BABYLONIA 2|2019

Fremdsprachenlernen für alle

Apprentissage des langues étrangères pour tous

Apprendimento delle lingue straniere per tutti

Foreign language learning for all

Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue

Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues

Rivista per instruir ed emprender linguatgs

A Journal of Language Teaching and Learning

Beiträge aus der internationalen ADLES-Tagung 2018 in Lausanne

Contributions de la Conférence internationale ADLES 2018 à Lausanne

Contributi della Conferenza internazionale ADLES 2018 a Losanna

Proceedings from the international ADLES conference 2018 in Lausanne

WWW.BABYLONIA.CH

Fremdsprachenlernen für alle
Didaktische Perspektiven und methodologische Fragen

Apprentissage des langues étrangères pour tous
Perspectives didactiques et questions méthodologiques

Apprendimento delle lingue straniere per tutti
Prospettive didattiche e questioni metodologiche

Foreign language learning for all
Methodological and didactical perspectives and questions

Responsabili
Claudia Berger, Lukas Bleichenbacher, Sybille Heinzmann,
Rosanna Margonis-Pasinetti, Mathias Picenoni

Babylonia 2 | 2019
Opuscolo supplementare
realizzato con il sostegno di

ADLES

Association en didactique des langues étrangères en Suisse
Associazione della didattica delle lingue straniere in Svizzera
Verband Fremdsprachendidaktik Schweiz
Associaziun da la didactica da las linguas estras en Svizra
Swiss association for foreign language teaching and learning

hep/ haute école pédagogique vaud

Babylonia
La rivista per l'insegnamento delle lingue
Trimestrale plurilingue edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2/anno XXVIII/2019

VORWORT

Stefan Keller
(ADLES-Präsident)

Der Verband Fremdsprachendidaktik Schweiz (ADLES) hat im September 2018 ihre erste internationale Konferenz veranstaltet und dabei den Fokus auf methodische und inhaltliche Fragen des Fremdsprachenunterrichts gerichtet. Dies ist im Kontext einer Sprachen- und Bildungspolitik, die sich in der Schweiz im vergangenen Jahrzehnt deutlich für verstärktes Sprachenlernen ausgesprochen hat, von besonderer Relevanz. Es stellt sich die Frage, welche Erfahrungen im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts auf verschiedenen Stufen gemacht werden, welche Forschungsergebnisse dazu vorliegen und welche Konzepte zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen entwickelt werden.

Fremdsprachenlernen für alle

Das Thema der ersten internationalen ADLES-Konferenz, «Fremdsprachenlernen für alle", lässt sich als politisches Schlagwort, aber auch als Forderung lesen – in beiden Fällen stellt sich die kritische Frage nach der Umsetzung und Umsetzbarkeit. Die Kompetenzorientierung, die Konzeption des Unterrichts für verschiedene Zielgruppen, Fragen der Differenzierung und der Spezifik verschiedener Zielsprachen sind hier wichtige Eckpunkte.

Forschungsfragen

Die vorliegende Publikation widerspiegelt die breite Fächerung der Tagung, sie weckt insbesondere aber Neugierde nach mehr: Die Expertinnen und Experten der ADLES sowie weitere Tagungsteilnehmende stellen einerseits ihre Projekte vor, antworten aber auch auf Fragen, die wir aufgrund ihrer Projekte gezielt gestellt haben. Diese Antworten leiten über zu neuen Fragestellungen für weitere Forschungs- und Entwicklungsprojekte.

Der erste Teil der vorliegenden Nummer ist den sog. **distanten Sprachen** gewidmet: Warum gelten einige Sprachen als „distant"? Wie können sie in die Didaktik der Mehrsprachigkeit integriert werden und welche besonderen methodischen Probleme werfen sie auf? Warum werden diese Sprachen immer noch nicht in der Sekundarstufe II unterrichtet? Solche Fragen wurden zum ersten Mal an einer Konferenz zum Fremdsprachenunterricht in der Schweiz gestellt.

Der zweite Teil fokussiert auf **Englisch und die Landessprachen**, wobei die Beiträge auf Unterricht mit neuen Technologien, auf Task-basierte Unterrichtskonzepte sowie auf Lern- und Kommunikationsstrategien der Schülerinnen und Schüler eingehen.

Der dritte Teil stellt praxisorientierte Projekte im Zeichen der **Mehrsprachigkeit** und der **Interkulturalität** vor, mit besonderen Bezügen zu Schüler-Austauschprojekten, Unterrichtsmaterialien und zu Lehrwerken.

Im vierten Teil richtet sich den Fokus auf die **Lehrpersonen** und deren Kompetenzen bezüglich (Fremd-)Sprache, Bewertung und Feedback.

Ein Blick zurück – und nach vorne!

Wir erinnern uns zurück an ein reichhaltiges Tagungsprogramm, an lebhafte Diskussionsrunden und an intensiv genutzte Foren für den Austausch zwischen den Fachkollegen. Die erste internationale Tagung des ADLES hat gezeigt, dass die Schweizer Fremdsprachendidaktik wichtige Beiträge zur wissenschaftlichen und politischen Diskussion im nationalen und internationalen Umfeld zu leisten vermag. Wir nehmen dies in der ADLES als Ansporn, in etwa 1.5 Jahren eine weitere internationale Tagung zu organisieren und den begonnenen Prozess des Austausches weiterzuführen. Fremdsprachendidaktik ohne empirische Forschung ist zum Stillstand verdammt – empirische Forschung muss auch immer wieder in der Fachcommunity diskutiert und einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden.

Für den ADLES-Vorstand:

Stefan Keller (Präsident) &
Rosanna Margonis-Pasinetti
(Vizepräsidentin)

FREMDSPRACHENDIDAKTIK.ORG

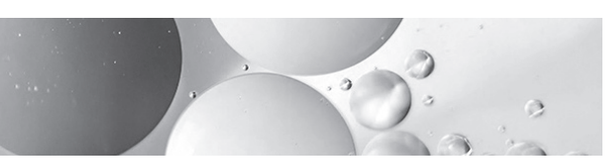
AVANT-PROPOS

Rosanna Margonis-Pasinetti
(Vice-Présidente de l'ADLES)

En septembre 2018, l'Association en didactique des langues étrangères en Suisse (ADLES) a organisé sa première conférence internationale, qu'elle a consacré aux aspects méthodologiques et de contenu dans l'enseignement des langues étrangères. Un choix de thème d'autant plus pertinent que depuis une décennie, la politique linguistique et éducative suisse plaide clairement pour un renforcement de l'apprentissage des langues. La conférence a abordé des problématiques telles que : quelles sont les expériences faites dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères à différents niveaux, quels résultats de recherche en lien avec ces expériences sont disponibles, quels concepts sont développés pour la formation et la formation continue des enseignants.

Apprentissage des langues étrangères pour tous

La thématique de la première conférence internationale de l'ADLES, «Apprentissage des langues étrangères pour tous», peut être appréhendée comme un slogan politique mais aussi comme une exigence. Dans un cas comme dans l'autre, à la fois sa mise œuvre et sa faisabilité représentent un défi qu'il s'agit de relever au travers de questions en lien avec l'orientation vers les compétences, la conception de l'enseignement pour divers groupes cibles, la différenciation et la spécificité des différentes langues cibles.



Questions de recherche

La présente publication reflète la large palette de sujets traités lors de la conférence. Mais elle vise surtout à éveiller la curiosité du lectorat. Les experts de l'ADLES et d'autres participants y présentent leurs projets et répondent aux questions ciblées que nous leurs avons posées. Les réponses obtenues engendrent, à leur tour, des questionnements qui ouvrent la voie à d'autre projets de recherche et développement.

La première partie de ce numéro est consacré aux **langues dites distantes**, grandes absentes du système éducatif suisse. Pourquoi certaines langues sont-elles dites ‚distantes', comment les intégrer dans la didactique du plurilinguisme, quels problèmes méthodologiques particuliers posent-elles? Ont-elles leur place dans le secondaire II? Ces questions étaient posées pour la 1re fois dans une conférence sur l'enseignement des langues étrangères en Suisse.

La deuxième partie porte sur **l'anglais et les langues nationales**, avec des contributions abordant la technologie éducative, les concepts d'enseignement basé sur les tâches ainsi que les stratégies d'apprentissage et de communication des élèves.

La troisième partie présente des projets pratiques dans le domaine du **plurilinguisme** et de **l'interculturalité,** avec des références particulières aux projets d'échanges linguistiques, au matériel pédagogique et aux manuels scolaires.

La quatrième partie se concentre sur les **enseignants** et leurs compétences en matière de langues (étrangères), d'évaluation et de feedback.

Rétrospective - et perspectives!

La première conférence internationale de l'ADLES s'est distinguée par la richesse de son programme, l'animation des discussions et l'intense fréquentation des forums d'échanges entre spécialistes. Elle a montré, qu'au plan national et international, la didactique des langues étrangères suisse est en mesure de largement contribuer au débat scientifique et politique. Sous des auspices aussi favorables, le comité ADLES envisage d'organiser une seconde conférence internationale dans un an et demi, afin de poursuivre le processus d'échange initié. Sans recherche empirique, la didactique des langues étrangères est condamnée à la stagnation. De son côté, la recherche empirique doit régulièrement être l'objet de discussions au sein d'une communauté d'experts et diffusée auprès d'un large public.

Pour le Comité directeur de l'ADLES:

Rosanna Margonis-Pasinetti (Vice-Présidente) & Stefan Keller (Président)

Lingue distanti

LES LANGUES DITES DISTANTES, GRANDES ABSENTES DU SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE…

Claudia Berger | Université de Genève

Claudia Berger enseigne la langue et culture chinoises à l'Université de Genève et est membre du Comité directeur de l'ADLES

La Conférence de l'ADLES proposait pour la première fois dans un colloque sur la didactique des langues étrangères un axe de réflexion langues dites distantes (LdDs).

En didactique des langues étrangères, les « langues et cultures proches » s'opposent aux «langues et cultures distantes » selon plusieurs critères: la prosodie (langues peu accentuées versus langues tonales); le système d'écriture (alphabétique – où l'écriture donne le 'son' de la langue, versus morpho-syllabique – où le novice, outre l'apprentissage d'un geste plus complexe des signes, n'entend guère la mélodie du parlé); la typologie syntaxique (l'argument se place-t-il en début de clause ou en fin de clause?; qu'en est-il de la place du non-argument, mobile pour les langues morphosyntaxiques, ou fixe pour une langue sans morphologie grammaticale comme le chinois, où la position du mot dans la phrase génère la fonction syntaxique de ce mot?); et la culture bien sûr, celle de l'autre, qui cache parfois de savoureux paradoxes. De manière générale, en didactique du plurilinguisme, les langues voisines en contact ont amené à la didactique de l'intercompréhension, les similitudes aidant à la compréhension, alors que les langues distantes ouvrent à une didactique du contraste, ce sont d'abord les différences qui demandent à être interprétées.

Le lecteur trouvera ci-après une série de petits articles ou de réponses à des questions qui touchent aux sujets mentionnés ci-dessus.

Brigitte Koller Abdi esquisse une entrée en matière de ce que pourrait être un plan d'études intégré en didactique du plurilinguisme pour les LdDs au secondaire II. Nathalie Bao-Götsch, qui clôt le chapitre LdDs en écho, montre au lecteur en quoi l'acquisition du système d'écriture chinois et de ses caractères est un parfait exemple des questions de méthodologie propres à l'enseignement des langues dites distantes au niveau du lycée.

Yuji Obataya présente partie d'une recherche en intercompréhension, où il compare les graphies et les sens des 1000 kanji japonais et hanzi chinois correspondant les plus courants, et **Han Yan**

> Lorsqu'on parle du chinois, du japonais ou de l'arabe, il s'agit de 'langues exceptionnellement étrangères', parlées par plus du quart de l'humanité, qui mériteraient une place bien à elles dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et cultures en Suisse.

nous donne sa recette pour enseigner les caractères chinois de manière efficace.

Trois intervenantes s'intéressent à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation du russe: **Katharina Mechtild Rutzen** et **Ursula Stohler** mettent en évidence les défis posés par l'hétérogénéité des élèves/étudiants en Allemagne lorsque partie d'entre eux sont russophones, alors que **Génia Pfenninger** constate un paradoxe quant à l'enseignement du russe comme branche de Maturité fédérale en Suisse : seuls les russophones s'y inscrivent, alors que la branche est sensée être une L2 !

On trouvera également un exemple de réponse à une question portant sur les contrastes syntaxiques mis en évidence par une analyse des groupes de la phrase P en anglais, chinois, français, grec moderne et japonais tels que présentés lors du symposium conduit par **Claudia Berger, Anne Lari, Constance Séréni et Vasiliki Tsaita-Tsilimeni**.

Masahito Yoshimura et **Misae Minami** nous offrent un exemple en miroir des difficultés qu'on peut rencontrer à implémenter des approches plurilingues au pays du soleil levant, où l'anglais L2 prédomine. Et **Mariarosaria Gianninoto** et **Rui Yan** nous donnent un aperçu de SELF, un système d'évaluation en ligne des compétences de réception nouvellement créé pour le chinois dans le cadre du projet européen Innovalangue.

Les LdDs ont longtemps été appelées 'exotiques', mais ce n'est plus du tout la distance géographique ni les effluves épicés des compagnies des Indes qui les définissent aujourd'hui. On les dit 'rares', aussi, car peu enseignées, alors même que le chinois, l'arabe, le russe, le hindi et le japonais – les langues représentées dans le groupe à intérêt spécifique (GIS) LdDs de l'ADLES – figurent parmi les 9 langues les plus parlées au monde. Le lecteur constatera qu'à part le russe, aucune des langues mentionnées par les participants à la conférence ne sont des branches évaluées pour la Maturité fédérale suisse, elles ne sont enseignées qu'à titre facultatif dans quelques lycées, collèges ou gymnases, et misérablement dotées en heures de cours. Ce alors même que lorsqu'on parle du chinois, du japonais ou de l'arabe, il s'agit de 'langues exceptionnellement étrangères', parlées par plus du quart de l'humanité, qui mériteraient une place bien à elles dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et cultures en Suisse.

Intercompréhension culturelle : Le Roi des singes chinois, un personnage tiré d'un roman de la fin du 16e siècle connu de tous en Chine, en Corée et au Japon… et même dans les cours d'école suisses, sous sa version japonaise !

EIN RAHMENLEHRPLAN FÜR DISTANTE FREMDSPRACHEN IM SCHWEIZER BILDUNGSSYSTEM

Eine Sprache ist nicht für alle Lernenden gleichermassen „distant“, sondern positioniert sich auf einer gleitenden Skala der gefühlten Distanz.

