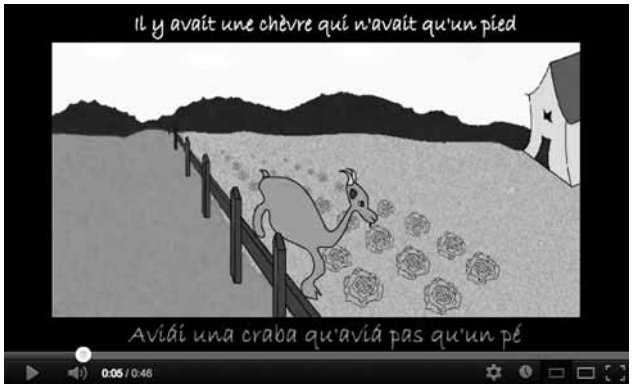
Pour aider les élèves à accéder à une lecture correcte de la langue, une première mémorisation uniquement orale est proposée (par des jeux, des questions, des répétitions, des chansons sans support écrit), ayant pour objectif l'appropriation phonétique du mot et son assimilation; dans un second temps, l'écrit apparaît, et l'apprenant établit alors un lien phonème/graphème qui, selon le cas, est plus ou moins correct, et qui doit être régulièrement réactivé pour une assimilation pérenne. Cette stratégie est utilisée régulièrement en favorisant souvent une première approche orale, avant de travailler l'approche écrite. L'apprenant est invité à lire un texte lorsqu'il l'a entendu, et que le texte a été expliqué, reformulé de façon à pouvoir produire une lecture intelligente du texte.

Dans cette phase, l'utilisation de l'audio-vidéo-texte se révèle très pertinente, car elle permet à l'élève de s'approprier la phonétique, les structures lexicales, la prosodie et le contenu culturel, en s'entraînant à reproduire le son grâce à l'apparition synchronisée du texte du son. Par ailleurs, cet outil offre une dimension ludique et active de l'appropriation de la langue par l'apprenant. Jouer et se mettre en scène dans un environnement de type karaoke est familier et connoté comme un délassement, ce qui rend plus disponible à une écoute active, où l'incorporation du discours d'un autre, grâce aux gestes, est rendue facile, donc plus probable: «subtitles are typically encountered by students outside the academic context, and having worked empirically with them, even knowing the technique to produce them»[7].

La production par l'apprenant d'un outil qu'il présentera à son groupe est valorisant: «In addition to some very well produced Karaoke products, students recorded SLS audio-text books, created poetry slams, explored American rhetoric, and created vocabulary mash-ups with popular music.»[8]

Interaction modale

Offrir un support visuel à la langue (sa transcription) apparaît comme une aide parfois indispensable. «Les sous-titres permettent aux enfants d'établir un lien systématique entre le mot écrit et le mot prononcé, en particulier dans des langues dont l'orthographe n'est pas proche de la prononciation. Une vidéo sous-titrée fournit une triple connexion



Deux chansons occitanes trouvées sur Youtube.

L'utilisation de l'audio-vidéo-texte se révèle très pertinente, car elle permet à l'élève de s'approprier la phonétique, les structures lexicales, la prosodie et le contenu culturel, en s'entraînant à reproduire le son grâce à l'apparition synchronisée du texte du son.

entre l'image, le son dans une langue et le texte (généralement – mais pas toujours – dans une autre langue), le son et le texte étant généralement liés par la traduction. Si l'écrit reprend tel quel (dans la même langue) un jeu de mots intraduisible, les étudiants sont capables de comprendre l'humour (des blagues), ce qui serait difficile à repérer sans l'aide des sous-titres.»[9]

Les interactions entre un texte oralisé dans un film et sa présentation visuelle font l'objet d'études de la part des traducteurs[10] d'une part, de didacticiens d'autre part[11]; il semble qu'il y aurait place pour la théorisation de choix pratiques dans des expériences concrètes qui peuvent déborder le cadre des salles de cinéma et des stratégies de diffusion télévisuelle[12].

«Rappelons ici le dialogue de Theatetus (de Platon) sur la distinction entre connaissance et perception. Socrate provoque Theatetus en lui demandant si on connaît mieux une langue étrangère (LE) simplement en la voyant écrite ou en l'entendant parler. Theatetus lui répond qu'on peut connaître seulement ce à quoi les lettres ressemblent et ce à quoi le parler ressemble, déplaçant ainsi le débat sur le rapport entre langue, référent et représentation. Sans aller jusqu'à reprendre ce débat permanent en philosophie, on peut souligner l'interrogation de départ: apprend-on mieux, plus vite, plus efficacement, une langue étrangère en la lisant (en solitaire) ou en l'entendant (en interaction)?»[13]

Hors la séquence où l'oral «brut» est mis en interaction avec une transcription «lisible» par l'apprenant, la consultation de la transcription en alphabet phonétique international permet de mesurer l'écart entre les sons entendus et le son «moyen» pratiqué dans les cours de langue. D'autre part, un écrit qui aura transcrit un parler en notation spontanée (par exemple au XIX^{e} siècle) permet d'identifier le sous-dialecte et de réaliser une interprétation orale, rendue intelligible par un audio-vidéo-texte.

Sous-titrage intralingual dans les pratiques culturelles

Le choix, pour la langue du sous-titre, de la même langue que celle de l'oral[14], peut répondre à une aide à destination des mal-entendants.

Il répond aussi au besoin pour tout auditeur de confirmer l'interprétation des phonèmes quand la bande audio présente un parler local spécifique (lexique, accent, conjugaison, syntaxe…), même si le locuteur emploie la langue maternelle (*native*) de l'auditeur[15]. On mesure la diversité des parlers en français à la demande et à la production croissante de sous-titres pour des films où l'on s'exprime en français du Québec, des Antilles, de Guyane, de la Réunion, d'Alsace, ou de contrées montagnardes de l'hexagone où l'accent reste rocailleux. En Inde, l'enjeu se situe à l'échelle de 600 millions de téléspectateurs: «Every film song just happens to be shown with the song lyrics at the bottom of the screen, word for word in the "same" language as the audio. What you hear is what you read – a Hindi song with Hindi lyrics, a Telugu song with Telugu lyrics, and so on in every language. Every on-screen word is highlighted in perfect timing with its expression in the audio. This in essence is SLS, a deceptively simple change that seemingly amounts to Let a Billion Readers Bloom 775 nothing. But it has the colossal power to invite 600 million TV viewers in India to read along subconsciously, incidentally, and automatically.[16]»

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue autre que sa langue maternelle, ses apports basiques sont positifs: «In an intentional learning/teaching context, this type of screen translation helps viewer-learners in the language acquisition process by providing them with written comprehensible input, which adds confidence and security, thus creating a low affective filter»[17].

C'est la présentation simultanée de la bande son et du texte sous forme écrite qui renforce la mémorisation, notamment de mots nouveaux, de structures lexicales, de la place de l'accent tonique, de tournures idiomatiques…[18]. La mise en musique et/ou en rimes facilite la mémorisation et la reproduction.

Sous-titre interlingual et imprégnation culturelle

Les processus de double codage (audio et visuel), dont la complexité est mise en évidence depuis les années 1980[19], peuvent cependant présenter une alternative[20] si une part importante des apprenants n'est pas culturellement imprégnée des attitudes et façons locales de se comporter en famille ou en public.

Un répertoire de portraits sonores en occitan local (avec traduction sous-titrée) peut apporter une familiarisation avant un éventuel apprentissage linguistique de l'occitan-langue étrangère. C'est tout l'apport d'un document en version originale. Dans une version sous-titrée en français, les personnages qui deviennent ou s'imposent «palpables» dans leur apport vocal pourraient alors apparaître moins exotiques, pour les non-occitanophones et les occitanophones débutants, de même qu'une édition bilingue permet de toucher un plus large public.

La phase suivante, où l'on choisit de s'exprimer soi-même par le canal de l'occitan local, est celle d'un rapprochement culturel. Il est donc indispensable de disposer de la version monolinguale en langue originale, pour en saisir les éléments distinctifs et se les approprier, notamment par des jeux de rôle ou de production personnelle sur un thème voisin.

Types formels de sous-titrage

L'aide à la compréhension de l'oral par un sous-titrage transcrivant les paroles prononcées (intralingual) peut se faire selon plusieurs procédés:

- La projection de blocs de texte statiques (une phrase ou une partie de phrase), sans animation interne (c'est le cas général des films sous-titrés)
- Une animation de blocs de texte (incrustés sur un fond fixe ou un film), où un défilement rendu sensible par un changement de couleur (*highlight*), lettre par lettre («sweeping») ou mot par mot («solide») est synchronisé avec chaque parole audible (c'est le cas des chansons Karaoke).
- Une animation encore plus variée (rotations, distorsions, intégration de fichiers graphiques et sonores …), dite effets SSA/ASS (SubStation Alpha): ce format de sous-titre permet une gestion des styles et des effets sur le texte[21], il est en conséquence très populaire dans le monde du fansub et du karaoké: «[same language subtitling] SLS is essentially, Karaoke unleashed on the airwaves and not confined only to bars for the entertainment of the literate.»[22].

Même si le document n'est pas de nature musicale, il y a des avantages à utiliser le sous-titrage animé (de type karaoké)[23]: la synchronisation est plus fine, la mobilisation cognitive se porte sur l'instant ou même prend de l'avance sur le son perçu, l'attention est suscitée de façon plus dynamique. «Karaoke normally uses secondary vocal models or fades the vocal model into the background. With SLS the strong dynamic vocal model is used, and the subtitling is designed such that even emergent level readers are able to visually track the lyrics as they are performed. In addition, SLS generally uses a response activity, to increase viewer engagement in the activity.»[24]
Afin de se concentrer sur les paroles prononcées, nous préférons ne projeter en animation que les sous-titres[25]: s'il s'agit à l'origine d'un document filmique, nous extrayons le son, et incrustons les textes sur une image fixe extraite du film, de la même façon que, s'agissant d'un document écrit oralisé, l'image fixe de fond est extraite du document original, ou renvoie à un lieu évoqué, au locuteur, etc.

Vers un enracinement culturel

La constitution d'archives accessibles en ligne, illustrant les parlers locaux de Gironde, permettrait aux enseignants de s'adapter à un parler local, «naturel», et aux jeunes d'atténuer l'écart quasi générationnel entre une langue «moyenne» enseignée en classe et son usage dans les cercles privés.
C'est à cette condition qu'un lien peut s'établir entre ceux qui apprennent l'occitan et ceux qui l'ont hérité; c'est aussi la voie pour dépasser ou déborder le cadre du seul apprentissage linguistique, et aller vers une transmission culturelle et une connaissance des racines de l'identité collective[26].
Les collectivités territoriales devraient intégrer les dimensions identitaires, culturelles et linguistiques dans leur politique d'animation du territoire girondin.
L'accès à l'Internet permet d'afficher la langue, d'accéder à des fichiers audio et/ou vidéo dans la langue et d'établir des liens institutionnels ou inter-personnels, appelés parfois cyber-socialité[27].
Le fait de noter un parler, un dialecte, selon une graphie qui pourra être lue et interprétée par tous les occitanophones, à commencer par les professeurs et les élèves, apporte d'une part une valeur à des productions quasi-clandestines, d'autre part la représentation d'un ensemble cohérent où l'occitan, reposant sur une notation commune, prend le statut de langue.
«Most enthnocultural behaviours would be impossible without their expression via the particular language with which these behaviours have been traditionally associated.»[28] Le linguiste J. A. Fishman a bien montré l'importance du lien entre les pratiques ethnoculturelles et leur expression dans leur langue – «language-in-culture» –; le choix des documents «authentiques» et ethnoculturels, sur un support audio-vidéo-texte, permet de diffuser plus largement les pratiques culturelles et de faire exister leurs traits communs[29], leurs racines.

Notes

[1] Current efforts at language preservation seek only to maintain French-Occitan bilingualism, which can more accurately be characterized as diglossia. To follow Ferguson's (1959) formulation, French is the "H" or "high" language, Occitan the "low" or "L," and as such is primarily employed in intimate exchanges, household conversations, and the occasional small country market-place (DuMont, 1996).

[2] Flabelle; s.d.