Brigitte Koller Abdi
(Gymnasium Leonhard, Basel, und Gymnasium Liestal)

Fremdsprachen spielen in unserer globalisierten Welt eine immer wichtigere Rolle, darunter vermehrt Fremdsprachen, die nicht mit den uns bekannten indoeuropäischen Sprachen verwandt sind, z.B. Arabisch oder Chinesisch. Mangels eines besseren Begriffs werden diese Fremdsprachen als „distant“ bezeichnet.

Eine Sprache ist nicht für alle Lernenden gleichermassen „distant“, sondern positioniert sich auf einer gleitenden Skala der gefühlten Distanz, die sich ihrerseits aus der Kontraststärke zwischen der zu erlernenden Fremdsprache mit der Erstsprache und dem kulturellen Hintergrund der Lernenden ergibt. Je distanter eine Fremdsprache empfunden wird, desto höher ist der Lernaufwand, den sie vom Lernenden einfordert, dies weil der verkürzende Zugriff auf bewusstes oder unbewusstes Vorwissen in der Erst-

„Sprachkategorien“	Wochen zur Zielerreichung	Unterrichts-stunden zur Zielerreichung	Catégories de langues	Nb semaines pour atteindre les objectifs	Nb d’heures pour atteindre les objectifs
Kategorie I: Sprachen, die eng mit dem Englischen verwandt sind Französisch, Deutsch, Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch, Spanisch, Schwedisch, Holländisch, Norwegisch, Afrikaans etc.	23-24	575-600	**Catégorie I** : Les langues étroitement liées à l'anglais, comme le français, l’allemand, l’italien, le portugais, le roumain, l’espagnol, le suédois, le néerlandais, le norvégien, l’afrikaans, etc.	23-24	575-600
Kategorie II: Sprachen, die sich vom Englischen linguistisch und/oder kulturell bedeutend unterscheiden Albanisch, Amharisch, Aserbaidschanisch, Bulgarisch, Finnisch, Griechisch, Hebräisch, Hindi, Ungarisch, Isländisch, Khmer, Lettisch, Nepali, Polnisch, Russisch, Serbisch, Tagalog, Thai, Türkisch, Urdu, Vietnamesisch, Zulu etc.	44	1100	**Catégorie II** : Les langues présentant des différences linguistiques et/ou culturelles importantes par rapport à l'anglais, comme l’albanais, l’amharique, l’azéri, le bulgare, le finnois, le grec, l’hébreu, le hindi, le hongrois, l’islandais, le khmer, le letton, le népalais, le polonais, le russe, le serbe, le tagalog, le thaïlandais, le turc, l’urdu, le vietnamien, le zoulou, etc.	44	1100
Kategorie III: Sprachen, die für Englisch-MuttersprachlerInnen ausserordentlich schwierig sprechen und lesen zu lernen sind Arabisch, Chinesisch, Japanisch, Koreanisch, Georgisch, Mongolisch, Tibetisch etc.	88 (2. Jahr im Sprachgebiet)	2200	**Catégorie III** : Les langues particulièrement difficiles à apprendre à parler et à lire pour les anglophones, comme l’arabe, le chinois, le japonais et le coréen	88 (2. année en immersion)	2200

Jackson FH, Kaplan MA (2001). *Lessons learned from fifty years of theory and practice in government language teaching.* In Alatis JE & Tan A (Eds.), Georgetown University *Round Table on Languages and Linguistics 1999: Language in Our Time* (71-87). Washington DC, Georgetown University Press.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik und plurale Ansätze bieten die Möglichkeit, im Bereich der mehrsprachigen und interkulturellen Bildung der sprachlichen Vielfalt gerecht zu werden und über Sprach- wie auch Fachgrenzen hinweg vernetzt zu arbeiten.

sprache oder in bereits früher erlernten Fremdsprachen nicht oder nur in eingeschränktem Ausmass möglich ist.
In der Fremdsprachendidaktik muss also genau definiert werden: Wer sind unsere Lernenden? Welche Erst-, Zweit-, Fremdsprachen bringen sie mit? Welche Beziehung hat die Zielsprache zur Schulsprache und zu den Sprachen, die die Lernenden mitbringen?
Die heutige plurilinguale und -kulturelle Wirklichkeit der Lernenden erfordert eine Erweiterung des bisherigen Umgangs mit Sprachen und Kulturen, der vorwiegend Einzelsprachen und -kulturen isoliert betrachtet hat. Es ist wichtig, dass Fremdsprachenlehrpersonen sich in ihrer Ausbildung nicht nur mit den vertrauten Fremdsprachen, sondern auch mit gänzlich anderen Sprach- und Schriftsystemen und somit mit anderen kulturellen Lebenswirklichkeiten auseinandersetzen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik und plurale Ansätze bieten die Möglichkeit, im Bereich der mehrsprachigen und interkulturellen Bildung der sprachlichen Vielfalt gerecht zu werden und über Sprach- wie auch Fachgrenzen hinweg vernetzt zu arbeiten. Die Auseinandersetzung mit distanten Fremdsprachen zwingt Lehrende und Lernende gleichermassen, altherkömmliche eurozentrische Konzepte, nicht nur bezüglich der Sprache, sondern auch der Kultur zu hinterfragen.

Auf der Volksschulstufe ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Lehrplan 21 und im Plan d'études romand festgelegt, für die gymnasiale Stufe gilt dies (noch) nicht. Durch einen gemeinsamen modulartigen Rahmenlehrplan für distante Fremdsprachen auf der gymnasialen Stufe soll ein Konzept für ein aufbauendes Erlernen dieser Sprachen an Schweizer Bildungseinrichtungen über Sekundar- und Tertiärstufen hinweg ausformuliert werden. Der Lehrplan richtet sich nach den Deskriptoren des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER), betont aber die längere Dauer, die es für das Erlernen braucht, sowie die erforderlichen unterschiedlichen methodischen Ansätze, gerade im Hinblick auf die Lese- und Schreibkompetenz. Ein solcher Lehrplan erfüllt auch den Zweck, an Schweizer Pädagogischen Hochschulen den Aufbau der Ausbildung von Lehrpersonen in diesen Sprachen zu unterstützen, nicht zuletzt, damit die Definition der Inhalte und Form dieser Ausbildung nicht den politischen Kräften der jeweiligen Länder überlassen wird.

Die obigen Ausführungen sind als Anstoss gedacht und stehen zur Diskussion.

Lexikalisch:

铁路 – railway/railroad – Eisenbahn – chemin de fer
雪球 – snowball – Schneeball – boule de neige

Syntaktisch:

他妈妈喜欢我。
Seine Mutter mag mich.
His mother likes me.
Sa mère m'aime.

Die Distanz zwischen Sprachen ergibt sich auch aus transparenten gegenüber opaken Strukturen, z.B. in der Wortbildung oder Satzstruktur

EST-CE DU JAPONAIS OU DU CHINOIS? DES KANJI OU DES HANZI?

Yuji OBATAYA
(Unité des études japonaises
Université de Genève)

D'un point de vue graphique, 71% des hanzi sont identiques ou légèrement différents des kanji, et, d'un point de vue sémantique, 89%.

Les étudiants ont souvent de la peine à distinguer les détails de l'un ou de l'autre lorsqu'ils se lancent dans l'apprentissage parallèle du japonais et du chinois. Pour les aider, nous avons comparé les graphies et les sens de quelque 1000 kanji japonais et hanzi chinois simplifiés (usage RPC) de tests de niveau des pays respectifs. D'un point de vue graphique, 71% des hanzi sont identiques ou légèrement différents des kanji, et, d'un point de vue sémantique, 89%. Voici un petit quiz qui illustre ces différences:

Ajoutez un point ou une ligne au caractère chinois, et le *hanzi* devient un *kanji* japonais!

带　变　决
单　残

Corrigé: 帯　変　決　単　残

Les étudiants perçoivent le système phonétique du japonais plus aisé à maîtriser que celui du chinois, grâce notamment aux syllabaires hiragana et katakana. Mais ils constatent vite que reconnaître les graphies des kanji et des hanzi ne permet pas de comprendre si facilement les caractères dans le texte, et les prononcer correctement reste un casse-tête. Au monosyllabisme figé du hanzi font écho deux ou plus lectures du kanji: celle dite chinoise on yomi (monosyllabique) et les japonaises kun yomi (mono- ou polysyllabiques). Voici un cas représentatif de cette difficulté phonétique:

tsuitachi　nichi　bi　jitsu　hi
3 月 1 日は日曜日で祝日、晴れの日でした。

Le 1er mars, un dimanche, était un jour de fête et il faisait beau

On voit que 日 apparaît cinq fois dans cette phrase, mais qu'il se lit différemment à chaque occurrence. En chinois, ce pictogramme qui signifie 'soleil' ou 'jour', se prononcera toujours rì.
À l'avenir, l'analyse plus fine que nous menons actuellement sur les clés phonétiques des kanji et des hanzi du même corpus permettra de mieux cibler les éléments d'intercompréhension phonétique entre les deux systèmes d'écriture.

EINE FRAGE AN...

Han Yan
(Freies Gymnasium
Bern)

Wie werden chinesische Schriftzeichen effektiv vermittelt?

Der erste Schritt, Schriftzeichen effektiv zu vermitteln, liegt darin, dies im Vergleich zur Vermittlung der gesprochen Sprache zeitlich etwas nach hinten zu verschieben. Sprich: Die Studierenden lernen zuerst Chinesisch sprechen, erst später lernen sie die Schriften. Die zeitliche Versetzung der Lernaufgaben dient nicht nur ihrer Entlastung, auf dass sie zügig vorankommen und in kurzer Zeit einen relativ grossen Wortschatz erwerben, sondern entspricht auch dem Lernprozess der Muttersprachler.

Der zweite Schritt stellt die Vermittlung der sechs Konstruktionsprinzipien dar, die Xu Zhen um 100 n. Chr. in seiner Erläuterung einfacher Schriftzeichen und Analyse zusammengesetzter Schriftzeichen festsetzte. Dank der Konstruktionsprinzipien lernen die Studierenden den Ursprung und die Entwicklung der Schriftzeichen kennen und erhalten zudem einen Kompass im Schriftzeichen-Dschungel. Dabei wird der Schwerpunkt auf das dritte Konstruktionsprinzip, nämlich auf die signifisch-phonetischen Schriftzeichen gelegt, denn circa 90% der Zeichen gehören zu dieser Kategorie. So besteht das Erlernen der Schriften vor allem aus dem Erlernen der Signifika und Phonetika.

Der dritte Schritt besteht darin, den Schwerpunkt auf die Vermittlung der gebräuchlichsten Zeichen zu legen. Obwohl die Anzahl der chinesischen Schriftzeichen überwältigend scheint, kommen im Grossen und Ganzen immer wieder dieselben vor. Laut Statistik machen die 5 gebräuchlichsten Zeichen 10%, die 17 gebräuchlichsten Zeichen 20%, die 42 gebräuchlichsten Zeichen 30%, die 500 gebräuchlichsten Zeichen 78% eines durchschnittlichen Zeitungsartikels aus.

Der vierte Schritt ist: Übung macht den Meister. Die Studierenden werden immer wieder aufgefordert, Zeichen zu zerlegen, sie wieder zusammenzusetzen, Zeichen mithilfe des Pinyin-Systems im Computer zu schreiben, Kalligraphie zu üben,
Durch effektive Vermittlung der Schriftzeichen können Lernpersonen und die Studierenden gemeinsam den Mythos brechen, dass Chinesisch zu schwierig und nicht erlernbar sei. Es gibt keine zu schwierigen Sprachen, sie sind nur anders.

Übung macht den Meister.

Übung: Zeichen zerlegen

雪 = 雨 +
是 = 日 +
校 = 木 +
学 = + 字
老 = + 匕

Übung: Zeichen zusammensetzen

日	火	（秋）
禾	十	（ ）
门	元	（ ）
口	市	（ ）
亲	本	（ ）
艹	日	（ ）
亻	斤	（ ）

RUSSISCHUNTERRICHT MIT HETEROGENEN KLASSEN AUS SICHT DER LEHRKRÄFTE

Katharina Mechthild Rutzen
(Universität Leipzig)

Die „didaktischen Modethemen“ Heterogenität, Binnendifferenzierung und Inklusion sind auch für den schulischen Russischunterricht hoch relevant. Bisher existieren jedoch kaum fachdidaktische Studien zu diesem Themenbereich. Vor diesem Hintergrund stellen Auskünfte von Russischlehrer/innen zu ihrem Praxiswissen sowie zu eigenen Erfahrungen und Einstellungen eine wertvolle Informationsquelle dar.

Übergeordnetes Projekt
Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit

Projektleitung
Prof. Dr. Grit Mehlhorn, Universität Leipzig
Prof. Dr. Bernhard Brehmer, Universität Greifswald

UNIVERSITÄT LEIPZIG

Ausgangslage

- Eine der größten Herausforderungen des Russischunterrichts stellt die starke Heterogenität der Schülerschaft sowie das weitgehende Fehlen von Standards, Unterrichtskonzepten und Lehrmaterialien für die Schüler*innen mit Russisch als Herkunftssprache dar (Mehlhorn 2017). Die Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen ist eine anspruchsvolle didaktische Aufgabe, für die keine Patentrezepte existieren (Niggli 2013).

Forschungsfragen

1) Welches *Wissen* und welche *Einstellungen* zu heterogenen Gruppen werden in den Interviews deutlich?
2) Von welchen konkreten *binnendifferenzierenden Maßnahmen* berichten die Lehrkräfte?
3) Gibt es diesbezüglich Hinweise auf systematische Unterschiede zwischen den Lehrkräften?

Methodik

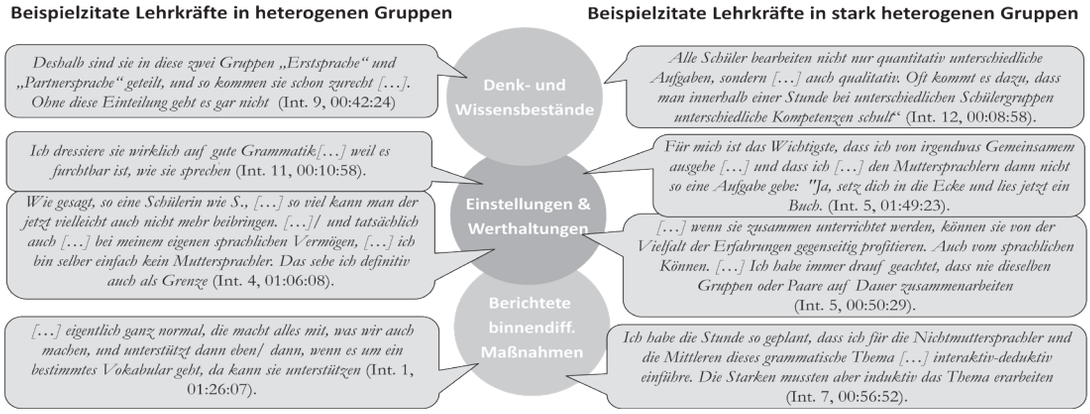
- Mittels qualitativer Leitfadeninterviews wurden Lehrkräfte befragt, die in unterschiedlichen institutionellen Kontexten Russischunterricht durchführen. Die inhaltsanalytische Auswertung (Mayring 2010) soll aufzeigen, welche Gelingensbedingungen und Handlungsoptionen für das Unterrichten in heterogenen Gruppen aus ihrer Sicht bestehen. Als Orientierungsrahmen für die Auswertung dient das Konzept der Differenzierungskompetenz (Drinhaus & Werner 2015).

Sample

- 12 Russischlehrkräfte aus Berlin, Greifswald und Leipzig, die in der Unter-, Mittel- und Oberstufe unterrichten
- 3 davon an einer Waldorfschule, 8 Personen an staatlichen (Europa-) Schulen und 1 Person im fakultativen Herkunftssprachenunterricht
- 4 Personen in besonders stark heterogene Klassen, in denen Fremdsprachenlernende, Herkunftssprecher*innen und Muttersprachler*innen gemeinsam lernen

Beispielzitate Lehrkräfte in heterogenen Gruppen

Beispielzitate Lehrkräfte in stark heterogenen Gruppen



Zusammenfassung

Aufgrund der vorläufigen Auswertungsergebnisse lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Konzepte der Binnendifferenzierung für diejenigen Lehrkräfte, die mit sehr stark heterogenen Lerngruppen arbeiten, eine viel zentralere Rolle spielen als für jene, die in moderat heterogenen Gruppen unterrichten. Diese Lehrkräfte formulieren oftmals auch positivere Einstellungen gegenüber SuS unterschiedlicher Kompetenzniveaus, reflektieren im Interview in einem größeren Ausmaß über Konzepte der Binnendifferenzierung und berichten über mehr konkrete binnendifferenzierende und über individualisierende Maßnahmen in ihrem Unterricht. In einer feineren Analyse soll der Gehalt dieser Aussagen genauer untersucht werden. Die Ergebnisse sollen für ein Aktionsforschungsprojekt und für die Erstellung von Lehrmaterialien nutzbar gemacht werden.

Kontakt

Katharina Mechthild Rutzen

Universität Leipzig
Beethovenstraße 15
D-04107 Leipzig

Literatur

EINE FRAGE AN...

Ursula Stohler
(Slavisches Seminar,
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.)

Warum ist Heterogenität durch Herkunftssprechende im Russischunterricht eine Herausforderung für die Lehramtsausbildung?

Herkunftssprechende verfügen über Vorkenntnisse des Russischen, sind jedoch als Gruppe heterogen. Einige beherrschen das Russische fast auf muttersprachlichem Niveau, andere machen in der Rechtschreibung Fehler, wieder andere haben einen eingeschränkten Wortschatz oder kennen das kyrillische Alphabet nicht. Fremdsprachenlernende sind ebenfalls eine heterogene Gruppe, die sich in Lernstilen, biographischem Hintergrund oder kognitiven Fähigkeiten unterscheiden.

Die Lehramtsausbildung bereitet die zukünftigen Lehrpersonen auf diese mehrfache Heterogenität vor. Sie fördert diagnostische Kompetenzen und vermittelt Strategien für einen differenzierenden Unterricht. Die Lehramtsstudierenden erlernen, wie sie Materialien für verschiedene Kompetenzniveaus vorbereiten sowie Aufgaben mit unterschiedlichen Lenkungshilfen entwickeln können. Auch üben sie den Einsatz von kooperativen Lernformen, welche sich für den Unterricht von heterogenen Klassen mit Herkunftssprechenden besonders eignen.
Viele Lehramtsstudierende des Russischen sind selber Herkunftssprechende. Sie beherrschen die russische Sprache teilweise auf hohem Niveau, es mangelt ihnen jedoch an deklarativem Wissen, um die Sprache den Lernenden erklären zu können. Diese Gegebenheiten muss die Lehramtsausbildung für den Unterricht des Russischen mit Herkunftssprechenden berücksichtigen.

LINK: SLAVISITIK.UNI-FREIBURG.DE

UNE QUESTION À...

Génia Pfenninger
(PH Fribourg)

Quel paradoxe constate-t-on dans l'enseignement du russe comme branche de Maturité fédérale en Suisse?

Swiss Federal Maturity exam is very high stakes selective procedure, providing access to Swiss state higher education for the students of private schools. Russian is the only distant language that may be chosen as an optional third foreign language, but the students choosing it are not new speakers of Russian. Analysis of the Examination Guidelines, written papers and observations, reveal the bias of the exam.

On the one hand, the exam has the form of other Federal Maturity foreign language exams, so aiming new speakers of the Russian language. On the other hand, the examiners' questions and texts details require a deep cultural understanding, so called "authentic native speaker" competence. Such tension between the official exam policy, the expectations of examiners and exam creators, hugely influences the exam preparation within the programme of private schools, that turns out to be an artificial drilling of native speakers to pass for new speakers of Russian.

LIEN AU PROJET: WWW.HEP-FR.CH

UNE QUESTION À...

Claudia Berger,
Constance Sereni,
Anne Lari, Vasiliki
Tsaita-Tsilimeni
Uni de Genève

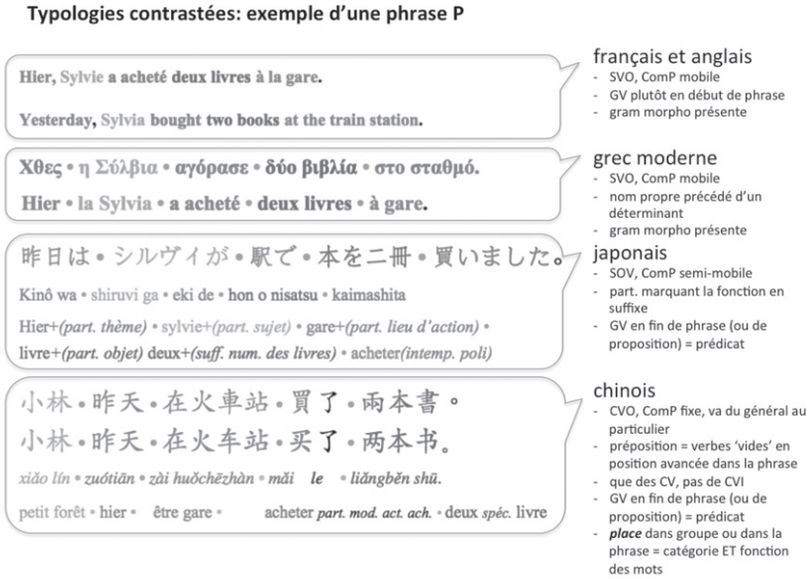
Contacts et contrastes: les manipulations syntaxiques des langues dites distantes (LdDs) éclairent-elles les modèles de la phrase P dans l'enseignement des langues?

Les LdDs ont leur jaspe à apporter à une grammaire des langues qui envisage la terminologie dans une perspective intégrée, et qui explicite les contrastes lorsqu'ils expriment de véritables différences entre les langues. Comme le mentionne De Pietro, il est une question qui n'est que rarement thématisée dans l'enseignement des L2: celle de la terminologie grammaticale utilisée dans/pour l'enseignement (2014:41).

Ce constat vaut aussi pour les liens entre L1 et L2, mais il est encore plus vrai pour ce qui est de l'enseignement des langues universitaire en Lettres, où l'enseignement de la linguistique a gagné en visibilité tout en restant cloisonnée dans les disciplines académiques. Notre hypothèse de départ s'appuie sur l'une des hypothèses de Stéphane Borel in *Langues en contact – Langues en contraste: Typologie, plurilinguismes et apprentissages*: le potentiel didactique du contact de langues est rendu opérationnel lorsqu'il est thématisé ou conscientisé au niveau contrastif. Dans cette optique, la typologie des langues exerce un effet de loupe essentiel en rendant saillantes les différences et les similarités structurelles du contact et, partant, exploitables pour la transmission et l'appropriation des objets de savoir (2012:20).

Les intervenantes du symposium «Ressources et contraintes des langues dans les compétences de médiation: une typologie contrastée des groupes de la phrase et de leurs fonctions» ont tenté une mise en commun des terminologies métalinguistiques utilisé en chinois (Berger C.), japonais (Séréni C. et Lari A.) et grec moderne (Tsaita Tsilimeni V.) en comparant des phrases P de ces trois langues avec leur équivalent français et anglais. Voici un exemple d'une mise en évidence des groupes et de leur fonction syntaxique. Les couleurs des fonctions sont celles du *Mémento* de grammaire de Marcelin Fumeaux (1990): rouge => verbe (V), bleu => complément de verbe (CV/CVI), noir => prédicat (Préd.), vert => complément de phrase (ComP), jaune => sujet (S).

Typologies contrastées: exemple d'une phrase P



Langues en contact – Langues en contraste: Typologie, plurilinguismes et apprentissages: le potentiel didactique du contact de langues est rendu opérationnel lorsqu'il est thématisé ou conscientisé au niveau contrastif.

Quelques constats sur les contacts interlinguistiques de l'illustration ci-dessus:

› À l'ordre canonique sujet-verbe-objet (SVO) de la majorité des langues indo-européennes, la logique syntaxique japonaise inverse l'ordre verbe-objet (VO) en OV.

› En chinois, le sujet-agent est considéré comme un complément de phrase (ComP) parmi d'autres parce que le verbe ne demande pas d'accord avec le sujet (voir aussi Billeter 1989). La contextualisation (C), ou, en d'autres termes, la mise en évidence des compléments de phrase (ComP), en revanche, donne des informations fondamentales pour une médiation réussie entre le chinois et les langues indo-européennes, d'où une structure CVO plutôt que SVO.

› En grec, en français et en anglais, le ComP est mobile et peut être déplacé, contrairement au chinois et au japonais, où le ComP ne se place jamais après le prédicat. La définition qu'on en donne – "le ComP peut être déplacé ou supprimé" – est caduque.

Ces trois exemples montrent la nécessité de (re)définir une terminologie grammaticale claire et compréhensible en didactique des langues, d'une part en marquant mieux les domaines de référence: les disciplines universitaires versus la didactique des langues ('objet' est un terme *linguistique* courant au tertiaire qui doit être contrasté avec les CV et les CVI de la nouvelle grammaire *pédagogique* suisse du français auprès des enseignant-e-s de langues); mais aussi en travaillant l'intercompréhension et les contacts-contrastes entre les langues, y compris en intégrant la didactique des LdDs. On l'a vu, elles questionnent naturellement les présupposés, ici syntaxiques, qui existent aujourd'hui en didactique des L1s et des L2s.

Balma, P.-A. (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*, www.spsressources.ch/wordpress/wpcontent/uploads/2013/.../grammairereference.pdf

Billeter, J.F. (1989). Grammaire chinoise et philosophie, in *Les cahiers de la Faculté des lettres 2/1*, Université de Genève.

Billeter, J.F. (2018). *Quatre essais sur la traduction,* Allia, Paris.

Borel, S. (2012). *Langues en contact - Langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages*, Peter Lang, Berne.

Chartrand, S. & De Pietro, J.F. (2010). *Introduction au dossier L'enseignement grammatical dans les pays francophones et perspective d'une harmonisation de la terminologie grammaticale,* La Lettre de l'AIRDF No 45-46, URL: www.persee.fr

Claudel, C. & Tréguer-Felten, G. (2006). *Rendre compte d'analyses comparatives sur des corpus issus de langues/cultures éloignées,* Les Carnets du Cediscor 9 | 2006, consulté le 17 juin 2014. cediscor.revues.org

Cogis, D., Elalouf, M.-L. & Brinker, V. (2009). *La notion de «groupe» dans la phrase: une mise à l'épreuve en formation,* Repères 39 | 2009, journals.openedition.org/reperes/370

De Pietro, J.-F. (2014). *Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues?* Babylonia, 2-2014, 41-46.

Elalouf, M.-L. (2014). La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants français: choix terminologiques et enjeux théoriques. In *Repères* 49 | 2014, journals.openedition.org/reperes/677

Fumeaux, M. (1990). *Français 4-5-6: Mémento*. Corome

Lord, M.-A. & Chartrand, S.-G. (2010). À la recherche de la grammaire rénovée: enquête sur l'enseignement grammatical au secondaire québécois,. In *La Lettre de l'AIRDF*, n°45-46, pp. 27-33; www.persee.fr

A PLURALISTIC APPROACH IN THE CONTEXT OF JAPANESE FLT

Masahito Yoshimura (Nara University of Education) & Misae Minami (Nara Women's University)

We have tried to implement plurilingual approaches in the Japanese primary and secondary education (Yoshimura, 2011; Yoshimura & Minami, 2018), of which "top-down language policies have given English a dominant place among other 'foreign' languages and pedagogical approaches are similar in the way they ignore the other languages present in learners' repertoires" (Hélot et al., 2018, p.197) .

Plurilingual approaches could barely be accepted but not welcomed in primary schools as activities of awakening to languages including English because the aim of the subject was not language acquisition but motivating students to learn a foreign language. It was not easy, however, to introduce the approach in secondary FLT, in which English language acquisition was emphatically expected. An only way in the FLT policy was a CLIL approach setting 'Languages' as the content and English as the language for instruction in ELT. Yet we still had a problem that we could not introduce languages unless the learners had English abilities enough to deal with them as contents.

Thus, we adopted a pluralistic approach to cultures especially in the lower grades of secondary education (Figure 1). Using fables from different regions (Chinese, Korean, Brazilian, German, Russian and native American) as the contents, we implemented a CLIL approach, which was successful in raising students' awareness of cultural differences and of those among themselves, also interests in language and culture in general.