[3] Châteaureynaud, 2007: 358

[4] d'Ouest en Est: gascon, nord-occitan, languedocien, provençal.

[5] Dans le département de la Gironde, on peut distinguer dans le seul sous-ensemble occitan: Médoc, Bordeaux-ville, landes maritimes, landes de Sud-Gironde, Entre-Deux-mers, Cubzaguais, Langonnais, Bazadais, Réolais, pays Foyen… en majorité relevant du dialecte dit gascon (occitan occidental), sinon, à l'Est, de l'occitan méridional (Viaut, 1996: 29).

[6] Association pour le patrimoine immatériel en Gironde et en Gascogne.

[7] Zanon 2006: 51
[8] McCall 2009
[9] Daniela Arghir, Ambassadrice eTwinning, Roumanie, 2011-07-01, http://www.etwinning.net/fr/pub/news/news/subtitling_tools_great_for_et.htm
[10] Gambier 2007
[11] D'Ydewalle, 2007
[12] Gambier 2006
[13] EACEA, 2009:11
[14] Same-Language-Subtitling (SLS)
[15] Mitterer 2009
[16] Kothari, 2008:775-776
[17] Caimi 2006:4
[18] Bird and Williams, 2002: 509
[19] Gambier 2002
[20] Lambert 1981
[21] vidéo poétique sur le site SLSreading de Mc Call http://sls4reading.com/6sls.aspx
[22] Kothari, 2008: 776
[23] démonstration vidéo Dynamic Titling/Captioning compared to typically available Closed Captioning/Subtitles, http://sls4reading.com/video.aspx
[24] Mc Call, 2009
[25] pour éviter les va-et-vients trop fréquents dans le champ visuel décrits par D'Ydewalle 2007.
[26] «Given the 'identity' under such circumstances, it is necessary to add that most cultures reveal the «domino principle» in operation ans when any of their main props, such as language, are lost, most other props are seriously weakened ans are far more likely to be altered and los as well.» (Fishman, 1991: 17)
[27] Boyer & Gardy, 2001: 393
[28] Fishman, 2001: 3
[29] «Culture refers to behavioral patterns, ethnicity, symbols, tradition, and common language.» (Dooley, 2008)

Références bibliographiques

Agence exécutive Éducation (2011), audiovisuel et culture (EACEA). *Sous-titres et apprentissage des langues*, rapport 2011.

Baldry, A. & Taylor, Ch. (2002). Multimodal Corpus Authoring System: multimodal corpora, subtitling and phasal analysis. In Maybury, Mark & Martin, Jean-Claude (eds), *Multimodal Resources and Multimodal Systems Evaluation* (pp. 45-51). Las Palmas: LREC Congress, Post-conference Workshop Papers.

Bogucki, L. (2004). The Constraint of Relevance in Subtitling. *Journal of specialised translation (JoSTrans)*, janv 2004, n°1.

Boyer, H. & Gardy, Ph. (ed) (2001). *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan, des troubadours à l'Internet*. Paris: L'Harmattan.

Caimi, A. (2006). Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles. In Díaz Cintas, Jorge, Pilar Orero & Aline Remael (ed), *JoSTrans Issue 06*, http://subtitle.agregat.net/index.php/eng_resources/biblio_more/audiovisual_translation_and_language_learning_the_promotion_of_intralingual/

Châteaureynaud, M.-A. (2007). *Pratiques, représentations et affichage de l'occitan, aujourd'hui en Aquitaine*, thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III.

Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 49, n° 1, 2004, 67-77.

Dooley, K. L. (2008). National Symbols, Language Use, and Minority Attitudes. *National Social Science Journal*, feb 2008.

DuMont, M. (1996). *Minority Sociolinguistics in Europe: The Occitan Language Versus The French State*, Master of Arts Thesis, University of Chicago.

Eloy, J.-M. (1997). *La constitution du picard: une approche de la notion de langue*, Peeters.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual matters.

Fishman, J. A. (2001). Why is it so hard to save a threatened language?? In Fishman, Joshua A, (ed), *Can threaetned languages be saved??* Clevedon: Multilingual matters.

Gambier, Y. (2002). Traduction audiovisuelle: Orientations générales. *Colloque international sur les Spécialités et spécialisations dans la formation et les pratiques professionnelles des traducteurs*. Rennes.

Gambier, Y. (2006). Multimodality and Audiovisual Translation, *MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios*, Copenhagen, 1-6 mai 2006, http://www.translationconcepts.org/pdf/2006_Gambier_Yves.pdf

Gambier, Y. (2007). Sous-titrage et apprentissage des langues. *Linguistica antverpiensia*, 2007, vol. 6, 97-113.

Kothari, B. (2008). Let a billion readers bloom: same language subtitling (SLS) on television for mass literacy, *International Review of Education* (2008), 54, 773-780.

Labelle, F. (s.d.). *Langues en contact: multilinguisme et diglossie* http://wwwens.uqac.ca/~flabelle/socio/diglossie.htm

Lambert, W. E., Boehler, I., & Sidoto, N. (1981). Choosing the language of subtitles and spoken dialogues for media presentations: implications for second language learning. *Applied Psycholinguistics*, *2*, 133-148.

Mitterer, H., & Mc Queen, J. M. (2009). Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception, *PLoS ONE* 4(11), e7785. doi:10.1371/journal.pone.0007785 http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0007785

Viaut, A. (1996). Des langues à la croisée des chemins, In Viaut, Alain (dir), *Langues d'Aquitaine*, MSHA.

D'Ydewalle, G. & Bruycker, W. D. (2007). Eye movements of children and adults while reading television subtitles. *European Psychologist*, 12(3), 196-205. doi: 10.1027/1016-9040.123.196.

Hubert Cahuzac

a été successivement producteur de films éducatifs, chargé d'expérimenter des technologies d'information, docteur et maître de conférences en sciences de l'information et de la communication; actuellement président d'Apigata, association pour le patrimoine immatériel en Gascogne. Chercheur du réseau Corpus (Groupe international d'études culturelles sur le corps).

Marie-Anne Châteaureynaud

professeure certifiée d'espagnol et d'occitan, docteure en socio-linguistique (occitan), initiatrice d'expérimentations pédagogiques liées à l'apprentissage des langues et formatrice d'enseignants. Chercheure associée au RedOc-LLCC-EA 4582-université Paul Valéry Montpellier III.

Babylonia trouve intéressant de proposer en regard l'une de l'autre ces deux «fenêtres» sur d'autres visions et sur des publics apprenants si différents qui demandent une approche «inverse». En effet, l'article de Cahuzac et Châteaureynaud, qui aborde le sous-titrage pour comprendre un texte parlé, propose ***le texte du son*** alors que la contribution de Maha Itma, qui démontre la nécessité, pour les étudiants arabophones, de dire à haute voix un texte écrit pour le saisir, évoque ***le son du texte***.

Comprendre le français mais à haute voix

Maha Atmeh (Itma) | Naplouse (Palestine)

This study was applied on Palestinian students learning French as a second foreign language in a BA program for future teachers of the language. It aims at identifying the nature and the origins of learning difficulties encountered by these students in learning French. This article focuses specifically on "reading aloud" as a learning strategy deemed "inappropriate" for understanding written documents in French. This practice proved to be a source of learning difficulties encountered by the students of French. To better understand this concept, we inquire about its origins, its functions and its influence on learning by adopting a dual approach: linguistic and socio-cultural.

Dans cet article, nous cherchons à saisir la fonction de la lecture à haute voix comme pratique d'apprentissage du français langue étrangère à l'Université An-Najah en Palestine. L'enseignement du français dans le contexte palestinien s'inscrit dans un projet de coopération bilatérale franco-palestinien qui favorise des méthodologies fonctionnelles pour enseigner la langue. Le programme de français[1] à l'Université a pour objectif majeur de préparer des diplômés formés en didactique du FLE.

Nous avons mené une étude auprès de la totalité des étudiants (entre 18 et 25 ans) apprenant le français au sein de ce programme. Nous leur avons soumis un questionnaire, suivi d'un entretien, dans le but de dégager les pratiques d'apprentissage estimées inadéquates et susceptibles de générer des difficultés linguistiques. Cette étude nous a permis de repérer une pratique répandue parmi la majorité des étudiants palestiniens dans la compréhension écrite: la lecture à haute voix. Autrement dit, l'étudiant ne comprend le texte qu'il lit que s'il le verbalise. Comme la lecture à haute voix est difficilement praticable en classe de langue, notamment s'il s'agit d'un examen ou d'un exercice de lecture silencieuse, les étudiants rencontrent des difficultés dans la compréhension des documents écrits. Pour mieux comprendre ce phénomène, il est important: de déterminer les raisons pour lesquelles un étudiant palestinien a besoin de verbaliser le texte pour le comprendre; de vérifier s'il y a un rapport entre la compréhension et la verbalisation du message, et de définir si la lecture à haute voix est une pratique inadéquate d'apprentissage et génère des difficultés.

Que veut dire «Comprendre à haute voix»? Lecture à haute voix *vs* lecture silencieuse

Nous entendons par lecture à haute voix une verbalisation du texte écrit, une sonorisation d'une lecture silencieuse (Foucambert, 1976) issue d'une culture et de coutumes spécifiques au pays (Jean, 1999). Opposer la lecture à haute voix à celle silencieuse paraît pertinent pour comprendre cette pratique et son rapport avec la compréhension du texte. Foucambert (1976) explique que la lecture à haute voix est une pratique très ancienne à laquelle la lecture silencieuse individuelle s'est substituée fort lente-

ment, selon des procédures complexes tant sur le plan sociologique que sur le plan pédagogique. Elle se réduit à des usages rituels comme dans les pays de l'extrême orient qui adoptent cette méthode dans leurs pratiques religieuses, magiques et poétiques. Plusieurs pédagogues se sont intéressés à cette pratique, notamment Charmeux (1988) qui adopte une approche pluridisciplinaire (linguistique et psychologique) pour attirer l'attention sur la comparaison des codes de l'oral et de l'écrit. Dabène (1987) considère cette activité comme un «déchiffrage» et non pas une lecture. Il explique que lorsqu'on demandait aux élèves de lire le texte à haute voix, l'explication de l'enseignant suivait après. Une lecture à haute voix peut être une lecture mécanique sans rien comprendre. Un autre cas spécifique à cette activité, très pratiquée par les enseignants, est celle de la dictée. Elle a pour objectif de faire acquérir et améliorer l'orthographe en langue maternelle et en langue étrangère. Les écoles palestiniennes adoptent cette pratique, non seulement pour faire de la dictée, mais aussi pour lire la leçon, les versets du coran ainsi que le poème.

Lecture, écriture et oralité

La lecture à haute voix amène à clarifier le lien entre écriture, lecture silencieuse et oralité. Cette pratique ne précède pas la maîtrise de la lecture silencieuse; c'est une forme spécifique de lecture qui, à l'école et en dehors de l'école, dissimule une multitude de fonctions originales (Jean, 1999). La répétition de lectures oralisées ralentit et alourdit l'élan des apprentissages en les enfermant dans des contraintes formelles. L'élève reconnaît et mémorise des mots, sans percevoir les structures sémantiques des syntagmes et des phrases qu'il lit. La lecture à haute voix gêne l'acte de lecture véritable en le ralentissant (trois fois plus lente que celle des yeux) et en détournant l'attention des indices visuels non prononçables qui constituent la structure fonctionnelle de la langue écrite (Charmeux, 1988). Ceci éclaire à la fois le processus de mémorisation qu'utilise le public palestinien pour apprendre et sa lenteur pour comprendre un texte. Le son que l'étudiant produit en lisant les mots est reconnu par l'oreille qui va lui donner du sens. C'est «l'oreille lectrice» selon Jean (1999) ou «l'image auditive» selon Dabène (1987). Ce dernier considère que l'absence ou la présence de la voix est l'une des caractéristiques de la situation de lecture: «il s'agit de savoir si le circuit psycho-cognitif qui va de 'l'œil au sens' sollicite ou non l'intervention d'une 'image auditive', une fois dépassé le stade des premiers apprentissages» (1987: 15). Il suppose que cette activité permet de rendre observables certaines stratégies de saisie et de traitement des données graphiques par le lecteur. L'activité de lecture à haute voix se fait dans une situation ludique pour soi ou pour autrui ou dans une situation communicative pour autrui. Cependant, dans notre cas, il s'agit d'une lecture qui a des fins d'apprentissage pour soi et non pas pour autrui et en dehors de toute activité ludique.