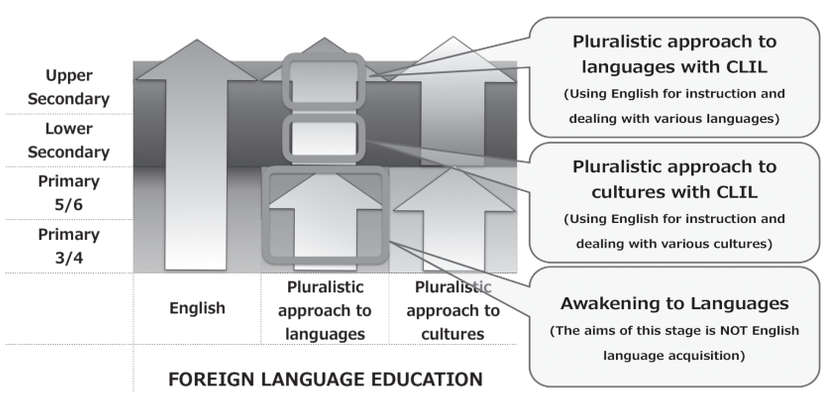


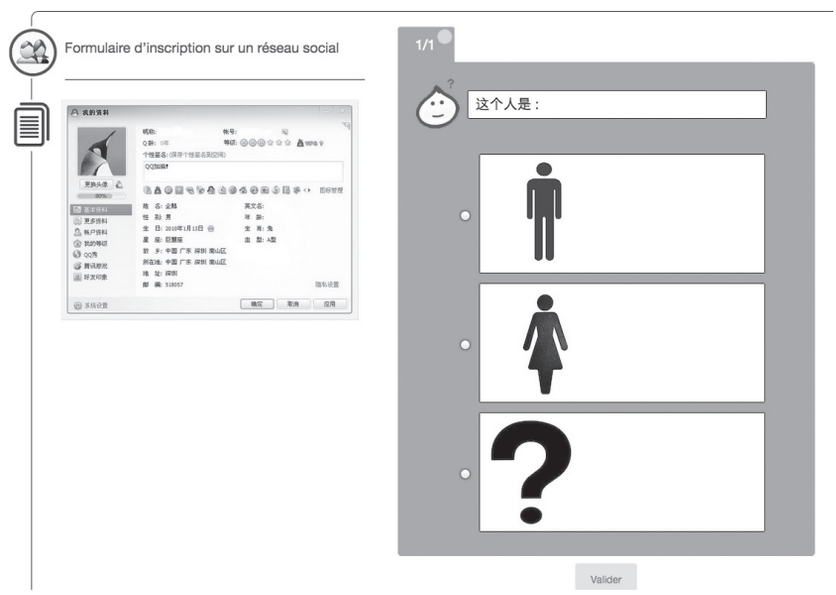
Figure 1: Pluralistic Approaches in Japanese Foreign Language Education

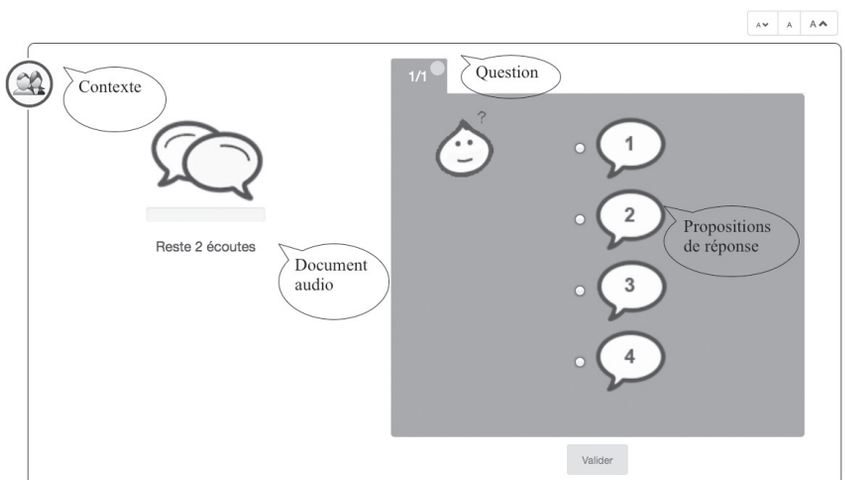
UNE QUESTION À...

Mariarosaria Gianninoto & Rui Yan (Université Grenoble Alpes)

Comment SELF articule-t-il l'évaluation des compétences en réception écrite avec celles en réception orale?

Le dispositif SELF mandarin est un test de positionnement automatique et adaptatif adossé aux CECRL, qui vise à favoriser une pédagogie par groupes de niveaux et par compétences dissociées. Dans ce dispositif, la priorité a été donnée à la compréhension orale (CO), les tâches de CO étant les premières auxquelles les apprenants sont exposés aussi bien dans la partie commune que dans les sous-parties adaptatives du test. De plus, l'utilisation exclusive de l'oral (contexte, document, questions et réponses) a été privilégiée dans ces tâches. En revanche, les tâches de compréhension écrite (CE) ont été élaborées en prenant en compte des listes (indicatives et non exhaustives) de mots et caractères, en particulier des niveaux A1 et A2. La démarche suivie pour l'évaluation des compétences de l'écrit est liée aux spécificités du système d'écriture chinoise et s'inscrit dans une approche de désynchronisation des compétences de l'écrit et de l'oral, largement débattue en didactique du CLE et qui s'articule bien avec une pédagogie par compétences dissociées.





LIEN VERS LE PROJET
INNOVALANGUE.FR

SCHRIFTZEICHENERWERB – PARADEBEISPIEL FÜR FRAGEN DER METHODIK UND CURRICULA DISTANTER FREMDSPRACHEN AUF GYMNASIALER STUFE

Nathalie Bao-Götsch
(Kantonsschulen Wettingen, Baden, Wohlen und
Alte Kantonsschule Aarau)

Chinesisch wird an öffentlichen Schweizer Gymnasien ausschliesslich als nicht-promotionswirksames Freifach mit zwei bis drei Wochenlektionen während zwei bis drei Jahren angeboten. Solche Rahmenbedingungen limitieren die verfügbaren zeitlichen Ressourcen für den spät beginnenden Erwerb einer Sprache und Schrift, der eigentlich besonders viel Zeit erfordern würde, enorm. Dies bedingt eine differenzierte Unterrichtsplanung und die Setzung von gut ausgewählten und realistischen Lernzielen – ein Punkt, der in den meisten Lehrmitteln, aber auch in der Aus- bzw. Weiterbildung für Lehrpersonen kaum berücksichtigt wird. Daneben stellen sich beim Erwerb der Schreib- und Lesekompetenzen im Chinesischen aber zahlreiche weitere Herausforderungen wie die grosse Dichotomie zwischen Sprache und Schrift, die Eigenheiten des logografischen Schriftsystems, die schiere Anzahl Schriftzeichen, die Verwendung der lateinischen Umschrift Pinyin, wie auch die beträchtlichen Unterschiede zwischen Umgangs- und Schriftsprache.

Im gymnasialen Unterricht verfügen Chinesischlernende in der Regel rascher über mündliche Kompetenzen als über schriftliche – oder anders ausgedrückt: sie können sehr oft nicht schreiben, was sie zu sagen vermögen. Auch wenn die Schriftzeichenvermittlung Teil des Präsenzunterrichts darstellt, ist es unabdingbar, dass die Lernenden zusätzlich im selbständigen Studium Zeit dafür investieren, wollen sie auch nur annähernd eine allgemeine basale Lesekompetenz erreichen – was Schülerinnen und Schüler eines Freifachs allerdings kaum zu leisten vermögen. In der Volksrepublik China wird davon ausgegangen, dass Alphabetisierung im Chinesischen für Muttersprachler die Kenntnis von rund 1500 Schriftzeichen voraussetzt (Allanic 2017: 89). Auch wenn diese Zahl aus verschiedenen Gründen nicht einfach als Richtwert auf nicht-muttersprachliche Lernende übertragen werden sollte, wird schnell klar, dass sie unter den oben genannten Rahmenbedingungen unerreichbar bleibt. Im Freifach auf der gymnasialen Stufe scheint es daher nicht zielführend, Vorgaben über die Anzahl der zu lernenden Schriftzeichen zu machen. Besonders wichtig ist vielmehr, dass erreichbare Lernziele formuliert, den Lernenden Strategien zum Schriftzeichenerwerb und Hilfsmittel zur Texterschliessung und -produktion gezeigt werden und die Lehrperson speziell darauf achtet, dass die Lernenden durch eine sorgfältige Auswahl von Lernmaterialien und motivierenden Unterricht Erfolgserlebnisse verzeichnen.

Damit bei den Lernenden eine rasche Phonem-Graphem-Verbindung stattfinden kann, ist es wichtig, sie möglichst oft der Schriftzeichenversion der mündlich gelernten Inhalte auszusetzen, um sie an flüssiges Lesen von Schriftzeichentexten zu gewöhnen. Damit lernen sie, Strategien zu entwickeln, um sich einen Schriftzeichentext nicht nur durch Nachschlagen im Wörterbuch, sondern auch über Kontext, Kombinieren, Erinnern und Raten zu erschliessen, um besondere Herausforderungen wie die fehlende graphische Wortsegmentierung oder das Erkennen von Eigennamen in einer logographischen Schrift zu meistern. In relativ kurzer Zeit sind die Lernenden damit imstande, einen reinen Schriftzeichentext vorzulesen und zu verstehen und überwinden eine wichtige lernpsychologische Hemmschwelle. Sehr gute Unterstützung bieten dabei verschiedene ICT-Tools, die insbesondere die Schriftzeichenerkennung und das flüssige Lesen, aber auch die Textproduktion durch Schreiben am Computer beträchtlich erleichtern. Trotz-

大龙姓李，他十六岁。路卡姓米勒，他十五岁。他们和汉娜、芳芳是同学。他们都很好，也都不很忙。这是他们的老师，他姓王。芳芳姓什么？她多大？汉娜姓什么？她十六岁吗？谁是德国人？谁是中国人？谁是瑞士人？

black
vocabulary known orally and in characters

green
vocabulary known orally only, characters unknown

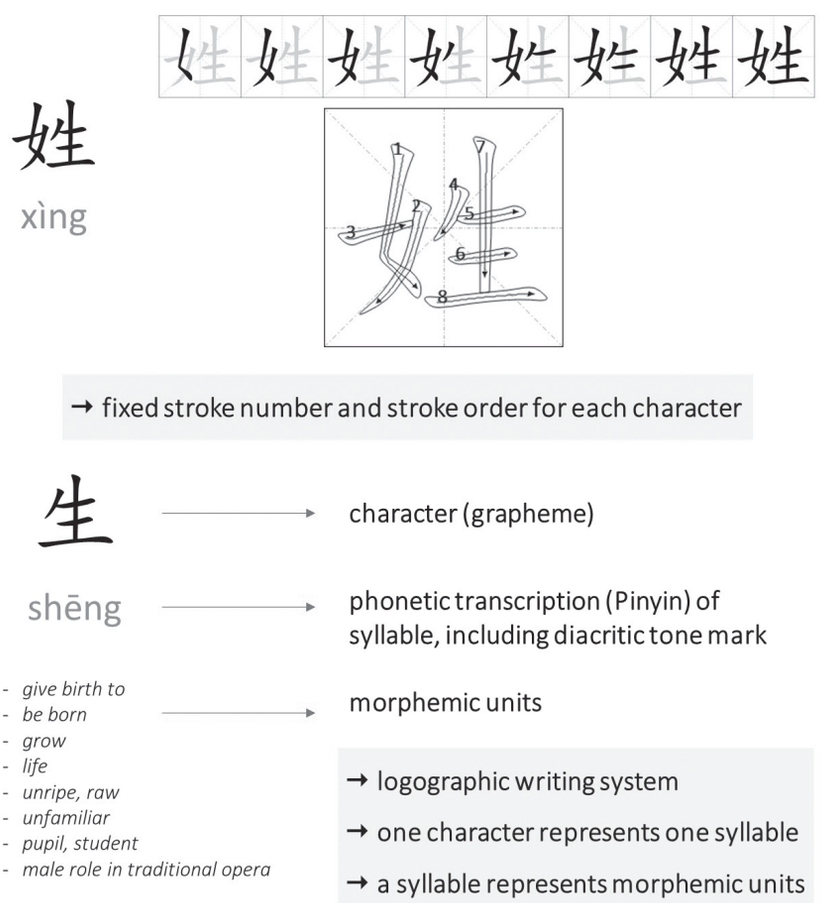
red
proper names, known orally, characters unknown

First year, after three months of classes with 3 lessons/week.
Textbook: Tóngdào 同道, L2

Im gymnasialen Unterricht verfügen Chinesischlernende in der Regel rascher über mündliche Kompetenzen als über schriftliche – oder anders ausgedrückt: Sie können sehr oft nicht schreiben, was sie zu sagen vermögen.

dem bleibt es wichtig, handschriftliche Kompetenzen zu fördern, da sie einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf das Memorieren ausüben und handschriftliches Schreiben von der Mehrheit der Lernenden im Unterricht sehr geschätzt wird. In didaktischer Hinsicht ist es ausserdem entscheidend, auf die in der Regel grosse Faszination der Lernenden für das fremde, als äusserst attraktive wahrgenommene Schriftsystem zu bauen und ihnen nicht nur aktive Kompetenzen, sondern auch Metawissen darüber zu vermitteln.

Weitere Herausforderungen stellen sich dem Chinesischunterricht auf gymnasialer Stufe auch im bildungspolitischen Bereich. Es ist in der Schweiz nach wie vor nicht möglich, ein Mittelschullehrdiplom für das Fach Chinesisch zu erlangen. Die aktuellen Weiterbildungsangebote für Chinesischlehrkräfte werden ausserdem praktisch ausschliesslich von Institutionen der Volksrepublik China organisiert und finanziert, was sowohl in fachlicher als auch in politischer Hinsicht mitunter problematisch ist. In schweizerischen Weiterbildungsangeboten für Fremdsprachen an Mittelschulen fehlen wiederum Aspekte, die spezifisch für distante Sprachen wichtig wären, wie z.B. didaktische Fragen bei nicht-alphabetischen Schriften. In der Schweiz werden mittlerweile an Gymnasien, Fachhochschulen, in Sprachenzentren der Universitäten etc. Chinesischkurse angeboten und dank Stipendien sind Sprachaufenthalte im chinesischsprachigen Raum möglich. Die Angebote sind aber oft limitiert, nicht aufeinander abgestimmt oder unbekannt, was immer wieder zu Brüchen in den Lernbiografien führt und das Erlangen eines angemessenen Sprachniveaus für Lernende, die keinen sinologischen Weg einschlagen möchten, stark erschwert. Hier wäre es besonders wichtig, ein Konzept für spät beginnende, distante Fremdsprachen wie das Chinesische zu entwickeln, das sowohl die sekundäre als auch die tertiäre Ausbildungsstufe berücksichtigt und die verschiedenen Ausbildungswege und Stipendienmöglichkeiten besser vernetzt. Oder die Rahmenbedingungen so zu ändern, dass Jugendlichen der Erwerb distanter Fremdsprachen in der gymnasialen Bildung ebenso wie bei europäischen Fremdsprachen als Vertiefung oder Schwerpunkt ermöglicht wird.



Illustrationen: Aus der Präsentation der Autorin anlässlich der ADLES-Tagung.

Lingue insegnate in Svizzera

LES LANGUES ENSEIGNÉES EN SUISSE

Rosanna Margonis-Pasinetti | HEP Vaud

Rosanna Margonis-Pasinetti est professeure formatrice chez l'Haute Ecole Pedagogique Lausanne et Vice-Présidente de l'ADLES.

Le premier colloque ADLES s'est déroulé à l'enseigne du dialogue et de la confrontation : les experts dans les langues appelées "distantes", présentées dans le chapitre qui précède, ont fait état d'un point de vue différent par rapport aux enseignant-e-s des langues nationales ou de l'anglais. La différence réside dans les particularités linguistiques telles que la graphie, mais également dans le rôle de niche que ces langues jouent ainsi que dans la composition particulièrement hétérogène de leurs classes.

En ce qui concerne l'enseignement des langues nationales et de l'anglais, nous pouvons détecter deux tendances principales qui déterminent le dialogue et justement la confrontation : la didactique du plurilinguisme et l'attention portée à l'interculturalité.

En prenant appui sur une série de données recueillies par le biais d'un questionnaire soumis à des élèves ayant choisi d'étudier l'italien au lycée et à quelques-uns de leurs futurs enseignants, **Bellavita** et **Margonis** s'interrogent sur le rôle de l'apprentissage de l'italien à l'école dans le développement du profil plurilingue et pluriculturel de celles et ceux qui l'étudient.

Schmelter et son équipe présentent le projet "Franzimo" qui propose des activités didactiques placées sous le signe du plurilinguisme et de l'interculturalité et représentant une alternative aux manuels les plus connus. Le projet entend valoriser les langues d'origine présentes dans les classes et sensibiliser les apprenants aux stratégies de transfert lexical.

La contribution de **Bemporad** et al. entend attirer l'attention sur les approches plurielles, en laissant entrevoir la possibilité pour le français d'assumer le rôle de langue-hôte et de devenir par conséquent, grâce aux input plurilingues et multimodaux, une source d'activités créatrices au sein de la classe.

Pour améliorer les compétences comunicatives, **Ducrey Monnier** et **Gruson** examinent le potentiel d'activités à deux et elles mettent à disposition des lecteurs des planifications de leçons

Je souhaite à chaque lecteur et à chaque lectrice de faire au cours de la lecture de belles et riches découvertes et d'y trouver des exemples susceptibles d'être intégrés dans leur propre enseignement !

prêtes à l'emploi pour la réalisation en classe d'activités semblables.

Suter se concentre sur les tâches qui permettent d'impliquer tant les apprenants avec peu de connaissances préalables que ceux qui possèdent déjà des compétences langagières de niveau avancé.

La différenciation est une thématique traitée également par **Egli, Reimann** et al. qui se réfèrent aux biographies langagières des apprenants et présentent le projet «Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund», mis en œuvre dans le Canton de Bâle-Ville dans le but de prendre en compte les différents niveaux de compétence langagière dont les élèves disposent.

Apprendre le français signifie apprendre à maîtriser la prononciation. **Di Silvestro** répond à la question sur la façon dont on peut améliorer les compétences comunicatives en exerçant la prononciation, tandis que **Paternostro** détecte dans les nouvelles technologies le potentiel pour améliorer les compétences de production orale.

Delius présente une proposition très concrète pour l'amélioration des compétences orales en décrivant la réalisation d'un film d'horreur avec ses classes, tandis que **Ross** analyse, dans le cadre de sa thèse de doctorat, les stratégies communicatives que les enfants adoptent dans des situations de communication plurilingues.

Dubrac de son côté présente une expérience particulièrement intéressante parce que réalisée dans un cours de discipline non langagière, auquel participe un groupe de juristes aux compétences langagières très diversifiées. En ayant recours au film «Making a Murderer», elle a réussi à discuter avec les participants des besoins langagiers nécessaires pour faire face à certaines situations.

Rivieccio présente également une expérience issue d'une nécessité, à savoir celle de s'adapter aux nouvelles modalités d'examen récemment introduites dans le secondaire inférieur italien.

Toutes les contributions ont en commun le fait d'être présentées de manière très succincte de sorte à ne pas donner des réponses exhaustives, mais plutôt titiller la curiosité du lecteur et l'amener cas échéant à scanner le code QR qui accompagne la contribution et découvrir des informations complémentaires en ligne.

Je souhaite à chaque lecteur et à chaque lectrice de faire au cours de la lecture de belles et riches découvertes et d'y trouver des exemples susceptibles d'être intégrés dans leur propre enseignement !

INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN SVIZZERA ROMANDA: QUALE CONTRIBUTO ALLA DIDATTICA PLURILINGUE E INTEGRATA DELLE LINGUE? QUALE IMPATTO SUL PROFILO PLURILINGUE DEGLI ALLIEVI?

Domenico Bellavita (HEP BeJuNe)
Rosanna Margonis-Pasinetti (HEP Vaud)

Fuori dal territorio, l'italiano nella scuola pubblica è accessibile essenzialmente al liceo, molto più raramente alla scuola media, eccezion fatta per il Canton Vaud.

L'Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana (OLSI) si impegna costantemente per la salvaguardia della minoranza linguistica e culturale italiana sul territorio elvetico, per la promozione del plurilinguismo e per la difesa delle diversità, nonché per la presentazione di una panoramica della situazione complessa e non unitaria dell'italiano in Svizzera, anche a livello scolastico. Matteo Casoni e Elena Maria Pandolfi (Quanto è vivo l'italiano? L'école valdôtaine, 91, 2012) ci ricordano che fra gli indici di vitalità dell'italiano figurano anche i fattori educativi, segnatamente le competenze linguistiche in italiano dei parlanti non nativi e l'italiano a scuola.

Fuori dal territorio, l'italiano nella scuola pubblica è accessibile essenzialmente al liceo, molto più raramente alla scuola media, eccezion fatta per il Canton Vaud. L'italiano al liceo può essere scelto come disciplina fondamentale, materia facoltativa o opzione specifica, ma Casoni e Pandolfi ci fanno notare che: «A nessun livello i regolamenti cantonali prevedono un'offerta in piena conformità con l'ordinanza federale. Infatti, l'insegnamento dell'italiano è previsto in quasi tutti i cantoni (23 su 25) solo come opzione specifica, mentre la situazione è ancora più lacunosa a livello di disciplina fondamentale, dove solo 17 cantoni su 25 risultano conformi. A livello di disciplina fondamentale quasi la metà dei licei svizzeri non offre la possibilità di scegliere la seconda lingua nazionale tra due lingue; inoltre, manca relativamente spesso (circa nel 50% dei casi) la possibilità di selezionare l'italiano come materia facoltativa: due aspetti che invece sono sanciti nell'ordinanza.» Sempre nel 2012 la Commissione Svizzera di maturità quantifica le scelte effettive degli studenti rilevando che l'italiano è scelto, in uno dei tre livelli, complessivamente nella misura del 13%.

Detto questo, sorgono alcune domande che stanno alla base del nostro contributo: gli allievi e gli studenti delle scuole medie e medie superiori scelgono in conoscenza di causa di studiare l'italiano? Quali sono le motivazioni che li spingono a fare questa scelta? E in fin dei conti sviluppano veramente le loro competenze comunicative al livello atteso? D'altra parte, i futuri docenti come pensano poter promuovere e incrementare questi aspetti dell'insegnamento apprendimento dell'italiano? Per tentare di rispondere parzialmente a queste domande, abbiamo sottoposto un questionario a 27 allievi del corso d'italiano di un liceo romando e a 6 futuri insegnanti d'italiano in formazione alla HEP Vaud e alla HEP BEJUNE, tutte e tutti posseggono un profilo plurilingue.

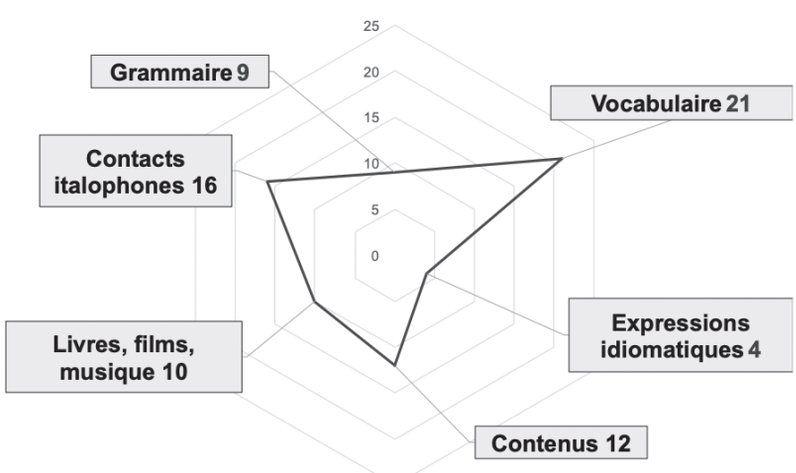
Alla domanda su quali aspetti della lingua-cultura italiana hanno contribuito

Alla domanda su quali aspetti della lingua-cultura italiana hanno contribuito allo sviluppo del loro profilo plurilingue, gli allievi del liceo rilevano in primo luogo l'apprendimento del vocabolario e in seguito il contatto con parlanti italofoni; al terzo posto vengono i libri, i film e la musica; la grammatica è citata unicamente da 9 persone su 27.

allo sviluppo del loro profilo plurilingue, gli allievi del liceo rilevano in primo luogo l'apprendimento del vocabolario e in seguito il contatto con parlanti italofoni; al terzo posto vengono i libri, i film e la musica; la grammatica è citata unicamente da 9 persone su 27. Per quanto riguarda le strategie di apprendimento sviluppate grazie all'italiano, vengono plebiscitate le strategie legate allo sviluppo delle abilità linguistiche, con al primo posto le abilità ricettive.

Alla domanda su quali aspetti dell'italiano, quali strategie, quali strumenti e quali approcci saranno da promuovere per favorire lo sviluppo del profilo plurilingue e pluriculturale dei loro futuri allievi, i futuri insegnanti mettono in primo piano l'approccio azionale e comunicativo, seguito dalle strategie d'interazione e dagli aspetti culturali. La strutturazione della lingua appare unicamente in due risposte dal punto di vista del trattamento dell'errore.

Malgrado i numeri ridotti, la popolazione toccata da questa nostra modesta inchiesta può essere considerata come rappresentativa delle persone che nella scuola pubblica romanda imparano e insegnano l'italiano. È rassicurante costatare che le risposte avanzate convergono con le misure preconizzate dalle politiche linguistiche regionali e federali, così come con i concetti e gli approcci messi in primo piano dalla formazione degli insegnanti. Rimane comunque un certo cammino da percorrere per arrivare al doppio risultato che la scuola pubblica svizzera si prefigge: promuovere lo studio delle lingue in generale, dell'italiano in particolare, e permettere ad allievi e studenti di sviluppare un profilo plurilingue e pluriculturale e delle competenze comunicative solide e durature.



FRANZÖSISCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE: INTERKULTURELL UND MEHRSPRACHIGKEITSORIENTIERT. ERSTE ERGEBNISSE EINER QUASI-EXPERIMENTELLEN STUDIE ZUM MULTIPLEN SPRACHENLERNEN

Lars Schmelter – mit Kerstin Göbel, Julie Buret & Georgia Frede (Uni Wuppertal)

Vor dem Hintergrund, dass die Lehrwerke immer noch das Leitmedium des Fremdsprachenunterrichts darstellen, wäre es wünschenswert, integrativ-mehrsprachige Ansätze stärker in die Lehrwerke mit einzubeziehen.

Hier setzt das aktuell von uns durchgeführte DFG-Projekt *Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert* (*Franzimo*) an. Durch gezielt für den lehrwerkbasierten Französischunterricht entwickelte Aufgaben sollen Kenntnisse aus zuvor gelernten (Schul-)Sprachen sowie aus den Herkunftssprachen (insbesondere, aber nicht ausschliesslich die häufigen Sprachen Polnisch, Russisch und Türkisch) aufgegriffen werden. Die Aufgaben zielen auf die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit sowie auf die Sensibilisierung für Lexiktransferstrategien ab. Durch den Umgang mit mehrsprachigen Vokabeltabellen, Textauszügen mit unbekannten Lexemen sowie authentischen Dokumenten aus dem Alltag in verschiedenen Sprachen werden die Schülerinnen und Schüler dazu gebracht, ihre Sprachkenntnisse als eine Hilfe bei der Lexikerschließung zu erleben, den Erschließungsprozess zu reflektieren und Lexiktransferstrategien einzuüben. Dabei verfolgt das Training eine Progression hinsichtlich der Komplexität von Aufgaben zur Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen über die Einführung von einfachen Lexiktransferstrategien hin zu komplexeren Transferstrategien und Aufgaben zur interkulturellen Reflexion. Erste Befunde der quasi-experimentellen Studie weisen auf die Relevanz des Aufgabeneinsatzes für die sprachliche Entwicklung der Lernenden im Allgemeinen sowie im Hinblick auf die positive Bewertung von Mehrsprachigkeit in der Klasse gerade bei mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern hin.

Fragestellung: Wie wirken sich die Lexiktransferaufgaben auf das Selbstkonzept, die Wertschätzung und die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie auf die Sprachkompetenz der Lernenden aus?

LINK ZUM PROJEKT
WWW.UNI-DUE.DE

ENSEIGNER UNE LANGUE À LA LUMIÈRE D'AUTRES LANGUES

Chiara Bemporad (HEP Vaud),
Catherine Fidanza (HEP Bejune),
Antje-Marianne Kolde (HEP Vaud),
Camille Vorger (EFLE/Université de Lausanne)

Ce symposium à quatre voix s'est proposé de questionner le rôle du recours aux dimensions plurielles, plurilingues et pluriculturelles dans l'enseignement et apprentissage des langues par l'analyse des ressources didactiques conçues dans le cadre de cours de français langue étrangère et seconde d'un côté et de langues anciennes de l'autre. Grâce au dialogue entre ces deux didactiques, les dimensions plurielles de ces activités ont été déclinées selon deux perspectives, l'une synchronique et l'autre diachronique.