Lecture oralisée et mémorisation

Etablir le lien entre mémoire et lecture est une piste à explorer pour mieux saisir le fonctionnement de la lecture oralisée. Chez un arabophone, la notion de lecture porte principalement sur la reconnaissance de ce que l'on connaît déjà plutôt que sur la découverte du nouveau:

> En terre arabe, pour comprendre un texte il faut l'avoir vocalisé correctement. […] Lire, dans une certaine mesure, c'est se souvenir; la première faculté à développer est donc la mémoire qui permet d'engranger des textes et de prévoir dans la page, en vertu d'une certaine prosodie, de régularités poétiques, de contraintes syntaxiques ce qui se trouve en bout de ligne et au début de la suivante (Abback, Bossuyt, 1983: 78).

Ceci souligne le rôle important de la mémoire dans l'acte de la lecture pour ce public et la reconnaissance de ce qu'il sait déjà. En d'autres mots, développer la compétence de mémorisation devient une nécessité pour effectuer la tâche de lecture. La lecture à haute voix facilite ainsi la compréhension du fait qu'on entend le mot qu'on lit et donc on fait appel à la mémoire auditive et visuelle pour comprendre le sens. Les étudiants lisent à haute voix afin de saisir le message. En effet, il s'agit d'une lecture pour soi et

Magritte, La lectrice.

Chez un arabophone, la notion de lecture porte principalement sur la reconnaissance de ce que l'on connaît déjà plutôt que sur la découverte du nouveau.

non pas pour les autres, technique qui sert à faire entendre à soi-même un texte qu'on lit des yeux. C'est une tâche partagée entre la mémoire visuelle et la mémoire auditive qui aide en même temps à développer la compétence de mémorisation.

Et les pratiques culturelles?

Les pratiques culturelles aident à prendre conscience de la complexité que présentent les actes de lecture. Dans le contexte palestinien, les coutumes arabo-musulmanes expliquent la signification de la lecture à haute voix. L'étude du coran, à titre d'exemple, nécessite une lecture verbalisée, pratique essentielle pour son apprentissage. Cette lecture a des règles spécifiques qu'il faut respecter pour lire correctement les sourates[2]. C'est aussi le cas pour apprendre un poème: il faut le lire à haute voix en respectant l'intonation spécifique à la poésie arabe.

Il est intéressant d'établir le lien entre la lecture à haute voix et les difficultés de compréhension écrite en français. Certes, la compétence linguistique de l'apprenant est importante à considérer pour déterminer sa capacité de compréhension d'un texte. Néanmoins, la culture éducative du pays influence considérablement ses pratiques d'apprentissage, pratiques susceptibles d'être inadéquates dans un contexte précis d'apprentissage.

Pour compléter cette analyse, des trois aspects mentionnés au début de cette contribution, nous notons qu'il est nécessaire pour un étudiant palestinien, habitué à verbaliser le texte, de lire à haute voix non seulement pour comprendre le message mais aussi pour mémoriser l'information. La mémorisation constitue une pratique primordiale dans l'apprentissage: chez un public arabophone, apprendre sous-tend mémoriser. La mémoire visuelle de l'apprenant est liée à sa mémoire auditive, raison valable pour conditionner sa compréhension à la visualisation ainsi qu'à la verbalisation. La difficulté réside dans le contexte institutionnel, comme le note Bange (1992), qui se distingue par son rythme contraint et son horaire réduit ne permettant pas l'application de cette pratique. Cette limitation est sans doute contraignante dans ce contexte qui exige des procédures collectives pour l'apprentissage sans prendre réellement en considération les habitudes individuelles de chaque apprenant.

Conclusion

Les étudiants palestiniens verbalisent un texte écrit pour tenter de le comprendre. L'écart considérable entre les approches pédagogiques innovatrices pour enseigner le français (qui favorisent la réflexion et la compréhension globale) et les pratiques d'apprentissage issues d'une culture éducative «traditionnelle» (qui se basent principalement sur le «par cœur») se traduit dans des difficultés que les étudiants éprouvent en lisant le français. Comme la lecture à haute voix ralentit la lecture en général, cette lenteur peut être considérée comme un handicap au niveau pratique pour comprendre. Les pratiques d'apprentissage sont donc influencées largement par les coutumes éducatives du pays et se manifestent dans les comportements individuels et collectifs, conscients ou inconscients des apprenants.

Notes

[1] Programme de BA: bac +4.

[2] On appelle la lecture oralisée du coran 'Tajweed' (lecture ralentie en respectant les règles de lecture coranique), ou 'Tartile', la même lecture mais plus rapide. Les règles de lecture coranique comprennent la façon d'articuler les sons, le respect de la liaison, les caractéristiques des phonèmes et l'importance de leur ordre dans le mot, le respect de l'intonation et l'exercice de la langue avec la répétition.

Bibliographie

Abback, I. & Bossuyt, M. (1983). Transfert de pédagogie: pour qui?, jusqu'où?, comment? *Le français dans le monde, septembre, N° 179*, 77-80.

Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, N°1*, 53-85.

Charmeux, E. (1988). *La lecture à l'école*. Paris: Editions CEDIC, 5e édition.

Dabène, M. (1987). *L'Empan œil-voix: contribution à l'analyse du savoir-lire*. Université Stendhal: Grenoble 3, Edition Ellug.

Foucambert, K. J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris, Albin Michel.

Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix: Histoire, fonctions et pratiques de la 'lecture oralisée'*. Paris: Les Editions de l'Atelier / Les Editions Ouvrières.

Maha Atmeh (Itma)

docteur en didactique du FLE et en sociolinguistique et actuellement chef du département de français à l'Université An-Najah à Naplouse en Palestine, j'ai exercé le métier de formation de formateurs de langues et d'enseignement du FLE à l'université An-Najah ainsi que dans des lycées palestiniens. Mon intérêt porte particulièrement sur l'apprenant de français: ce qu'il pense, ce qu'il éprouve et comment il se comporte pour apprendre. Les études que j'effectue ont pour but d'améliorer la performance de l'apprenant en le rendant plus conscient de ses propres pratiques et des conditions de l'apprentissage.

Seit der Bildung der Pädagogischen Hochschulen und den zahlreichen Schulreformen einschliesslich der neuen sprachregionalen Lehrpläne ist auch die Lehrpersonenbildung der Schweiz im Umbruch. Die Pädagogischen Hochschulen konsolidieren sich in einem dynamischen Umfeld von Solidarität und Konkurrenz, wobei sich die meisten auch verstärkt mit angewandter Forschung und Entwicklung profilieren.
Die Pädagogischen Hochschulen streben an, dass möglichst viele ihrer Forschungsergebnisse und Praxisinnovationen in die Aus- und Weiterbildungspraxis der eigenen und anderer Institutionen einfliessen. Der Zweck unserer neuen Rubrik «Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung / ***Insegnanti in formazione***» ist es, regelmässig innovative Ansätze zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen, die in den Lehrerbildungsstätten der Schweiz oder auch im Ausland praktiziert werden. «Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» informiert über neuere Entwicklungen, regt an zum Ideenaustausch und macht neugierig auf mehr.
Zur Einweihung der Rubrik widmet sich auch der Didaktische Beitrag, der dieser Nummer beiliegt, einem fachdidaktischen Thema. Er eignet sich bestens für eine Auseinandersetzung mit dem Thema Authentizität und Lehrmittel mit Studierenden oder Lehrpersonen in der Weiterbildung. (DS)

Der CAS Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Pädagogischen Hochschule Zürich

Katja Schlatter & Marianne Sigg | Zürich

Ausgangslage

Schüler und Schülerinnen, die mit einer nicht deutschen Erstsprache in den Kindergarten oder in die Schule eintreten, sollten sich das Hochdeutsch möglichst schnell aneignen, damit sie dem Unterricht in der Regelklasse schon bald differenziert und unter Ausschöpfung ihrer Potentiale folgen können. Um die Schüler/-innen dabei möglichst effizient unterstützen zu können, werden im Kanton Zürich Lehrpersonen mit einem Lehrdiplom als Volksschullehrer/-innen in einer Weiterbildung zu Fachlehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ausgebildet. Dass es für den DaZ-Unterricht eine zusätzliche Qualifikation braucht, ist mit dem neuen Volksschulgesetz gesetzlich verankert worden (siehe VSG, 2005, §29, Absatz 2).

Erfolgreiche Durchführung

2006 hat die Bildungsdirektion die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) damit beauftragt, diese Weiterbildung im Umfang eines CAS (Zertifikationslehrgang) zu konzipieren und durchzuführen. In den letzten sechs Jahren hat die PHZH 15 Lehrgänge mit je 30 Teilnehmenden – davon insgesamt 11 Männer – durchgeführt. In den Jahren 2012-2014 organisiert die PH Zürich im Auftrag der Bildungsdirektion weitere acht Lehrgänge.
Der CAS DaZ dauert rund fünfzehn Monate, basiert auf Ansätzen des *Blended Learning*[1] und ist berufsbegleitend. Die 7 Module beinhalten eine dozentengeleitete Inputphase, die strukturierte individuelle oder Gruppen-Vertiefungsarbeiten und praktische Umsetzungsaufgaben einleiten. Jedes Modul schliesst mit Reflexionen unterschiedlicher Fokussierung ab.

Die unten stehende Tabelle gibt einen Überblick über Aufbau und Inhalte des Lehrgangs:

M1:	Grundlagenwissen zur Zweitsprachdidaktik	SS* 15h
M2:	Hörverstehen im DaZ	SS 15h
M3:	Sich-Mitteilen im DaZ	SS 15h
M4:	Leseverstehen im DaZ	SS 15h
M5:	Sich-Schriftlich-Mitteilen im DaZ	SS 15h
M6:	Diagnostizieren und Fördern im DaZ	SS 15h
M7:	Stufenspezifische Vertiefung der zentralen DaZ-Bausteine	SS 15h

*SS = Selbststudium

Leitidee

Jede Aus- und Weiterbildung birgt das Risiko, „träges Wissen" (Renkl, 1996, S. 2) zu produzieren. Um dem entgegenzuwirken, werden im CAS DaZ die Lerninhalte möglichst kontextualisiert dargeboten. In den Veranstaltungen folgen auf theoriegestützte didaktisch basierte Inputs regelmässig Anwendungsaufgaben und Umsetzungsaufträge für den eigenen Unterricht.

Beispiel „Diagnostizieren und Fördern"

Im Modul 6 lernen die Teilnehmenden, die erkennbaren sprachlichen Ressourcen in Schüler/-innentexten festzustellen, die Texte zu beurteilen und auf dieser Grundlage eine Förderplanung zu erstellen. In diesem Zusammenhang wird folgende Situation aus dem Schulalltag simuliert: eine DaZ-Lehrperson bekommt von einer Klassenlehrperson den Text einer DaZ-Schülerin mit der Bitte, diesen umgehend zu beurteilen. Die CAS-Teilnehmenden werden in der Simulation mit einem Schülerinnentext konfrontiert, den sie hinsichtlich folgender Gesichtspunkte – in einem ersten Schritt alleine, danach in Gruppen – bearbeiten:

1. Ist die von der Lehrperson gestellte Schreibaufgabe dem Lernen dieser DaZ-Schülerin förderlich? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
2. Was sind die nächsten sprachlichen Bausteine, die der DaZ-Unterricht mit dieser Schülerin anzugehen hat?
3. Ist das eine leistungsstarke oder eine leistungsschwache DaZ-Lernerin? Woran ist das eine oder das andere zu erkennen?

Subjektive Theorien

Grundgedanke der Ausbildung ist es, Lehrpersonen so zu begleiten, dass sie sich ihrer subjektiven Theorien bewusst werden. Nur so können sie sie aufgrund erworbener Erkenntnisse bei Bedarf anpassen und auf diesem Weg nachhaltige Veränderungen im eigenen Unterricht vollziehen. Dabei kann von der Lehrgangsleitung immer wieder beobachtet werden, wie einige Lehrpersonen bei Aufgaben, in denen neu Erworbenes zur Anwendung kommen sollte, auf ihr bisheriges subjektives Wissen zurückgreifen. Erst aufgrund wiederholter Rückmeldungen gelingt es ihnen, das neu Erworbene in ihr Handeln zu integrieren. In vereinzelten Fällen werden die gewohnten Denk- und Handlungsmuster jedoch über die ganze Weiterbildung aufrechterhalten, so dass sie in der abschliessenden Zertifikatsarbeit, die im Normalfall eine ganz individuelle Unterrichtsumsetzung mit Reflexion darstellt, noch einmal sichtbar werden.

Austausch im Gespräch

Passend zu den Lernzielen werden folgende Lernsituationen organisiert:

- Diskussionen in Plenum/Gruppen/Lernpartnerschaften, in denen die Teilnehmenden ihre Aneignungsprozesse austauschen und einen Bezug zum eigenen Unterricht herstellen. Im Gespräch unter Lehrkolleginnen wird „der Motor ihrer Lernentwicklung gesehen" (Ruf, 2008, S. 243).
- In gleicher Weise wird den Teilnehmenden nahegelegt, sich zwischen den Modulen zu treffen und die für kooperatives Vorgehen geeigneten Lernaufgaben in Zusammenarbeit zu machen.

DaZ-Unterricht im Kindergarten.

- Um das situierte berufliche Lernen zu unterstützen, wird zudem das Medium der Unterrichtsvideografie eingesetzt: „Videos als Kristallisationspunkte gemeinsamer fachlicher Diskussion des Handelns und Geschehens in Klassenzimmern […] erlauben die Objektivierung unterrichtsbezogener Denk- und Handlungsmuster" und „ermöglichen die ‚Übersetzung' und Situierung von Theorien, Kernideen und Konzepten des Lernens und Lehrens in Sichtstrukturen des unterschiedlichen Handelns" (Reusser (2005, S. 10). Dadurch wird ein zuvor abstrakt vorgestelltes Unterrichtskonzept oft erst durch diese Objektivierung verstanden, bzw. werden vorhandene Misskonzepte der Teilnehmenden so aufgedeckt.

Selbststudium

Für das Selbststudium werden anspruchsvolle Aufträge mit verbindlichen Hinweisen zu deren Bearbeitung gestellt. Auf die meisten Erarbeitungen bekommen die Teilnehmenden von der Lehrgangsleitung differenzierte Rückmeldungen. Anderes wird im Austausch mit der Gruppe oder einer Lernpartnerin reflektiert. Folgende Lernaufträge müssen ausgeführt werden:

- Online-Tests mit nachfolgender Selbstkontrolle
- Bearbeitung von Lektüre
- eine Transkription eines eigenen sprachlichen Inputs im DaZ-Unterricht, der analysiert und reflektiert wird.

Das Kernstück der Lernaufgaben bildet das Entwerfen von Unterrichtssequenzen – sog. kommunikativen Situationen – zu den vier Sprachverarbeitungsbereichen. Diese Planungen werden in Lerntandems ausgetauscht und rückgemeldet, bevor die Lehrgangsleitung Einsicht nimmt und ein detailliertes schriftliches und mündliches Feedback dazu abgibt. Die kommunikativen Situationen werden nach der Einarbeitung der Rückmeldungen der Lehrgangsleitung noch einmal zur Beurteilung vorgelegt. Durch dieses Wechselspiel werden wertvolle Ko-Konstruktionen ermöglicht, die grosse Lernchancen beinhalten.

DaZ-Unterricht in einer 5. Klasse.

Mit den oben beschriebenen Lernarrangements des *Blended Learning* haben wir folgende Erfahrungen gemacht:

- Für ein reibungsloses Gelingen braucht es eine sorgfältige und zeitintensive Einführung der Teilnehmenden ins elektronisch organisierte Lernen.
- Während jüngere Teilnehmerinnen diese Anlagen meist äusserst kompetent nutzen, müssen sich manche ältere Teilnehmerinnen auf viel Neues einlassen.
- Im Allgemeinen werden die Lernaufgaben sehr sorgfältig bearbeitet.

In den nächsten Jahren soll das *Blended Learning* zu Gunsten des Lernens der Teilnehmenden weiter verfeinert werden.

Anmerkung

[1] „*Blended Learning* ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ‚klassischen' Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining." (Sauter & Bender, 2003: 68)

Literatur

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.

Ruf, U. (2008). Das Dialogische Lernmodell vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Befunde. In Ruf, U., Keller, S. & Winter, F. (Hrsg.), *Besser lernen im Dialog* (pp. 233–270). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 8–18.

Sauter W., Sauter A. & Bender H. (2003). *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining.* Neuwied: Luchterhand.

Marianne Sigg & **Katja Schlatter**

lic. phil. I, Erziehungs- und Sprachwissenschaftlerinnen, leiten Zertifikatslehrgänge CAS DaZ an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Bloc Notes
L'angolo delle recensioni

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

Barbara Bettinelli, Paolo Della Putta & Manuela Visigalli, *Buona idea!, Corso di lingua e cultura italiana, livello elementare*, Torino/Milano: edizioni Pearson.

In un settore librario in forte espansione come quello dei corsi di Italiano a stranieri è ormai abbastanza difficile per un insegnante scegliere di adottare un manuale anziché un altro, dato che l'offerta è talmente amplia da risultare ripetitiva. Da quando infatti il QCER del Consiglio d'Europa ha determinato i livelli di competenza linguistica certificabile per ogni lingua europea, gli ambiti relazionali in cui la comunicazione umana si stabilisce e scorre hanno acquisito una formalizzazione senz'altro utile ad orientare le priorità dell'agenda di un insegnante di lingue, ma tale da esporre lo stesso insegnante al rischio di una ingessatura meccanicistica nei metodi e nei contenuti.
La stazione, il ristorante, l'agenzia di viaggio, il supermercato *et similia* sono diventati perciò il *focus* di riferimento di ogni corso di lingua a livello elementare, rendendo così ardua per un insegnante la scelta e l'adozione di un testo. Tutto ciò premesso, vediamo cosa rende diverso *Buona idea!*, il corso di lingua italiana appena uscito per l'editore Pearson.
Prima di tutto, è agile: contiene solo 10 unità, non pesa troppo, la grafica è chiara e ordinata, con un bel corredo di foto attraenti che non prevaricano sui testi scritti.
In secondo luogo, è ben organizzato. Comprende un libro dello studente, una guida per l'insegnante (con molte utili indicazioni metodologiche e qualche "trucchetto" pensato per favorire tutti gli insegnanti, principalmente i meno esperti) e un piccolo fascicolo sulle regioni italiane. Appare completo, perché dà informazioni relative alle certificazioni dell'Italiano e fornisce esempi reali dei test che gli enti certificatori (CELI, CILS, PLIDA) somministrano alla propria utenza.
Riguardo alle quattro abilità di base, è esauriente: nel versante della comprensione orale è ricco di ascolti, ancorché piuttosto compassati, ed include esercizi specifici di intonazione e pronuncia; buono spazio trova pure la lettura, con la presentazione di aspetti socioculturali della realtà contemporanea che non t'aspetti, ad esempio la presentazione dei Gruppi di Acquisto Solidale, i cosiddetti GAS, oppure le letture che fanno parte della sezione Pianeta Italia.
Certo, un paio di appunti si possono fare al manuale: offrire talvolta materiali di densità e difficoltà lessicale sovradimensionata rispetto al livello elementare può disorientare un insegnante che non abbia una sicura dimestichezza del mestiere (trovare negli esercizi parole come **maglione girocollo** o **maglia dolcevita** suscita in effetti più di una perplessità), così come l'aver tralasciato l'imperativo negativo nell'esemplificazione delle strutture appare una dimenticanza abbastanza inspiegabile. Ma sono dei nei, rispetto ai pregi.
Il grandissimo punto di forza del corso, quello che mi induce a suggerirne a cuor leggero l'adozione, è la capacità che hanno avuto gli autori di FAR SPARIRE la grammatica e le funzioni comunicative dalle 10 unità, rendendole quasi impercettibili. In altre parole, Bettinelli, Della Putta e Visigalli hanno capito che al centro dell'interesse dello studente principiante c'è solo la lingua, e loro la fanno fluire come se provenisse da un mondo anteriore alla conoscenza scientifica, astratta, cognitiva che la descrive, dando in ciò ragione alla posizione del filosofo Merleau-Ponty.
Così le 10 unità a colori hanno la fragranza, il sapore, il gusto della lingua, mentre la riflessione e il consolidamento strutturale trovano posto in coda, nelle corpose pagine in bianco e nero degli esercizi e degli schemi grammaticali.
Essere riusciti in questo piccolo prodigio formale e sostanziale (finalmente riunificando forma e sostanza!) potrà essere per gli autori fonte di grande soddisfazione: bisogna essere infatti molto attrezzati metodologicamente per trasformare tanta complessità in qualcosa di semplice e intuitivo. Loro ci sono riusciti, grazie ad un notevole bagaglio culturale che non diviene però un fardello, come spesso accade, anzi è reso leggero dal più splendente dei doni che ci occorrono: l'intelligenza applicata al lavoro.
Fortunati gli insegnanti di Italiano a stranieri che sceglieranno questo manuale: avranno avuto una *Buona idea!*.

Elisabetta Chiacchella, Perugia

*** Daniel Elmiger & Jean-François de Pietro (IRDP) (2012). *EOLE et patois: pour familiariser les élèves aux langues patrimoniales.***

Comment dit-on «bonjour» en patois de Chermignon ou en patois de Bagnes? Comment se forme le pluriel dans les dialectes jurassiens, fribourgeois et valaisans – mais aussi en occi-

tan, en wallon ou en picard? D'où viennent les patois? Pourquoi les francophones ont-ils davantage délaissé leurs parlers locaux que les italophones et, plus encore, que les germanophones? Quelles différences entre *patois*, *dialecte* et *français régional*? Et, d'ailleurs, faut-il parler de *patois* ou de *dialecte*?... Ce nouvel ouvrage apporte quelques réponses à ces questions, et à de nombreuses autres, afin de faire (re) découvrir le monde des dialectes aux élèves francophones tout en développant leurs compétences langagières générales.

Le nouvel ouvrage *EOLE et patois – Éducation et ouverture aux langues patrimoniales*[1] propose des activités d'éveil aux langues visant à montrer aux élèves la richesse des langues patrimoniales de l'espace gallo-roman, qui y ont cohabité – ou cohabitent encore – avec le français et d'autres langues. L'approche didactique choisie ne consiste pas en un enseignement des patois, mais vise une éducation et une ouverture aux langues en général et à leur diversité, au moyen d'activités portant sur divers patois, dialectes ou langues régionales de la Suisse romande et des pays proches (France, Italie et Belgique).

Dans ces activités, la diversité langagière et culturelle – bien présente aujourd'hui dans les classes – n'est plus considérée comme un obstacle aux apprentissages (en vue d'une bonne maitrise du français en particulier) mais comme le vecteur d'une ouverture nécessaire sur le monde, du plus local au plus global, comme une occasion de s'interroger sur nos représentations à l'égard des dialectes de l'espace francophone, et comme un matériau permettant de travailler des savoirs et savoir-faire utiles pour tout apprentissage langagier.

Quelques exemples illustrant la parenté linguistique des langues romanes

On peuü pa chervi dou mèitre. (francoprovençal)
Ninguém pode servir a dois senhores. (portugais)
Deguns pòt pas servir dos mèstres. (occitan)
Nouk nu pout sièrvi deûs mêsses. (wallon)
Niun n poyèche servi doue mâtres. (franc-comtois)
Nagin na po servir dus patruns. (romanche)
Sa po mia servi dù padron. (tessinois)
Nessuno può servire due padroni. (italien)
Nimeni nu poate sluji la doi stăpîni. (roumain)
(**Source**: Activité La sagesse patoise, *EOLE et patois*, p. 225-236)

Par exemple, *savoir* – mais plus encore: *observer, comparer, écouter*… – que de nombreux idiomes (du français au roumain en passant par le portugais, le wallon et le patois de Conthey), indépendamment de leur statut, partagent en raison d'une même origine latine un grand nombre de caractéristiques communes et de mots très proches, facilement reconnaissables, offre aux élèves des perspectives passionnantes pour accéder à toutes ces langues, les approcher avec moins d'appréhension, les apprendre plus facilement – pour entrer dans ce que certains ont nommé l'*intercompréhension entre langues parentes* (voir exemple ci-dessus).