Dans la première partie, introductive et intitulée «Réflexions théoriques et didactiques des approches plurielles: Quels savoirs? Quelles compétences? Quels objectifs?», après avoir fait un état des débats autour des approches plurielles, telles que les définit notamment Candelier (2008), Ch. Bemporad a distingué deux objectifs que peut poursuivre la didactique des langues, celui qui vise le développement des compétences langagières incluant une dimension plurilingue et celui qui se propose de développer spécifiquement la compétence plurilingue et pluriculturelle de manière holistique (Coste Moore & Zarate 1997). Dans la suite, notamment en lien avec les objectifs poursuivis et les savoirs convoqués par les deux parties suivantes du symposium (diachronique et synchronique), elle a déterminé quatre typologies d'activités, visant le développement de connaissances et de compétences 1) linguistiques et intralinguistiques, 2) sociolinguistiques et pragmatiques, 3) socio et inter culturelles, 4) métalinguistiques et stratégiques.
La deuxième partie, «Perspective diachronique: d'où viennent nos langues-cultures et où vont-elles?», assurée par C. Fidanza et A.-M. Kolde, proposait une mise en perspective diachronique des approches plurielles, adoptées également en didactique des langues anciennes. Elle s'articulait en trois volets. Le premier se concentrait sur l'intercompréhension entre langues parentes, à la base de démarches telles qu'EuroCom (Klein et Stegmann, 1999), et montrait que la notion de «langue parente» mériterait d'être précisée et nuancée, notamment sur un axe temporel. Aussi le deuxième volet consistait-il en un «retour en arrière» relatif à la géographie linguistique changeante de l'Europe ; remontant jusqu'à l'Antiquité, C. Fidanza et A.-M. Kolde se sont arrêtées sur quelques exemples de «naturalisations» de mots, un procédé au terme duquel un mot issu d'une langue étrangère est parfaitement intégré dans la langue qui l'a adopté. Le troisième volet décrivait un «retour vers le présent». Ce panorama diachronique, appuyé sur des exemples grecs et latins, a interrogé les quatre grandes approches plurielles et soulevé la question des savoirs linguistiques, historiques et anthropologiques que ces approches plurielles convoquent.

Dans la dernière partie, «Perspective synchronique. Délions nos langues, relions nos cultures», C. Vorger a présenté et analysé des activités proposées dans un contexte universitaire à des étudiants de différents niveaux et conçues dans une perspective plurielle: dessins réflexifs et leur verbalisation, jeux de créativité (travail sur la phraséologie), d'écriture et d'oralité, enregistrements, mises en voix et en espace, performances poétiques plurilingues, etc. Au sein des diverses langues-cultures de la classe, le français apparaît comme une «langue-hôte» (Auger 2008), accueillante à une créativité plurilingue et multimodale. Au travers de l'expérience physique et collective de la langue et des langues, il est ainsi possible d'accéder, via l'expérience du rythme (Meschonnic 1982), à une forme de reliance poétique qui permet de relier les langues-cultures tout en construisant un imaginaire plurilangagier et pluriculturel commun.

Auger, N., (2008). *Les arts du langage. Des pratiques de l'inter- pour mettre en œuvre l'hospitalité*, Diversité n°153

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

Coste, D., Moore D. et Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2003). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können.* Aachen: Shaker Verlag

UNE QUESTION À…

Mylène Ducrey Monnier (HEP Vaud) & Brigitte Gruson (ESPE de Bretagne)

Dans quelle mesure une activité de pairwork permet-elle à tous les élèves d'améliorer leurs compétences communicatives en langue étrangère (LE) ?

Nous avons construit des réponses à cette question en menant une recherche coopérative (France, Suisse) avec des enseignantes en formation initiale. Pendant trois ans, nous avons conçu, implémenté et analysé des activités de pairwork en anglais et en allemand dans leur classe de stage (voir figure ci-dessous). Cette activité en binôme a pour objectif de faire communiquer les élèves en LE afin d'améliorer leurs compétences d'interaction orale. Afin de favoriser les apprentissages de tous les élèves, il est nécessaire de structurer la leçon selon les quatre phases suivantes: 1) réactivation du lexique et des structures langagières attendus, 2) démonstration des échanges à mener avec le matériel proposé, 3) mise en oeuvre du pairwork par les élèves, 4) feedback permettant d'analyser *a posteriori* les productions des élèves, en lien avec leur efficacité pour communiquer et leur conformité aux normes langagières. Conduites avec régularité, les activités de pairwork ont pour atout d'augmenter les temps de parole des élèves, d'améliorer la fluidité de leurs productions à l'oral et de favoriser la mémorisation des structures langagières et du lexique. Cette activité reste toutefois exigeante à mettre en place du fait de sa complexité : elle nécessite la production d'un matériel suffisamment contraignant pour engager les élèves dans des échanges adaptés à leur progression langagière et en prise avec des situations de la vie courante, une réflexion sur la constitution des binômes et sur les modalités du feedback. Pour autant, cette activité est indispensable au développement des compétences orales en LE.

Des plans des leçons sont accessibles sur le site laboratoire 3LS de la HEP-Vaud :

PLAN DES LEÇONS SUR LE SITE LABORATOIRE 3LS DE LA HEP-VAUD

2015-2016	2016-2017	2017-2018
At home *(él. de 7-8 ans)* › Is there a [table] in the [kitchen] ? › Yes/no.	**Giving directions** *(él. de 11-12 ans)* › How do I get to [London Eye] ? › Go down, turn left,…	**Your favourite menu** *(él. de 11-12 ans)* › Are there any [eggs] ? › Yes/no.
At school *(él. de 11-12 ans)* › What colour is your [book] ? › My book is [green].		**Was gibt es zum Essen?** *(él. de 8-9 ans)* › Gibt es [Käse] ? › Ja/nein.

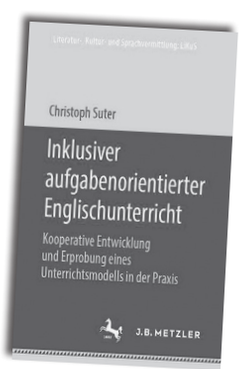
Les situations de pairwork étudiées au cours de la recherche

Englischunterricht mit Lernaufgaben inklusiv gestalten – mit allen, für alle

Christoph Suter
(PH Thurgau)

Der Fremdsprachenunterricht wird im Zusammenhang mit den ganz unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder in den heutigen Primarschulen immer wieder spezifisch erwähnt. Einerseits wird die Unterrichtsgestaltung als besonders herausfordernd wahrgenommen, andererseits immer wieder in Frage gestellt, ob es überhaupt angezeigt sei, dass alle Lernenden am Fremdsprachenunterricht teilnehmen. In diesem Kontext wurde im hier vorgestellten Forschungs- und Entwicklungsprojekt ein Unterrichtsansatz im Englischunterricht erprobt und weiterentwickelt, der es sowohl allen Lernenden ermöglichen will, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen und dabei kommunikative Kompetenzen zu erwerben als auch für die Lehrperson unter Alltagsbedingungen umsetzbar ist. Ausgehend von einem aufgabenorientierten methodischen Vorgehen auf der Basis von *Task-Based / Task-Supported Language Learning* -Ansätzen wurden Lernsettings in vier Primarklassen zunächst pilotiert und dann gemeinsam mit den Lehrpersonen erprobt und weiterentwickelt. Der Einbezug der Perspektive und der Erfahrungen der beteiligten Lehrpersonen war dabei ein zentrales Anliegen. So gelang eine Entwicklung hin zu einem Englischunterricht, in dem die Ressourcen der Lehrperson und der Lernenden so aktiviert und genutzt werden konnten, dass gemeinsames Lernen für alle möglich wurde.

In einer ersten Projektphase konnten sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden die notwendigen Voraussetzungen dafür schaffen, den Unterricht kooperativ mitzugestalten und dabei in der Fremdsprache miteinander zu kommunizieren. In einer zweiten Phase zeigte sich das Bild eines Englischunterrichts, in dem die Lernenden weitreichende Mitgestaltungsmöglichkeiten gerne wahrnahmen. Die Lehrperson fokussierte ihre Aktivität dabei auf die Unterstützung der Arbeitsgruppen bei der sorgfältigen Strukturierung und Unterstützung des Arbeitsprozesses.



Für das diese Unterrichtsentwicklung begleitende Forschungsprojekt wurden die Entwicklungen umfassend dokumentiert. Die Lehrpersonen wurden mehrmals ausführlich befragt, diese Gespräche wurden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und in Beziehung gesetzt zu den Aussagen der Lernenden wie auch zu den theoretischen Konzepten, die der gesamten Arbeit zu Grunde lagen.

Als wichtigste Ergebnisse der Studie können zwei zentrale Punkte genannt werden. Erstens die zentrale Wichtigkeit eines umfassenden Supports, für den alle verfügbaren Ressourcen sowohl der Lehrpersonen als auch der Lernenden aktiviert und genutzt werden. Im Unterrichtsentwicklungsprojekt gelang dies besser und umfassender, als es sich die Lehrerin erhofft hatte. Dies war auch das zentrale Element für die Machbarkeit unter Alltagsbedingungen. Zweitens zeigte sich über den Projektverlauf hinweg eine Entwicklung bei den Lehrerinnen hinsichtlich ihrer Sichtweise und ihres Selbstverständnisses zum für das Fremdsprachenlernen zentralen Thema Motivation. Während sie anfänglich den Anspruch an sich selbst formulierten, die Kinder fürs Englischlernen motivieren zu wollen oder sogar zu müssen, beschrieben sie später Motivation als ein komplexes System von Wechselwirkungen, dass umfassender in Überlegungen zur Gestaltung von Unterrichtssettings einbezogen werden muss.

Was sich für alle Beteiligten klar zeigte: Ein Englischunterricht, bei dem alle mitmachen, mitentscheiden, mitgestalten und miteinander lernen können, ist möglich. Schritte dahin konnten wir in unserem Projekt entwickeln.

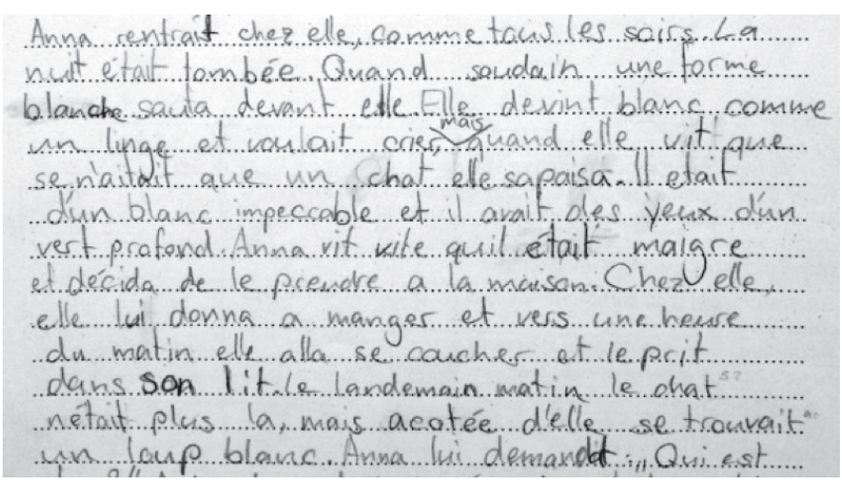
LERNENDE MIT ZIELSPRACHLICHEM HINTERGRUND IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Mirjam Egli Cuenat (PH FHNW) &
Daniel Reimann (Uni Duisburg)
mit Magalie Desgrippes, Marta Oliveira,
Bernadette Trommer (PH FHNW)

Wie kann bei Lernenden mit zielsprachlichem Hintergrund im schulischen Fremdsprachenunterricht an bereits vorhandene Kompetenzen angeknüpft werden?

Im Symposium an der ersten Internationalen Konferenz der ADLES gaben Mirjam Egli Cuenat und Daniel Reimann zunächst einen Einblick in den Stand der Erkenntnisse auf diesem noch jungen Forschungsgebiet. Anschliessend präsentierte Daniel Reimann die qualitative Pilotstudie *Schülerinnen und Schüler mit zielsprachlichem Hintergrund im Spanischunterricht der Sek. I und II an Gesamtschulen und Gymnasien*. Den Abschluss bildete die Präsentation des didaktischen Settings *Französischatelier "Français pour les bilingues"* für bilinguale Schülerinnen und Schüler der Primarstufe im Kanton Basel-Stadt sowie erste Resultate aus der Pilotphase der Begleitforschung zum Projekt von Magalie Desgrippes, Mirjam Egli Cuenat, Marta Oliveira und Bernadette Trommer.

M. Egli Cuenat:
Lernende mit zielsprachlichem Hintergrund im schulischen Fremdsprachenunterricht weisen meist gegenüber Gleichaltrigen in den Bereichen der Mündlichkeit einen beträchtlichen Lernvorsprung auf und verfügen oft über ein latentes Potenzial in der Schriftlichkeit. Gleichzeitig ist zu beachten, dass die Sprachbiographien und Kompetenzprofile sehr unterschiedlich sein können; dies stellt hohe Anforderungen an die Curriculumsgestaltung wie auch an Lehrpersonen, insbesondere auf der Ebene der Diagnose sowie der Entwicklung von individualisierenden Zielsetzungen und Unterrichtsformen.


Anna rentrait chez elle, comme tous les soirs. La nuit était tombée. Quand soudain une forme blanche sauta devant elle. Elle devint blanc comme un linge et voulait crier, mais quand elle vit que se n'était que un chat elle s'apaisa. Il était d'un blanc impeccable et il avait des yeux d'un vert profond. Anna vit vite qu'il était maigre et décida de le prendre à la maison. Chez elle, elle lui donna à manger et vers une heure du matin elle alla se coucher et le prit dans son lit. Le lendemain matin le chat n'était plus là, mais accotée d'elle se trouvait un loup blanc. Anna lui demandt: „Qui est

Récit fantastique – Text einer bilingualen Schülerin am Ende der 6. Klasse (8H), deutsch eingeschult, im Rahmen des Französischateliers (français pour les bilingues) produziert

Was waren für euch die wichtigsten Erkenntnisse aus euren Projekten, die am Symposium zur Sprache kamen?