Les plus de vingt activités figurant dans l'ouvrage s'appuient pour l'essentiel sur la collection *EOLE – Éducation et ouverture aux langues à l'école*, diffusée dans les écoles romandes depuis 2003[2]. Trois nouvelles activités pour le niveau secondaire I ont toutefois été créées pour compléter celles des premiers cycles du primaire. Les activités didactiques couvrent ainsi l'ensemble des degrés de l'école obligatoire et s'adressent à *tous les élèves*, patoisants ou non. Les différentes annexes documentaires permettent en outre d'en savoir plus sur l'histoire et la situation actuelle des parlers régionaux.

Cet ouvrage – qui a pu être réalisé grâce à un mandat du Conseil du patois du canton du Valais – est édité par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). Il est complété par de nombreux documents de travail (téléchargeables en ligne), des annexes explicatives et 2 CD contenant des enregistrements dans 9 variétés gallo-romanes.

EOLE et patois peut être commandé auprès du Conseil du patois (www.patois.ch) ou de l'IRDP (www.irdp.ch). L'ensemble des documents peut en outre être consulté et téléchargé sur le site EOLE développé à l'IRDP: http://www.irdp.ch/eole/eole_patois/index.html.

Notes

[1] Elmiger Daniel, Jean-François De Pietro, Elisabeth Berchtold, Federica Diémoz, Raphaël Maître, Aurélie Reusser-Elzingre et Sébastien Wüthrich (2012). «EOLE et patois. Éducation et ouverture aux langues patrimoniales», Neuchâtel: IRDP.

[2] Perregaux, C., De Pietro, J.-F., De Goumoëns, C. & Jeannot, D. [Dir.] (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école.* Neuchâtel: CIIP (2 volumes). Ces deux volumes, fondés comme *EOLE et patois* sur des démarches d'éveil aux langues, portaient prioritairement sur les langues du monde: français, autres langues enseignées à l'école, langues liées à la migration, etc.

* Chansons d'ailleurs, enfants d'ici

Un petit livret pédagogique conçu par l'association RECIF (centre de rencontres, de formation et d'échanges interculturels) a vu le jour fin 2011 et rencontre déjà un beau succès. Il vise à faire découvrir leurs différentes langues maternelles à des groupes d'enfants de moins de 6 ans. Ce projet a été soutenu par l'Office fédéral des migrations lors de la mise au concours «Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire». Un joli projet novateur à faire connaitre.

«Chansons d'ailleurs, enfants d'ici» comporte 25 comptines et berceuses chantées a capella par des femmes et des enfants qui fréquentent les deux centres RECIF neuchâtelois; des chansons apportées en Suisse dans les valises de l'immigration actuelle. Le CD est accompagné d'un livret pédagogique de 24 pages contenant une partie théorique et une partie pratique avec des suggestions d'activités.

Le projet est né de l'expérience de terrain des Espaces-Enfants mis à disposition pendant les activités proposées par RECIF. L'association proposant cours de français et autres activités diverses accueille quelque 450 femmes et 200 enfants de 85 nationalités différentes. A l'Espace-Enfants, plusieurs stratégies ont été développées pour qu'un climat de confiance soit créé malgré la barrière de la langue. La langue maternelle en chanson permet premièrement de rassurer les enfants lors de la séparation d'avec le milieu familial pour faciliter leur intégration au groupe. L'équipe éducatrice a constaté que des enfants inconsolables se calmaient presque instantanément en entendant une chanson familière. D'autres, qui avaient tendance à rester dans leur coin, ont commencé à rejoindre le reste du groupe au moment où «leur» chanson passait. Le fait d'intégrer les langues maternelles dans un lieu d'accueil extrafamilial permet aussi de reconnaitre et valoriser la culture d'appartenance des enfants pour favoriser leur intégration et respecter le développement de leur identité. Le message que nous faisons passer est que, sans culpabilité, il est possible de vivre avec deux langues (voire plus). Les chansons peuvent aussi être un prétexte très concret pour tisser des liens avec des parents avec lesquels la communication est parfois difficile. Elles leur donnent une place en tant que personnes ressources et créent un lien de confiance.

Christiane Perregaux, qui a préfacé l'ouvrage dit: «*En somali, russe, arabe, français, albanais, par exemple, les chansons ne jouent pas les langues les unes contre les autres. Elles se répondent dans l'espace éducatif, passent dans les familles qui sentent qu'un lien durable se crée et reviennent enrichies. Rien dans cet échange qui ne soit un obstacle à l'apprentissage du français! Au contraire, la reconnaissance de la langue première est un incroyable levier pour se lancer dans la conquête de la langue d'un nouvel environnement social. Elle transmet un message intégratif très fort: 'ici, vous êtes aussi chez vous'*».

Dans la partie pratique du livret, trois outils sont proposés:

1. Les salutations d'ici et d'ailleurs enregistrées en 25 langues, avec une retranscription phonétique.

2. 25 chansons, dont une en français

3. Des cartes-portraits à découper

Quelques exemples d'activités proposées:

- Apprenez à votre groupe la chanson «Frère Jacques» en français. Ensuite, écoutez les versions de cette comptine en chinois et tigrigna. Essayez avec votre groupe d'enfants d'en récolter d'autres!
- Introduisez dans le regroupement les salutations dans la langue des enfants. A RECIF, c'est la chanson «Par la fenêtre ouverte» (présente sur le CD) qui est utilisée. Vous pouvez aussi chantonner les salutations avec les prénoms des enfants en tapant simplement un rythme dans vos mains ou sur un tambourin.

Le livret se veut une amorce pour aller plus loin. Il encourage les professionnel-le-s à utiliser un dictaphone, à créer leur propre répertoire en partant des enfants présents dans leur groupe. En partant de leurs ressources et de celles de leurs parents, cela permet de dialoguer au sujet des singularités et des points de rencontre entre enfants de différentes nationalités, sans tomber dans des stéréotypes et du folklore. Et ainsi de tester l'extraordinaire pouvoir du chant, qui permet de tisser des liens si précieux entre les différents univers de l'enfant, entre parents et professionnel-le-s, entre l'ici et l'ailleurs.

Graphiste: Carolina Restrepo
Illustrations: Catherine Louis
Coordinatrices: Bénédicte Chatelain Demange, Sara Humair, Nathalie Ljuslin – RECIF
Prise de son et mastering: Christian Schnyder
Impression: Gasser; Pressage: Adcom Production AG

Commande:
RECIF, Cassarde 22, 2000 Neuchâtel,
ou par mail à 2000@recifne.ch

*** Planète français**
la revue de tous ceux qui étudient le français

Toute nouvelle publication trimestrielle, le n° 01 est sorti en février 2012, qui s'adresse aux apprenants pour «découvrir des territoires et des patrimoines, des modes de vie français et francophones» et pour «perfectionner leur connaissance du français et de ses productions culturelles». La revue se présente comme un magazine trimestriel doublé d'un espace en ligne, libre d'accès, pour écouter, télécharger, visionner, s'entrainer (jeux et exercices) et partager, échanger avec tous les passionnés du français. http://www.cndp.fr/planete-francais

rfi

*** Radio france international**

Lors d'un cours de perfectionnement pour enseignants de français à Bellinzona, en avril dernier, Yvan Amar, linguiste et journaliste, producteur à Radio-France a fait découvrir aux participants les diverses utilisations de ***rfi.fr***. Une méthode à première vue très classique, certes, «version radio» de ***TV5 monde*** bien connue des enseignants de FLE, mais qui offre toutes sortes de possibilités que nous désirons faire partager aux lecteurs de Babylonia.

rfi.fr c'est:
- écouter la radio pour affiner la compréhension du français, mais sur le net ou sur iPhone,
- l'actualité au quotidien dans le ***Journal en français facile*** (de A2 à B2),
- deux faits de l'actualité didactisés, avec exercices et corrigés, deux fois par semaine
- accès libre et gratuit partout dans le monde, www.rfi.fr/languefrancaise est un site pour l'enseignant, pour la classe et pour l'apprenant.

rfi.fr se décline en deux volets:
apprendre
- avec l'actualité: ***Le journal en français facile***, ***Les mots de l'actu*** (qui éclaire en deux minutes une expression entendue dans le journal);
- avec «les polars dont vous êtes le héros»: 3 trois fictions bilingues à écouter en 17 langues;
- avec plus de 750 exercices sur le site.

enseigner
avec cette approche actuelle de l'oral, des fiches pédagogiques, des dossiers pour la classe et d'autres «outils», des articles en ligne, un blog et d'autres propositions à l'usage de l'enseignant qui veut se perfectionner et «entretenir» son niveau de langue, parmi lesquelles ***La Danse des mots*** où chaque jour Yvan Amar lit le monde à travers les mots et les façons de parler français.

Fandrych, C., & Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.

Dass (möglichst) authentische Texte im Fremdsprachenunterricht eine wesentlich Rolle spielen, steht in der Didaktik wohl nach wie vor ausser Frage, auch wenn Texte im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ein wenig vernachlässigt erscheinen. Texte, die im Fremdsprachenunterricht gelesen und geschrieben werden, sind aber nicht einfach beliebige Textexemplare, sie sind mit wenigen Ausnahmen Vertreter von Textsorten. Aus didaktischer Perspektive wäre es daher von grossem Vorteil, wenn wir konkrete Beschreibungen der kommunikativen Funktionen und sprachlichen Charakteristika relevanter Textsorten hätten, die wir in die Unterrichtsplanung miteinbeziehen könnten.
Christian Fandrych und Maria Thurmair haben sich ans Werk gemacht und versucht, „eine bunte Auswahl von 20 Textsorten in linguistischer und didaktischer Hinsicht empirisch basiert umfassend zu beschreiben" (13) und dabei der textgrammatischen Funktionalität sprachlicher Strukturen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Ihr Buch besteht aus drei Teilen. Im ersten wird die textlinguistische Konzeption der Studie beschrieben, der zweite Teil ist der umfangreichste und besteht aus der Darstellung von 20 Textsorten. Ein abschliessendes Kapitel resümiert die Ergebnisse der Untersuchung und beschreibt didaktische Perspektiven. Man kann dieses Buch auf verschiedene Weise lesen: aus textlinguistischer Perspektive oder mit stärker sprachdidaktischem Interesse – letzteres liegt der folgenden Rezension zugrunde.
Im einleitenden Kapitel wird der Forschungsstand der Textsortenlinguistik in Bezug auf das Vorhaben kompakt dargestellt und es gelingt der Verfasserin und dem Verfasser bei allen offenen Fragen der Textlinguistik zu einer theoretisch gut begründeten Vorgehensweise zu kommen. Sie betonen, dass Textsorten prototypischen Charakter haben und als „typische Kombinatio-

nen von situativen Faktoren, funktionalen und strukturellen Eigenschaften" (16) beschreibbar sind. Das Ziel der Studie ist der Versuch, Textsorten „exemplarisch in umfassender Weise funktional, textlinguistisch und bezüglich der für sie typischen sprachlichen Mittel zu untersuchen und zu beschreiben".

Wirft man nun einen Blick auf die ausgewählten Textsorten, findet man alte Bekannte der Didaktik (z.B.: *Leserbriefe, Wetterberichte* und *Horoskope*), aber auch Ungewöhnliches wie *Kondolenztexte, Audioguides, Studienbewertungen* und den *Arztfragebogen*. An welche Zielgruppe ist denn hier gedacht? Auf den ersten Blick scheinen die prototypischen Lernenden nicht in Schulen zu sitzen, sondern eher in Hörsälen. Soviel vorweg: dieses vorschnelle Urteil des Rezensenten relativierte sich im Laufe der Lektüre.

Als Basis der Analyse der für dieses Buch erstellten Korpora dienen die folgenden vier Beschreibungsdimensionen: Kommunikationssituation, dominierende Textfunktion, Textstruktur und spezifische sprachliche Merkmale. Der Auswahl der Textsorten liegen acht Kriterien zugrunde: es wurde nach *aktuellen* Textsorten gesucht und auf *mediale Vielfalt* sowie die *Vielfalt* der *Kommunikationssituation* und *Textfunktionen* geachtet. *Zentrale Sprachstrukturen* sollten ebenfalls repräsentiert sein, da die Analysen auch als erste Elemente einer „Grammatik an Textsorten" (23) dienen sollen. Der Didaktik geschuldet erscheinen die Kriterien der *Relevanz für die kommunikative Praxis* und *für die Sprecher/innen und Hörer/innen*. Schliesslich sollten *kontrastiv interessante,* aber auch *vernachlässigte Textsorten* aufgenommen werden, wie die „sprachspielerischen Formen", zu denen auch literarische Kurztexte zählen, denen die Textlinguistik bislang tatsächlich wenig Interesse entgegenbrachte.

Im folgenden Abschnitt stelle ich nun den Hauptteil des Bandes, die Analysen der Textsorten, vor und halte mich dabei an die Reihenfolge der Kapitel. Textsortenbezeichnungen sind jeweils kursiv gedruckt, besondere Aufmerksamkeit widme ich im Sinne der eingangs formulierten Perspektive den sprachdidaktischen Aspekten.

Den Auftakt machen vier Textsorten, die auf jeweils unterschiedliche Weise etwas vorstellen: *Vorstellungstexte*, *Reiseführer*, *Audioguides* und *Lexikonartikel*. Die Textsortenbezeichnung *Vorstellungstexte* mag bislang nicht etabliert sein, die Relevanz für den Fremdsprachenunterricht ist unmittelbar einsichtig. Lernende stellen sich und andere in vielen Situationen vor und die Analyse der sprachlichen Merkmale sticht hier als erstes unmittelbar unterrichtsrelevantes Ergebnis hervor. *Reiseführer* werden als „Großtexte, die aus Subtextsorten ... bestehen" (52) beschrieben, die sich als authentische landeskundliche Texte in zahlreichen Unterrichtsmaterialien wiederfinden. *Besichtigungstexte* und *Hintergrundtexte*, um zwei Beispiele für diese Subtextsorten zu nennen, weisen funktionale und strukturelle Charakteristika auf, deren konkrete Beschreibung auch als Beschreibung der sprachlichen Implikationen von Leseverstehensaufgaben gelesen werden kann. *Audioguides* dagegen sind Hörtexte und eine auf den ersten Blick überraschende Wahl. Aber es handelt sich um Texte, die zur „Kunstkommunikation" gehören, dem Sprechen (und Hören) über Kunst dienen und damit finden wir hier eine Textsorte, die einen neuen Zugang zu einem alten Klassiker des Sprachunterrichts bietet: der Beschreibung, die sich Kunstwerken oder anderen Objekten widmen kann. *Lexikonartikel* als wissensbereitstellende Texte sind wohl ebenfalls als Unterrichtstexte par excellence zu sehen und die ausführliche Beschreibung linguistischer Merkmale stellt eine Ressource für die didaktische Arbeit dar; dass sich hier eine vorsichtig kritische Einschätzung von Wikipedia findet, geht wohl nicht zuletzt auf die Erkenntnis zurück, dass die Benutzung dieser Quelle im Schulbereich nicht gerade die Ausnahme darstellt. In *Leserbriefen* und *Diskussionsforen* geht es darum, Meinungen auszudrücken und Argumente zu formulieren – in beiden Fällen handelt es sich um didaktisch vielversprechendes authentisches Material. Die ausführliche Darstellung von Argumentationsstrategien in *Leserbriefen* geht mit einer gut nachvollziehbaren Beschreibung der sprachlichen Mittel einher. *Diskussionsforen* sind als Textsorte heterogen, die vorliegende Analyse widmet sich allerdings ausschliesslich den *Diskussionsforen* im Kontext von Online-Zeitungen. Diese *Diskussionsforen* sind dem *Leserbrief* durchaus verwandt, es zeigen sich aber interessante Unterschiede, v.a. im Bereich regionalsprachlicher Charakteristika und im Umgang mit Registergrenzen. Was sich hinter *Studienbewertungen* verbergen könnte, war dem Rezensenten zunächst etwas rätselhaft. Bewertungen von Studiengängen an Universitäten? Durch wen? Es geht um die Texte, in denen „wissenschaftlich-geistige Leistungen" bewertet werden, studentische Arbeiten also. Warum wurden nicht die didaktischen Bestseller „Rezension" und „Filmkritik" als Beispiele für bewertende Textsorten gewählt? Das kurze Kapitel begründet die Wahl mit der Suche nach einer rein bewertenden Textsorte, die nicht gleichzeitig auch präsentiert und/oder informiert. Dies ist nachvollziehbar, v.a da im Ausblick andere Bewertungstexte genannt und kurz charakterisiert werden, womit die Übertragbarkeit des Beschriebenen gesichert ist. Viel weniger überra-

schend ist die Behandlung von *Horoskop* und *Wetterbericht*, Textsorten, die sich in vielen Lehrwerken finden und deren sprachliche Merkmale rezeptiv lernrelevant sind. Die Kapitel zu *Bedienungsanleitungen* und *Ordnungen* bieten Analysen, die auch zeigen, wie sich das Gesagte auf andere Texte übertragen lässt. Ein knapper Abschnitt zum *Arztfragebogen* diskutiert ein Beispiel für ein Formular. Probleme der Verständlichkeit dieser Textsorte werden kurz erläutert, aus der Lehrperspektive hätte man sich hier eine etwas ausführlichere Behandlung und Hinweise auf die Übertragbarkeit auf andere Formulartextsorten gewünscht. Nach dem *Arztfragebogen* geht es um *Beschwerden* und danach um *Anzeigen*, worunter Inserate in Zeitungen zu verstehen sind; die Reihenfolge leuchtet vielleicht nicht ganz ein, aber beide Abschnitte bieten praxisrelevante Analysen, die Textbeispiele in den Mittelpunkt stellen. Didaktische Schlüsse aus den linguistischen Analysen müssen Leser/innen selbst ziehen, aber die Darstellungen machen es ihnen nicht schwer, im Gegenteil: die beschriebenen Textfunktionen und sprachlichen Merkmale von *Beschwerden* (z.B. performative sprachliche Handlungen, wertende und expressive lexikalische Ausdrucksmittel) sind direkt als Elemente der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht umsetzbar.

Nun folgen fünf Textsorten, deren Gruppierung transparenter erscheint: *Kummerkasten* und *Gewissensfragen*, *Tagebücher*, *Chats*, *Kondolenz-* und *Glückwunschtexte* – sie alle kommunizieren Gedanken, Gefühle, Einstellungen, Wünsche – Persönliches mit einem Wort. Die ersten beiden Textsorten sind natürlich Teil des sprachdidaktischen Repertoires, die Beschreibung der Veränderungen durch das Internet und neue Publikationsformen bieten aber einen frischen Blick auf diese Texte. Der Rezensent hätte sich nun eher ein Kapitel zu „Blogs", die im Abschnitt zu *Tagebüchern* immerhin erwähnt werden, als eines zu *Chats* gewünscht, da Blogs wohl zu den meist gelesenen Textsorten des Internets gehören. Doch auch an *Chats* lassen sich einige grundlegende Charakteristika der neuen Kommunikationsformen zeigen. Eine Diskussion formelhaften Sprachgebrauchs findet sich schliesslich in den Abschnitten zu *Kondolenz-* und *Glückwunschtexten*. Die letzte Analyse ist *Sprachspielerischen Kurzformen* (Witzen, poetischen Texten, Sprüchen und nicht-intendierten Sprachspielen) gewidmet, die wohlbegründet nicht als Textsorte, sondern als Texttyp aufgefasst werden.

Die vorgelegte Auswahl ist, so lässt sich zusammenfassen, für die Sprachdidaktik allgemein und für den schulischen Fremdsprachenunterricht, der ja manchmal im Fach Deutsch als Fremdsprache ein wenig zu kurz kommt, sinnvoll und anwendbar. Hier ist es ein besonderer Vorzug des Bandes, dass an vielen Stellen die Übertragbarkeit der beschriebenen Merkmale auf andere, ähnliche Textsorten diskutiert wird. Die Analysen zeigen, und dies ist aus didaktischer Sicht entscheidend, wie fruchtbar es ist, Textsorten nicht nur zu klassifizieren, sondern sie auch ausführlich zu beschreiben. Die von Christian Fandrych und Maria Thurmair gewählten vier Beschreibungsdimensionen erweisen sich hier als sehr brauchbares Instrument, und zwar aus textlinguistischer und aus didaktischer Sicht. Authentische Arbeit mit Texten geht ja immer von Kommunikationssituationen aus, in denen diese Texte typischerweise verwendet werden. Die Beschreibung der situativen Einbettung der Textsorten, ihrer funktionalen, strukturellen und sprachlichen Charakteristika trifft sich daher mit den Erfordernissen einer Unterrichtsplanung, die dem sprachlichen Handeln im Fremdsprachenunterricht hohe Bedeutung beimisst. Mit den Beschreibungsdimensionen haben Lehrende ein Instrument, das sie für ihre Zwecke anpassen und zur Einschätzung der Eignung von Texten für spezifische Unterrichtskontexte verwenden können.

Als Kernelement des Schlusskapitels soll hier das ausführliche Plädoyer für eine textsortenbezogene Grammatik hervorgehoben werden. Acht ausgewählte Beispiele aus dem Analyseteil illustrieren, welche Vorteile eine solche Sicht der Grammatik bringt, und umfassen dabei Kategorien wie „Tempus", Phänomene wie die „Ellipse" oder sprachliche Mittel, mit denen man Aufforderungen realisiert.

Aus textlinguistischer Sicht schliesslich ist bemerkenswert, dass mit diesem Band nun eine Sammlung beispielhafter Analysen vorliegt, die demonstrieren, dass kommunikative und funktionale Aspekte von zentraler Bedeutung für die Abgrenzung von Textsorten sind. Die Analysen haben auch hochschuldidaktisches Potential, indem sie Studierenden der Linguistik als Ausgangspunkt für eigene Arbeiten dienen können. In dieser Hinsicht hätte etwas mehr Information zu den Korpora nicht geschadet – die Informationen dazu finden sich teilweise etwas versteckt in Fussnoten oder kurzen Passagen in den einzelnen Kapiteln. Ein Detail, das am Resümee nichts ändert: Christian Fandrych und Maria Thurmair haben einen lesenswerten Band vorgelegt, der unter Beweis stellt, dass Linguistik und Sprachdidaktik sich nach wie vor viel zu sagen haben.

Ingo Thonhauser, Lausanne

*** Forum du bilinguisme /für die Zweisprachigkeit (2010).** ***babel.ch, Grüezi, Salut, Bun di, Ciao!*** **Une bande dessinée collective sur les langues nationales.**

babel.ch, c'est l'aventure collective de 13 auteurs de bandes dessinées et illustrateurs issus de 8 cantons suisses qui ont planché sur 9 histoires inédites de 4 pages chacune et 4 illustrations originales imageant à leurs yeux le plurilinguisme suisse. C'est aussi la réunion, autour d'un projet commun, de cultures différentes: si la bande dessinée est très prisée en Suisse romande, elle revêt des formes divergentes en Suisse alémanique, plus proches de l'illustration, et se fait plus rare une fois le Gothard franchi.

A l'origine d'un projet de bande dessinée destiné aux «7 à 77 ans», la volonté d'initier le débat sur les questions linguistiques de manière plus originale et moins «politiquement correcte» que d'habitude. C'est notamment le cas en laissant la parole, ou plutôt les crayons, à des artistes suisses; mais également en s'adressant aux plus jeunes, pour qui le monolinguisme est généralement devenu une exception, mais qui ne perçoivent pas forcément la nécessité de l'envisager dans une perspective de cohésion nationale.