D. Reimann:
Zentral ist sicherlich die Frage der individuellen Sprachenbiographie. Es gibt hier also keine Patentlösungen. Die Situation in der Schweiz und in Deutschland mag hier sicherlich auch insofern unterschiedlich sein, als wir in Deutschland ja keine homogenen Sprachgruppen haben, die sich innerhalb des Staatsgebiets bewegen, sondern es sich um Lernende mit sehr heterogenen Zuwanderungsgeschichten oder -hintergründen handelt. Dabei kommt den romanischen Sprachen Italienisch und Spanisch, mit Einschränkungen auch Portugiesisch, und zunehmend auch Französisch eine bedeutende

Lernende mit zielsprachlichem Hintergrund weisen meist gegenüber Gleichaltrigen im Bereich der Mündlichkeit einen beträchtlichen Lernvorsprung auf und verfügen oft über ein latentes Potenzial in der Schriftlichkeit. Gleichzeitig ist zu beachten, dass die Sprachbiographien und Kompetenzprofile sehr unterschiedlich sein können.

Rolle zu. Ein wichtiger Faktor ist auch der herkunftssprachliche Unterricht, der in den letzten Jahrzehnten je nach Bundesland und Standort tendenziell zurückgefahren wurde. Umso wichtiger ist es, dass wir Schülerinnen und Schüler mit zielsprachlichem Hintergrund im „Fremd-" sprachenunterricht bestmöglich fördern. Bemerkenswert ist auch, dass die betroffenen Lernenden selbst recht präzise Vorstellungen von ihrer eigenen Sprachenbiographie, aber auch konkrete Einschätzungen und Wünsche bezüglich des Unterrichts haben.

M. Desgrippes, M. Oliveira, B. Trommer:
Das Projekt „Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund" im Kanton Basel-Stadt ist ein pädagogischer Ansatz, der es ermöglicht, an die individuellen Kompetenzen dieser Lernenden anzuknüpfen. Es ist an der Schnittstelle zwischen dem regulären Französischunterricht, dem Unterricht für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) sowie der Begabungsförderung institutionell verankert. Eingeteilt in zwei Stufen (3./4. Klasse und 5./6. Klasse) entwickeln die Kinder ihre rezeptiven und produktiven Kompetenzen weiter, insbesondere im schriftlichen Bereich. Es wird mit didaktischen *parcours* gearbeitet, die nach den Prinzipien der Arbeit nach Textgenres, der Inhalts- und Handlungsorientierung, der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der herkuknftssprachlichen Förderung konzipiert wurden. Aus unserer Pilotstudie gibt es erste Hinweise auf die Entwicklung der Rechtschreibung und der Textkompetenz. Verglichen mit Kindern, die das Atelier noch nicht besucht haben, lösen sich Lernende nach einem Jahr Atelier vom deutschen phonologischen Prinzip der Rechtschreibung und werden mit dem phonologischen Prinzip der französischen Rechtschreibung vertraut (z.B. wird [u] nicht mehr «u» sondern «ou» geschrieben). Auch die produktiven Textkompetenzen entwickeln sich, beispielsweise der Gebrauch von Konnektoren und des *passé simple* in der Erzählung.

D. Reimann:
Auch sehr interessant ist, dass viele Lehrkräfte doch schon eine Reihe von Massnahmen entwickelt haben, um solche Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Diese zu systematisieren, weiterzuentwickeln und validierend zu implementieren wird die Aufgabe der weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeit sein.

M.Egli Cuenat:
Die Diskussion im Symposium hat gezeigt, dass sich die vorgestellten Ansätze ergänzen und Antworten auf ein dringliches Praxisdesiderat liefern können. Ich freue ich auf die Fortsetzung dieses spannenden Dialogs.

LINK ZU
WWW.EDUBS.CH

Egli Cuenat, M., Oliveira, M. & Trommer, B. (2019). Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund in der Deutschschweiz – Konzept, institutionelle Zusammenarbeit, Materialien und erste Erfahrungen. In: *Babylonia 1/19*, 72-76.

Reimann, D. (erscheint 2019): Lernende mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Spanischen. In: García García, Marta, Prinz, Manfred, Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen.* Tübingen: Narr.

UNA DOMANDA A...

Valentina di Silvestro
(Université Grenoble Alpes)

In che modo lo sviluppo della padronanza del sistema fonetico-fonologico può aiutare gli studenti francofoni che studiano italiano a migliorare la loro competenza comunicativa?

Lo sviluppo di proposte didattiche mirate può rappresentare il punto di partenza per migliorare la competenza comunicativa di un apprendente in una lingua straniera. Nella fattispecie le nostre proposte portano gli apprendenti a confrontarsi con le loro principali difficoltà fonologiche, permettendo loro di avvicinarsi al sistema fonologico della LS (nel nostro caso l'italiano) attraverso una presa di coscienza delle somiglianze e delle differenze con quello francese. Il percorso di apprendimento COOPLANG (Guichon, 2002), tassello di un vasto progetto nazionale francese (IDEFI Innovalangues, Masperi, 2011), si muove in questa direzione proponendo agli studenti attività didattiche incentrate sulla comprensione dell'orale sulla base dell'idea che, nell'apprendimento di una LS, una buona percezione sia il primo passo per una buona produzione.

LINK A
LACO-INNOVALANGUES.
UNIV-LYON1.FR

UNE QUESTION À...

Roberto Paternostro
(Université de Genève – ELCF & Maison des Langues)

Quel rôle les nouvelles technologies peuvent-elles jouer dans le développement d'outils didactiques favorisant l'appropriation de l'oral en FLE/S?

L'expression orale en classe de FLE/S fait sans doute partie des compétences les plus problématiques, pour les enseignants et les apprenants. Les enseignants, se sentent dépourvus face à un objet difficile à appréhender (Abou Haidar & Llorca, 2016) et, par conséquent, souvent marginalisé (Bertot & Hassan, 2015). Les apprenants, pour qui communiquer et interagir en L2 dans le cadre scolaire peut paraître artificiel et anxiogène, ont de la peine à apprivoiser des caractéristiques de l'oralité telles que la linéarité et la volatilité (Blanche-Benveniste, 2005 ; Gadet, 2007), notamment dans les phases de planification, d'auto-évaluation et de remédiation.

Le recours aux TICE constitue un réel atout. Une étude exploratoire, menée dans des classes du secondaires II au Tessin, nous a permis de dresser un premier bilan d'outils didactiques testés auprès d'élèves de 15-16 ans (niveau B1 du CECRL). L'emploi des TICE – en l'occurrence l'utilisation d'enregistrements faits par les élèves, collectés et évalués via la plateforme Moodle – dans le cadre d'activités didactiques visant à sensibiliser aux traits d'oralités du français ordinaire (Weber, 2013, Ravazzolo et al., 2015), ont permis d'expérimenter l'effet positif de la «contextualisation» de la tâche langagière et du retour évaluatif. Les TICE ont permis d'atténuer les contraintes propres à l'oralité (voir supra), de réduire le stress et l'impression d'artificiel et de proposer des activités «réalistes», qui font sens, tout en favorisant une (auto-/hétéro-)évaluation plus pertinente.

LIEN À
MDL-UNIGE.CH

Abou Haidar, L. & Llorca, R. (2016) (dir.). L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole. In: *Le français dans le monde*. Recherches et applications 60. Parigi: CLE International.
Bertot, F. & Hassan, R. (2015). *Didactique et enseignement de l'oral.* Paris : Éditions Publibook.
Blanche-Benveniste, C. (2005). *Le français parlé. Études grammaticales.* Parigi: CNRS Éditions.
Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire*. Parigi: Armand Colin, 2a edizione.
Ravazzolo *et al.* (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français.* Paris : Hachette FLE.
Weber, C. (2013). P*our une didactique de l'oralité*. Paris: Didier.

EINE FRAGE AN...

Katharina Delius
(Georg-August-Universität Göttingen)

Was für einen Unterricht wünschen Sie sich zur Förderung der Sprechkompetenz im Fremdsprachen-Unterricht?

Wünschenswert wäre ein Fremdsprachenunterricht, der mit authentischen Modelltexten arbeitet, z.B. mit Serien- oder Spielfilmszenen, damit sich die Lernenden prototypische Muster der fokussierten Kommunikationsform aneignen können. Zudem sollten alle Kinder mit ihrem individuellen Vorwissen miteinbezogen und Übungsphasen vom gelenkten hin zum freien Sprechen in den Unterricht integriert werden.
In unserem Projekt zum Erzählen von Gruselgeschichten haben die Schüler*innen einer inklusiven Lerngruppe zunächst zwei englische Filmszenen analysiert, in denen gruselige Geschichten erzählt wurden: Wer erzählt die Geschichte zu wem und unter welchen Umständen? Welche sprachlichen Mittel werden verwendet und wie wird die besondere Spannung erzeugt? Mit Hilfe von dramapädagogischen Übungen wurde dieses kognitive Wissen auf das eigene Sprachhandeln übertragen – bevor eine eigene Gruselgeschichte über einen prozessorientierten Ansatz entwickelt und vor der Kamera in einem entsprechend dekorierten Setting erzählt wurde. Entstanden ist ein Film voller Gruselgeschichten, der einen erschaudern lässt!

LINK ZUM PROJEKT
WWW.UNI-GOETTINGEN.DE

Der Dreh einer Gruselgeschichte im Englischunterricht

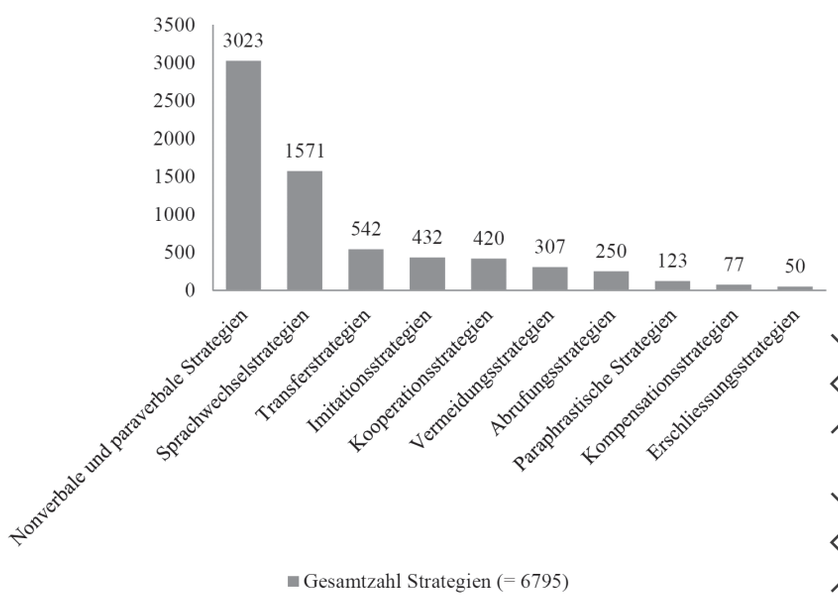
EINE FRAGE AN...

Kristel Ross
(PH Zürich)

Nonverbale und paraverbale Strategien werden weitaus am meisten gebraucht.

Im Rahmen des Projekts FiBi liessen sich 10 Kommunikationsstrategien der Kinder im mehrsprachigen Kontext beobachten. Welche? – und welche verblüfften am meisten?

Aus der Datenanalyse meiner Forschungsarbeit wurden folgende zehn Kommunikationsstrategien identifiziert: Vermeidungs-, Sprachwechsel-, Imitations-, Erschliessungs-, Kooperations-, Abrufungs-, Kompensations-, Transferstrategien sowie nonverbale und paraverbale Strategien und letztens paraphrastische Strategien. Nonverbale und paraverbale Strategien werden weitaus am meisten gebraucht, gefolgt von den Sprachwechselstrategien. Diese werden ausserdem besonders häufig in Verbindung mit anderen Strategien beobachtet. Die Kombination von Strategien dient meist als Verständniskontrolle und Verdeutlichung des Gesagten. Quantitative Berechnungen zeigen zudem, dass es auffallende individuelle Unterschiede in der Verwendungshäufigkeit der Strategien gibt. Es scheint, als beschränkten sich die Kinder auf eine Auswahl an Strategien, auf die sie in der Interaktion immer wieder zurückgreifen können. Finden sie eine oder mehrere Strategien, mit denen sie kommunizieren können, dann bleiben sie während des ganzen Gesprächs dabei. Vergleicht man die Sprachprofile der frankophonen und frankophon-allophonen Kindern, dann fällt auf, dass sie sich von der Gebrauchshäufigkeit und -veränderung der Kommunikationsstrategien ähneln. Im kommunikativen Umgang scheinen die frankophon-allophonen Kinder jedoch von Beginn an kommunikationswilliger und -offener gegenüber der Zielsprache zu sein. Ihre offenere Ausgangslage und kommunikativere Sprachentwicklung kann auf deren mehrsprachigen Sprachlernerfahrungen zurückgeführt werden.



LINK ZUM PROJEKT FILIÈRE BILINGUE:
WWW.BIEL-BIENNE.CH

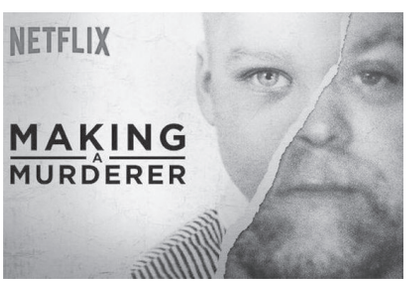
LINK ZUM DOKTORAT:
THESES.FR

UNE QUESTION À...

Anne-Laure DUBRAC
(Université Paris-Est-Créteil)

Comment gérer l'hétérogénéité des groupes de langues dans les cursus non linguistiques?

Pour répondre à un public de juristes à forte hétérogénéité, que ce soit en termes d'âge, de genre, d'attentes ou de connaissances, nous avons mis en place une méthodologie s'appuyant sur des supports visuels à forte valeur juridique. L'approche employée était la suivante: les participants, après avoir visionné plusieurs extraits du documentaire intitulé Making a Murderer (2015) portant sur le procès de Steven Avery, étaient censés se mettre à la place d'un des acteurs dudit procès (ex: avocats de la défense ou de l'accusation, témoins clés, accusé) en proposant une performance orale convaincante (ex: plaidoirie, interrogatoire). Leur interprétation était filmée puis commentée par eux de façon à les amener à réfléchir à leurs besoins langagiers et pallier aux difficultés rencontrées en s'engageant physiquement dans leur travail. Le but recherché consistait à les rendre autonomes dans leur apprentissage tout en les préparant à des situations professionnelles juridiques.