Conception et réalisation: Georges Pop; direction artistique: Annabelle Bourquin; en collaboration avec Virginie Borel

Prix: 25.– Fr.
Commande: forum@bilinguisme.ch

*** Behrens, U. & Eriksson, B. (2011).** ***Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*****, Mündlichkeit, Band 1. Bern: hep verlag. 176 Seiten, ISBN 978-3-03905-770-2, CHF 36.00**

Sich angemessen ausdrücken, an Gesprächen teilnehmen und aufmerksam zuhören können sind zentrale Kompetenzen im gesellschaftlichen und beruflichen Leben. Der Vermittlung mündlicher Sprachkompetenzen in der Schule kommt daher eine große Bedeutung zu. Der erste Band der «Reihe Mündlichkeit» ist dem facettenreichen Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit gewidmet. Die meist am empirischen Datenmaterial orientierten Beiträge dieses Bandes zeigen auf, dass das Mündliche in einigen Teilen eigenen, in anderen Teilen aber gleichen Regeln folgt wie das Schriftliche, und sie skizzieren, wie Kinder und Jugendliche sich diese je spezifischen Kompetenzen im Unterricht aneignen können. Das Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ Zug setzt in diesem Themenfeld mit seinen Angeboten in Lehre, Forschung, Entwicklung und Beratung an. Mit der Gründung der Buchreihe «Mündlichkeit» will das Zentrum auch zum sprachdidaktischen Diskurs beitragen.

*** Klara Burghardt (2011).** ***Das Häuschen und das Mäuschen*****. Buch und CD.**

Kinder sehen und erleben unsere Umgebung mit all ihren Lebewesen, Gegenständen und Erscheinungen anders als Erwachsene. Besonders die auf dem Land lebenden Kinder kommen eng mit der Natur in Berührung. Sie erleben hautnah den Wechsel der Jahreszeiten und des Wetters, die Geburt und die spielerische Kindheit ihrer Tierfreunde. Für die Kinder ist die Natur ein buntes Märchenland mit vielen, vielen Wundern. Die Verfasserin des vorliegenden Buches, die selbst in einem Dorf lebt, beobachtete diese kleinen Geheimnisse der Natur mit den Augen der Kinder. Ihre Erlebnisse schildert sie mit feinem Gefühl in spannenden Gedichten, die in einer schlichten sprachlichen Form verfasst sind. Die ungarndeutsche Kinderliteratur ist erfreulicherweise wieder um einen Band mit Kindergedichten reicher geworden.
Das Buch richtet sich in erster Linie an Pädagogen, die im Kindergarten oder in der Unterstufe die deutsche Sprache lehren. Die Gedichte eignen sich gut zur Erweiterung der Sprachkenntnisse, zugleich werden alte, ungarndeutsche Bräuche und Wissen aus der Natur vermittelt.

Bestellung:
Das Buch inkl. Hörbuch (Gedichte und Kinderlieder) ist bestellbar unter:
czermannehornyik.erzsebet@ntk.hu

Das Kompetenzzentrum für Austausch und Mobilität bietet zwei unterschiedliche Online-Partnerbörsen an: chTwinning für binnenstaatlichen und aussereuropäischen Klassenaustausch und eTwinning für Partnerklassen im europäischen Ausland.

chTwinning, die Online-Partnerbörse der ch Stiftung ermöglicht Partnersuche und Vermittlung von Austauschen mit einer Schweizer Partnerschule oder mit einer Schule in einem aussereuropäischen Land.
Auf chTwinning können Lehrpersonen alle wichtigen Informationen zu ihrem geplanten Projekt eingeben. Die ch Stiftung empfiehlt, die Idee so attraktiv und aussagekräftig wie möglich zu beschreiben und wenn möglich auch Bilder und Videos der Schule und von Schülerinnen und Schülern einzufügen.
Lehrpersonen, die bereits eine passende Partnerschule gefunden haben, können ihre Partnerschaft ebenfalls in chTwinning eingeben und sich damit um einen Förderbeitrag bewerben (nur bei binnenstaatlichen Projekten).

Und so geht's: Ein kurze Anleitung zur Anwendung von chTwinning Link: www.ch-go.ch/chtwinning

Wählen Sie das gewünschte Programm
Pestalozzi: Primar- und Sekundarstufe I
Rousseau: Sekundarstufe II
Magellan: Alle Schulstufen, für aussereuropäische Destinationen

Startseite
Auf der Startseite sehen Sie die Liste der aktuellen Projekte. Die Partnerschaftsgesuche werden auf Landkarten (nach Kantonen/Kontinenten) angezeigt. Mit den Suchfeldern in der linken Bildhälfte können Sie gezielt nach Projekten suchen.

Ohne Login: Ein erster Augenschein macht Appetit!
Sie sehen die angebotenen Projekte zwar ohne vorhandene Bilder, weiterführende Informationen und Kontaktinformationen. Dennoch können Sie sich ein erstes Bild von den Angeboten machen.

Mit Login: «passiv Suchende» können so weitere Informationen der eingetragenen Projekte ansehen
Wenn eines der eingetragenen Projekte Ihr Interesse geweckt hat, können Sie sich selbst als User/Userin registrieren (siehe Eingabefelder im rot hinterlegten Bildschirmbereich oben rechts). Nur so können Sie alle Informationen von potenziellen Projektpartnern abrufen und die zuständige Lehrperson rasch und unkompliziert kontaktieren. Wählen Sie hierzu das Feld «Mehr» in der Projektlistenansicht.

So registrieren Sie sich (Login)
Oben rechts (im rot hinterlegten Bildschirmbereich) finden Sie den Zugang zum Registrierungsmenu.
- Füllen Sie die Formularfelder aus. Die mit einem Stern markierten Felder sind obligatorisch.
- Vergessen Sie nicht, das Feld «Ich akzeptiere die Datenschutzbestimmungen» anzukreuzen.
- Merken Sie sich die E-Mail-Adresse und das Passwort.
- Nachdem Sie sich erfolgreich registriert haben, erhalten Sie eine E-Mail an die von Ihnen angegebene E-Mail-Adresse mit einem Aktivierungslink.
- Aktivieren Sie diesen Link.
- Sie gelangen damit direkt auf die Login-Seite, von wo aus Sie mit der Eingabe Ihrer E-Mail-Adresse und dem Passwort wieder auf die chTwinning-Website gelangen.

Selbst ein eigenes Projekt eingeben
Nachdem Sie sich erfolgreich registriert haben, können Sie Ihr Projekt über das Eingabefeld «Projekt eingeben» in chTwinning erfassen. Wir empfehlen, möglichst vollständige Angaben zu machen sowie eine attraktive Darstellung des Projekts zu wählen. Dies erhöht die Chancen, einen Projektpartner oder eine Projektpartnerin zu finden. Nach Abschluss Ihrer Eingaben erscheint Ihr Projekt auf der Karte. Sie können auch mehrere Projekte eingeben.

Nachträgliche Anpassungen/Ergänzungen des Projekts
Im rot hinterlegten Bildschirmbereich finden Sie über E-Mail-Adresse und Passwort Zugang zu Ihren Projektdaten. Folgende Buttons stehen zur Verfügung:
- **Profil bearbeiten:** Profil-Angaben anpassen oder ändern.
- **Meine Schule:** Die Angaben zur Schule anpassen oder ändern (zusätzliche Bilder, Filme usw. eingeben).
- **Meine Projekte:** Übersicht über die von Ihnen eingetragenen Projekte.
- **Gemerkte Projekte:** Sie können die für Sie besonders interessanten Projekte vormerken, sodass sie auf diesem Link abrufbar sind. Alle so gekennzeichneten Projekte erscheinen, wenn Sie diesen Button aktivieren.
- **Logout:** Sie sollten jeweils das Programm über diesen Button verlassen.

Vermittlung: Projekt deaktivieren

Wenn Sie auf der Liste der eingetragenen Programme eine passende Partnerschule gefunden haben, müssen Sie Ihr Projekt deaktivieren. Hierzu loggen Sie sich ein. Das Feld zur Deaktivierung finden Sie ganz am Schluss Ihrer Projektinformationen. Wenn Sie Ihr Projekt deaktiviert haben, erscheint es nicht mehr in der Projektliste.

Förderbeiträge für binnenstaatliche Austausche beantragen

Sobald Sie eine Partnerschule gefunden haben, können Sie eine Finanzierung beantragen, und zwar mit dem Button «Meine Schule».
Anträge für Pro-Patria-Förderbeiträge für Pestalozzi- oder Rousseau-Projekte haben folgende Anmeldetermine:
31. Oktober für Austauschprojekte im ersten Schulsemester und 28. Februar für Projekte im zweiten Schulsemester.

Bitte beachten Sie, dass diese Beiträge Schulen/Gemeinden vorbehalten sind, die sich im **Pro-Patria-Sammelnetz** engagieren oder bereit sind, sich künftig dafür zu engagieren.
Die Möglichkeiten dafür sind vielfältig:

- Die Schülerinnen und Schüler verkaufen die Pro-Patria-Briefmarken (eine Klasse pro Gemeinde genügt).
- Das Schulsekretariat bezieht Pro-Patria-Briefmarken für die Postversände.
- Die Eltern der Antrag stellenden Klasse beziehen Pro-Patria-Briefmarken.
- Die Schülerinnen und Schüler verkaufen in ihrer Freizeit in ihrem Wohnquartier oder an Passanten vor Einkaufszentren 1. August-Abzeichen.

eTwinning – die Gemeinschaft für Schulen in Europa

Mit dem Zugang zur Online-Plattform eTwinning.net eröffnet sich für Schweizer Lehrpersonen eine grosse Auswahl an neuen Möglichkeiten: Partnerklassen im europäischen Ausland finden, mit ihnen Online-Projekte durchführen, sich mit Lehrpersonen aus ganz Europa austauschen und an Bildungsveranstaltungen rund um das Thema Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Unterricht teilnehmen.
eTwinning ist kostenlos und eignet sich für alle Schulformen, Fächer und Altersstufen.
In der Schweiz wird eTwinning durch das Kompetenzzentrum für Austausch und Mobilität der ch Stiftung koordiniert.

Weiterführende Informationen:
www.etwinning.net und www.ch-go.ch/etwinning

FORUM HELVETICUM
Das Forum für sprachkulturelle Verständigung
Le Forum pour la compréhension linguistique et culturelle
Il Forum per la comprensione linguistica e culturale
Il Forum per la chapientscha linguistica e culturala

Eröffnung des „Forums Für Sprachkulturelle Verständigung"

Das Forum Helveticum eröffnete am 10. Mai 2012 das „Forum für sprachkulturelle Verständigung", ein nationales Kompetenzzentrum, das sich für Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften einsetzt und dabei zahlreiche Dienstleistungen und Projekte auf diesem Gebiet anbietet. Laut den Initianten zeigen konkrete Beispiele aus der Tagesaktualität, dass die Realisierung einer solchen Plattform – auch bei der Debatte um die nationale Kohäsion – dringend nötig war.
Mit diesem Kompetenzzentrum – das nicht nur inhaltlich, sondern auch auf der Kommunikationsebene die Erwartungen des heutigen Publikums erfüllt – will das Forum Helveticum die Verständigung in Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Kultur fördern und in zweierlei Hinsichten einen konkreten Beitrag leisten:
In der Schweizer Gesellschaft ein besseres Bewusstsein dafür fördern, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt eine grosse Chance und einen Mehrwert darstellen; Sich dafür einsetzen, dass Verständigung, Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt nicht nur als punktuelle, sondern in der Willensnation Schweiz als permanente wichtige Anliegen behandelt werden.
Das Forum für sprachkulturelle Verständigung möchte im Verständigungsbereich neue Impulse setzen, übernimmt im Rahmen seiner professionellen Plattform vier Hauptaufgaben und bietet folgende Dienstleistungen an: 1. Beobachtung und Monitoring; 2. Information und Beratung; 3. Vernetzung und Koordination; 4. Ausarbeitung von konkreten Massnahmen.
Das Forum Helveticum setzt sich unter anderem mit folgenden Fragen und Dossiers auseinander:

- Ist in der Schweiz im Berufsleben Englisch nützlicher als die Landessprachen?
- Hat die italienische Schweiz ein Anrecht auf einen permanenten Bundesratssitz?
- Gefährdet die „Mundartwelle" in der Deutschschweiz den nationalen Zusammenhalt?
- Korrespondentenposten schliessen in den Sprachregionen: eine Gefahr für die interkulturelle Verständigung?

Mehr Informationen unter:
www.forum-helveticum.ch
info@forum-helveticum.ch

INSTITUT FÜR MEHRSPRACHIGKEIT
INSTITUT DE PLURILINGUISME
ISTITUTO DI PLURILINGUISMO
INSTITUT DA PLURILINGUITAD
INSTITUTE OF MULTILINGUALISM

HEP | PH FR

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / UNIVERSITÄT FREIBURG

Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme

Le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (CSP) a débuté ses activités en 2011 et conduit, sur mandat de la Confédération suisse, des travaux de recherche appliquée sur le plurilinguisme. Parmi ses autres activités, on compte la gestion d'un réseau d'institutions suisses de recherche, l'aménagement d'un centre de documentation et d'un service de renseignements ouvert au public pour des questions liées au plurilinguisme. Le CSP – en particulier avec ses projets de recherche – s'est fixé l'objectif d'apporter une contribution, s'appuyant sur des bases scientifiques et empiriques, dans le but de répondre à des questions sociétales relatives au plurilinguisme. Cela comprend également une participation active – et critique – à la discussion au sein de la société sur les thèmes touchant au plurilinguisme.

Al Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo (CSP), la ricerca applicata copre i settori "Plurilinguismo individuale", "Insegnamento e apprendimento delle lingue, valutazione delle competenze linguistiche" e "Plurilinguismo istituzionale e sociale".

Auf der Internetseite werden die aktuellen Forschungsprojekte beschrieben.
www.centro-plurilinguismo.ch • www.centre-plurilinguisme.ch • www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch • www.centre-multilingualism.ch

Das Wissenschaftliche Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KFM) ist am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg angesiedelt. Es wird von der Schweizerischen Eidgenossenschaft auf der Grundlage des Sprachengesetzes und der Sprachenverordnung finanziert.

Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme
Rue de Morat 24, CH-1700 Fribourg

Arbeitskreis DaF

Vorankündigung

ledafids
Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz

Vierte Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
29. und 30. Juni 2012

Universität Bern

Testen – Prüfen – Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht

Vorträge – Workshops – Forum – Ausstellung – Abendprogramm

Nähere Informationen unter:
www.akdaf.ch www.dafdaztagung.ch www.ledafids.ch

Colloque de la COHEP concernant la situation des didactiques disciplinaires en Suisse

Annonce du colloque et appel à contributions pour les ateliers

Le 24 janvier 2013, la Conférence suisses des rectrices et recteurs des Hautes écoles pédagogiques (COHEP) organise à Zurich le premier colloque sur la situation des didactiques disciplinaires en Suisse. Si la COHEP assume la responsabilité du colloque, celui-ci est également soutenu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) et la Société suisse pour la formation des enseignants et des enseignantes (SSFE).
Le colloque sera centré sur trois questions essentielles:

1) Comment définir les didactiques disciplinaires?
2) Quels travaux de recherche sont effectués dans le domaine de la didactique disciplinaire et quelles études y sont offertes en Suisse?
3) Comment la didactique disciplinaire doit-elle se développer en termes de contenus, de disciplines et de structures?

Divers exposés auront lieu durant la matinée et des ateliers d'une durée de 70 minutes sont prévus l'après-midi. Ceux-ci permettront de montrer l'étendue des offres et des projets en matière de didactique disciplinaire en Suisse. Nous vous invitons cordialement à apporter votre contribution à notre colloque en offrant un atelier. Si vous souhaitez réaliser un atelier, nous vous prions de bien vouloir nous faire parvenir un résumé de votre projet d'ici au 15 juin 2012. Pour garantir l'équilibre linguistique et thématique, le groupe de planification se chargera d'opérer la sélection des propositions. Au milieu du mois de septembre, il vous communiquera sa décision.

Informations:
http://www.cohep.ch/fr/colloque-didactiques-disciplinaires/

Giugno

08-09.06.2012 **Innovation, Inspiration and Language Learning – FIPLV World Congress.**
Helsinki Congress Paasitorni, Paasivuorenkatu 5 A, SF-00530 Helsinki
Informationen: http://www.sukol.fi/toiminta/koulutus-_ja_tapahtumakalenteri/fiplv2012
fiplv2012@sukol.fi

27.06.2012 **Fritz Staub – Initiant des Idiotikons und der Schweizerischen Landesbibliothek,**
Vortrag von Dr.Niklaus Bigler, Schweizerisches Idiotikon
Im Rahmen der Ausstellung „Sapperlot! Mundarten der Schweiz", 8. März - 25. August 2012, Nationalbibliothek Bern
Informationen: http://www.nb.admin.ch/aktuelles/01962/03975/index.html?lang=de

Agosto

22-24.08.2012 **19th Sociolinguistics Symposium: Language and the city**
Henry Ford Building, Freie Universität Berlin, Garystraße 35, D-14195 Berlin-Dahlem
Informationen: http://www.sociolinguistics-symposium-2012.de/
sociolinguistics-symposium@fu-berlin.de

Settembre

06-08.09.2012 **University Language Centres: Going for Gold – Overcoming Hurdles, 12. CercleS-Konferenz 2012**
LSE Language Centre, Floor 7, Clare Market Building, Houghton Street
London, WC2A 2AE
Informationen: http://www2.lse.ac.uk/language/CercleS2012/Cercles2012.aspx • languages@lse.ac.uk

13-14.09.2012 **Sociologie et didactiques. Vers une transgression des frontières?**
Sociology and didactics. Towards a transgression of boundaries?
HEP Vaud, Avenue de Cour 33, CH–1014 Lausanne
Délai de l'inscription au colloque: 1er juin 2012
Informations: http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/agirs-acteurs-gestions-identites/actualites.html

13-15.09.2012 **4. Bundeskongress des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen: Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht: Kompetenzorientierung, Differenzierung und Handlungsorientierung**
Campus Essen der Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, D-45141 Essen
Informationen: http://www.uni-due.de/GMF2012/GMF.shtml • gmf2012@uni-due.de

28-28.09.2012 **SIKJM-Tagung 2012**
Vom Herzklopfen und Nervenflattern: Tagung über Spannung in Kinder- und Jugendmedien
Centre Löwenberg, CH-3280 Murten
Informationen: http://www.sikjm.ch/d/lesefoerderung/tagungen

Ottobre

10-12.10.2012 **3e Assises européennes du plurilinguisme: Langues sans frontières: le plurilinguisme**
Siège de la Représentation de la Commission européenne à Rome
Via quattro Novembre, I–149-00187 Roma
Informations: http://51959387.fr.strato-hosting.eu/plurilinguisme/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=88888905&Itemid=88889087 • assises@observatoireplurilinguisme.eu

31.10.2012 **Final deadline for submissions – Empirical Perspectives On The Implementation Of The Common European Framework Of Reference And The European Language Portfolio**
CALL FOR PAPERS - SPECIAL ISSUE 2013, The Canadian Modern Language Review (CMLR)
Submission guidelines: http://www.utpjournals.com/blog/wp-content/uploads/2012/05/CFP-empirical-perspectives-2013-ads1.pdf
Submissions through PRESTO: http://cmlr.presto.utpjournals.com/jmanager/users/login

Vorschau 2012 | Programmazione 2012

2/2012 Culture et littérature dans l'enseignement des langues
3/2012 Special needs in language teaching

Impressum

Editore
Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione
Martina Zimmermann | Institut für Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24 1700 Freiburg (coordinazione)
Jean-François de Pietro | IRDP Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel
Gianni Ghisla | Idea, via Cantonale 6594 Contone
Giovanni Mascetti | via Pedotti 1 6500 Bellinzona
Hannelore Pistorius | ch. Colladon 18 1209 Genève
Sonia Rezgui | PHBern, Brückenstrasse 73 3005 Bern
Käthi Staufer-Zahner, Stettemerstrasse 40 8207 Schaffhausen
Gé Stoks | Idea, via Cantonale, 6594 Contone
Daniel Stotz | PHZH, Lagerstrasse 5 8090 Zürich
Ingo Thonhauser | HEPL, UER didactique des langues et cultures, Av. de Cour 25 1014 Lausanne
Mireille Venturelli | SSAT, Stabile Torretta Viale S. Franscini 32, 6500 Bellinzona
Werner Carigiet | Caprè 7164 Dardin (collaboratore di redazione per il romancio)
Silvia Serena | Via Paravicini 28 I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)
Segretaria di redazione:
Mari Mascetti | Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:
• LEDAFIDS (Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
• APEPS (Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz)

Indirizzo
Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale CH-6594 Contone
Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144
E-mail: *babylonia@idea-ti.ch*
Homepage: *www.babylonia.ch*
PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento
Tiratura di questo numero 1/2012: 1150 copie.
Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di spedizione. Studenti: fr. 35.-
Costo del numero singolo: fr. 20.-.
L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.
Tipografia
Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3 CH-6500 Bellinzona
E-mail: *tipo.torriani@bluewin.ch*

Autori di questo numero

Maha Atmeh (Itma) | An-Najah National University, P.O. Box: 7, Nablus, Palestine *(mahatmeh@yahoo.fr)*
Ursula Bader-Lehmann | PH, Institut Primarstufe, Strengelbacherstrasse 25b 4800 Zofingen *(ursula.bader@fhnw.ch)*
Hubert Cahuzac | Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, Domaine Universitaire, F-33607 Pessac Cedex *(hubert.cahuzac@gmail.com)*
Marie-Anne Châteaureynaud | Université Paul Valery Montpellier 3, Route de Mende, F-34090 Montpellier *(marie-anne.chateaureynaud@laposte.net)*
Dragana Dimitrijevic | Schuleinheit Luberzen, Schöneggstrasse 156 8953 Dietikon *(ddragana@sunrise.ch)*
Mirjam Egli | Fachdidaktik Sprachen, PHSG, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen *(mirjam_egli@bluewin.ch)*
Barbla Etter | Institut de plurilinguisme, Rue de Morat 24, 1700 Fribourg *(barbla.etter@unifr.ch)*
Barbara Grossenbacher | PH, Institut Primarstufe, Obere Sternengasse 7 4502 Solothurn *(barbara.grossenbacher@fhnw.ch)*
Nelly Heer | Département de langue et de littérature allemandes, Faculté des lettres, UNI-Bastions, Rue de Candolle 5 1211 Genève 4 *(Nelly.Heer@unige.ch)*
Vera Husfeldt | Abteilung Qualitätsentwicklung /Generalsekretariat EDK, Haus der Kantone, Speichergasse 6, 3000 Bern 7 *(husfeldt@edk.ch)*
Kathrin Jonas Lambert | EHB Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen *(kathrin.jonaslambert@ehb-schweiz.ch)*
Keith Kelly | 77 Rodope St, Plovdiv 4000 Bulgaria *(keithpkelly@yahoo.co.uk)*
Christine Le Pape Racine | PH, Institut Primarstufe, Obere Sternengasse 7 4502 Solothurn *(paperace@swissonline.ch)*
Esther Sauer | Weissensteinstrasse 118 3007 Bern *(sauer.esther@bluewin.ch)*
Katja Schlatter | PHZH, Birchstrasse 95 8090 Zürich *(katja.schlatter@phzh.ch)*
Marianne Sigg | PHZH, Birchstrasse 95 8090 Zürich *(marianne.sigg@phzh.ch)*
Daniel Stotz | PHZH, Lagerstrasse 5 8090 Zürich *(daniel.stotz@phzh.ch)*
Anna von Ow | Université de Lausanne, Institut sciences sociales, Bâtiment Vidy 523 1015 Lausanne *(AnnaLydia.vonOw@unil.ch)*
Martin Wirthensohn | ILZ Zürcherstrasse 6, 8640 Rapperswil *(martin.wirthensohn@ilz.ch)*
Dieter Wolff | Bergische Universität Wuppertal, Haspeler Straße 27 D-42285 Wuppertal *(wolff.dieter@t-online.de)*
Martina Zimmermann | Institut für Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24 1700 Freiburg *(zimmermannm@edufr.ch)*

Immagini

La vignetta a p. 2 è di Andreas Lori, Optingenstrasse 41, 3013 Bern

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, la sintesi in due lingue di tutti gli articoli e una selezione di articoli scaricabili in pdf sono reperibili sul sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1994, scaricabili in pdf.

Manoscritti

I manoscritti, senza formattazioni non indispensabili, sono da inviare alla redazione per e-mail. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 12.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Con il sostegno di
• *Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino*
• *Ufficio Federale della Cultura*
• *Ambassade de France en Suisse*
• *Fondazione Oertli*