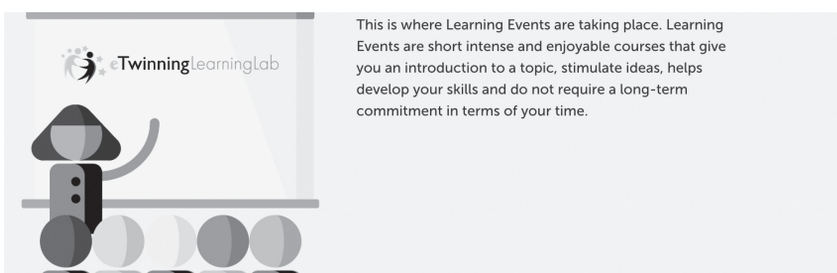
SPAZI DI SPERIMENTAZIONE PER LE PROVE DI COMPRENSIONE IN EFL E FLE – LA RIFORMA DELL'ESAME SCRITTO DI "TERZA MEDIA" IN ITALIA

Paola Rivieccio
(Education Nationale Italienne, Paris)

Nell'AS 2017/2018 nella scuola media italiana vengono introdotte delle importanti modifiche allo svolgimento delle prove scritte di lingua inglese e della seconda lingua comunitaria. Gli elementi innovatori rispetto agli esami precedenti sono due: lo svolgimento delle due prove nella stessa mattinata all'interno di un massimo di quattro ore e la valutazione comune delle due prove con l'attribuzione di un voto unico alle due lingue i cui obiettivi stabiliti dal Quadro sono diversi (A2 lingua inglese, A1 seconda lingua comunitaria - Francese).
La riforma può essere accolta come uno spazio di sperimentazione che permetta di prendere in conto: "l'unicità della competenza linguistica umana" come la definisce J.C. Beacco (2016). Tale competenza "sta nella trasversalità da stabilire tra le lingue come materie" (Ibid.)
Al fine di realizzare questo obiettivo due decisioni sono state prese:

- Proporre due prove che portino sulle stesso tema e che mirino alla valutazione delle stesse competenze.
- Creare dei criteri di valutazione comuni alle due lingue, evitando l'inserimento di coefficienti che valorizzino maggiormente una lingua piuttosto che un'altra.

Si è deciso allora di creare un piccolo gruppo di lavoro all'interno della piattaforma eTwinning. Il gruppo lavora sia sulla creazione di due prove di comprensione per ogni lingua portanti su un unico tema, sia sulle rappresentazioni degli insegnanti che, spesso, nutrono profonde perplessità rispetto a tale riforma.



LINK AL PROGETTO
GROUPS-ETWINNING.NET

Progetti

PROJEKTE IM ZEICHEN DER VIELFALT UND MEHRSPRACHIGKEIT

Sybille Heinzmann | PH St.Gallen & Mathias Picenoni | Institut für Mehrsprachigkeit

Sybille Heinzmann (PH St.Gallen) leitet aktuell eine SNF-Studie zur Studierendenmobilität.

Mathias Picenoni (Institut für Mehrsprachigkeit, Freiburg) ist Redaktionskoordinator von Babylonia.

Der vorliegende Themenblock zeigt einmal mehr, wie vielfältig und praxisorientiert die Beiträge an der ersten internationalen Tagung des Verbands Fremdsprachendidaktik Schweiz waren. Die hier vorgestellten kurzen Beiträge ergeben ein Kaleidoskop konkreter Initiativen und Umsetzungen im Sprachunterricht in der Schweiz. Es ist daher nicht erstaunlich, dass Unterrichtsmaterialien einen zentralen Platz in vielen der Beiträge einnehmen. Der Leser findet Beiträge, welche a) die Entwicklung oder den Einsatz von Unterrichtsmaterialien beschreiben, b) deren Einsatz evaluieren und c) bestehende Unterrichtsmaterialien analysieren. Ein besonderes Augenmerk richtet sich auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkulturalität, wobei gleich mehrere Untersuchungen sich der Klärung dieser Begriffe annehmen.

Um die Förderung einer sprachkulturellen Offenheit und der Motivation zum Erlernen einer Landessprache geht es im Beitrag von **Sybille Heinzmann** et al., in welchem empirische Befunde zu einem Sprachaustauschprojekt zwischen Ostschweizer und Westschweizer Primarschulklassen präsentiert werden.

Samin et al. befassen sich hingegen mit deutschen Liedern, also mit authentischen Materialien, die sich auf verschiedenen Schulstufen besonders gut eignen.

Nikola Mayer richtet den Fokus auf Graphic Novels – eine Gattung, deren Potenzial im Fremdsprachenunterricht noch nicht ausgeschöpft ist und welche sich ideal dazu eignet, die Kombination zwischen Text und Bild zu entdecken und in der Klasse zu diskutieren.

Der Kanton Uri gehört zu jenen Kantonen, welche das Potenzial der dritten Landessprache erkennen und ein Curriculum anbieten, das von der Primarschule bis zum Gymnasium reicht. Um die Lernenden gezielt auf die Realität der italienischen Schweiz vorzubereiten, entwickeln **Illya Arnet-Clark** und **Daniela Kappler** ein neues Lehrmittel.

Im Zeichen der Mehrsprachigkeit steht auch **Sabine Kutzelmanns** und

Die hier vorgestellten kurzen Beiträge ergeben ein Kaleidoskop konkreter Initiativen und Umsetzungen im Sprachunterricht in der Schweiz.

Ute Masslers Projekt 'mehrsprachiges Lesetheater', das dem Fremdsprachenunterricht neue Impulse gibt und den Lehrpersonen reichhaltiges Material zur Verfügung stellt.

Reichhaltige Arbeitsblätter bereitet auch **Filomena Montemarano** auf: Sie richten sich an den Fremdsprachenunterricht auf Sekundarstufe II und nutzen die Synergien zwischen Italienisch, Spanisch, Französisch und Englisch.

Welche und wie stark mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Lehrmitteln verteten sind, untersucht **Elisabeth Peyer** in ihrem Projekt.

Catherine Blons-Pierre und **Sonya Maechler-Dent** stellen ein Aktionsforschungsprojekt auf der Kindergarten- und Primarstufe vor, welches darauf abzielt, Kinder von Beginn der Schulzeit an für sprachliche und kulturelle Vielfalt zu sensibilisieren und den Grundstein für eine mehrsprachige und multikulturelle Bildung zu legen.

Sandrine Onillon und **Roger Grünblatt** antworten auf die Frage, wie sich interkulturelle Kompetenzen verbessern lassen.

Wo genau der Unterschied zwischen zweisprachigem Unterricht und CLIL besteht, erläutern **Gabriela Steffen** et al. Wesentlich hierfür ist die Wahl und der Einsatz von Unterrichtsmaterialien.

Die Verbindung zwischen Fremdsprache und CLIL-Inhalten steht auch im Zentrum des Projekts von **Mariana Fonseca Favre**, das Interkomprehension genauer untersucht.

Um die mehrsprachige und plurikulturelle Perspektive geht es auch **Mariella Causa** und **Stéphanie Galligani**. In ihrem Projekt untersuchen sie das Potenzial mehrsprachiger Kompetenzen der Lernenden im Unterricht.

Doch wie steht es, liebe Leserinnen und Leser, um Ihre Kompetenzen, namentlich in Französisch? Der neue Test, den **Jean-Marc Luscher** vorstellt, antwortet genau auf diese Frage.

MOTIVATIONSSTEIGERUNG DURCH SPRACHAUSTAUSCH AUF DER PRIMARSTUFE?

Sybille Heinzmann, Seraina Paul,
Robert Hilbe & Nicole Schallhart (PH St.Gallen)

Die hier präsentierte Studie wurde am Institut Fachdidaktik Sprachen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) durchgeführt und aus Mitteln des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit mitfinanziert.

Wie kam es zu dieser Studie?

Trotz geografischer Nähe sowie Förderung durch Bund und Kantone gibt es in der Schweiz nach wie vor wenig Sprachaustausch, insbesondere auf der Primarstufe, was mit dem jungen Alter und der eingeschränkten Sprachkompetenz der Schüler/-innen zusammenhängen dürfte. Zudem haben zahlreiche Studien in der Schweiz auf eine tiefere Motivation für das Erlernen einer weiteren Landessprache als für Englisch hingewiesen. In der Deutschschweiz wurde der Unterricht in einer zweiten Landessprache auf der Primarstufe mitunter auch in Frage gestellt. Gleichzeitig legt die Forschung zu Sprachaustausch nahe, dass damit eine Motivationssteigerung erzielt werden kann. Austauschaktivitäten, die bereits im Primarschulalter ansetzen und Kontakt mit Gleichaltrigen einer anderen Sprachregion der Schweiz ermöglichen, könnten daher ein geeignetes Mittel sein, um eine positive motivationale Entwicklung zu begünstigen.

Was waren die Ziele der Studie?

Die Studie evaluierte die Wirkungen eines stufengerechten, kurzen Austauschsettings auf der Primarstufe in der Ost- und Westschweiz. Dabei wurde der Fokus sowohl auf die Veränderung der Sprachlernmotivation als auch der produktiven Sprachkompetenzen (Sprechen und Schreiben) gerichtet.

Wer hat daran teilgenommen?

Die Studie verglich in einem quasi-experimentellen Design zwei Gruppen miteinander: einerseits eine Interventionsgruppe, bestehend aus sieben Klassen aus dem Kanton St. Gallen, und sieben Klassen aus der Westschweiz (Waadt und Jura), die im Rahmen des Projektes an einem Sprachaustausch teilnahmen; andererseits eine Kontrollgruppe ohne Sprachaustausch, der vier Klassen aus der Deutschschweiz und drei Klassen aus der Westschweiz angehörten. Die Interventionsklassen trafen sich im Verlauf des Schuljahres zweimal zu einem zweitägigen Treffen. Diese Treffen waren eingebettet in rund 20 Lektionen Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der direkten Begegnungen im Unterricht.

Haben Austauschaktivitäten einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation?

In unserer Studie konnte kein Einfluss der Austauschaktivitäten auf die Sprachlernmotivation der Schüler/-innen nachgewiesen werden. Die allgemeine Sprachlernmotivation sank sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe über den Verlauf des Schuljahres. Es gibt zahlreiche Studien, die einen Rückgang der allgemeinen Lernmotivation im Laufe der Schulzeit festgestellt haben. Es scheint, dass die Intervention zu punktuell war, um diesem wohlbekannten Motivationsrückgang entgegenzuwirken, was hinsichtlich der Kürze der Intervention und der sprachlichen Ausgangslage der Schüler/-innen nicht überraschend ist. Wahrscheinlich wird ein längeres oder intensiveres Austauschsetting benötigt, um eine Motivationssteigerung zu erreichen.

Es zeigte sich jedoch, dass sich die meisten der erfassten Sprachkompetenzen der Schüler/-innen, die am Austausch teilnahmen, positiver entwickelten als diejenigen der Schüler/-innen der Kontrollklassen.
Falls Sie mehr darüber erfahren möchten, besuchen Sie unsere Website.

LINK ZUM PROJEKT
WWW.PHSG.CH

UNE QUESTION À…

Ruth Samin, Sophie Sieber
& Olivier Bolomey (HEP Vaud)

Quels aspects didactiques sont-ils traités avec l'emploi de chansons germanophones?

Le travail avec des chansons germanophones, dans le cadre de l'enseignement de l'allemand langue étrangère, permet de

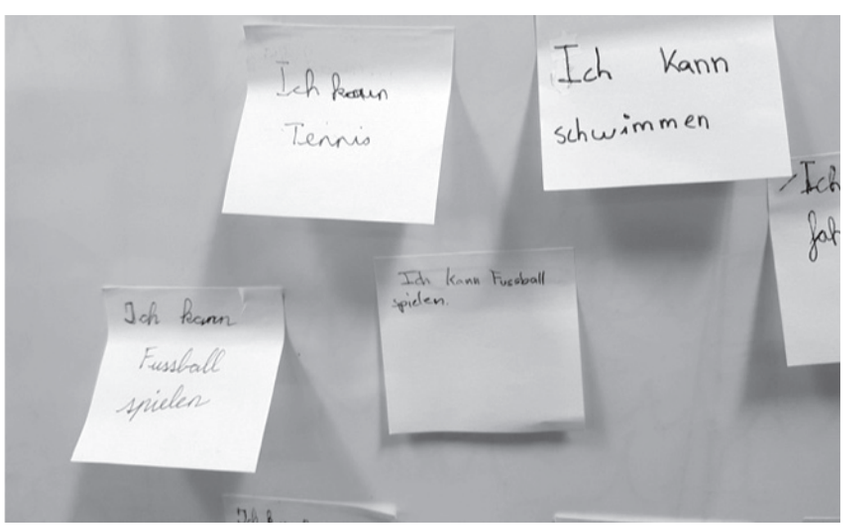
- découvrir la culture germanophone,
- faire réaliser un projet aux élèves (production orale / écrite),
- travailler la compréhension de l'oral,
- entrainer le lexique ou certaines structures.

La présentation effectuée dans le cadre du colloque de l'ADLES 2018 portait sur notre pratique enseignante en classe de 6H, 8H et 11H. Dans ces 3 classes, nous avons employé le même document authentique (à savoir une chanson d'Andreas Bourani, «Nur in meinem Kopf») et avons démontré que certaines approches peuvent être employées tout au long de la scolarité, tout en adaptant et différenciant la complexité des activités demandées selon l'âge et le niveau des élèves.

Avec de telles approches, notre but est résolument de donner du sens aux activités conduites en classe tout en permettant à nos élèves de développer leurs compétences en réception et en production. En outre, ce type d'activités renforce la motivation et s'adresse à tous les élèves – quel que soit leur âge ou leurs capacités.

Notre but est résolument de donner du sens aux activités conduites en classe.

Une partie de l'outcome collectif en 8H



Liens utiles:

Andreas Bourani
Nur in meinem Kopf

www.goethe.de
> step into german

www.germanofolies.ch

MULTIMODALES LESEN BZW. DEKODIEREN - GRAPHIC NOVELS IM ENGLISCHUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE

Nikola Mayer
(PH Zürich)

Erforderliche Kompetenzen

Das Lesen einer Graphic Novel (kurz: GN) erfordert andere Kompetenzen als das Lesen eines schriftbasierten Textes (vgl. McCloud 1994, Hescher 2016, Miodrag 2013, Schüwer 2008). Um das Potential dieses narrativen Mediums, das aus dem Zusammenspiel von Bild und Text entsteht, für den Englischunterricht der Sekundarstufe zu eruieren, habe ich ein Forschungsprojekt an einem Züricher Gymnasium mit 3 achten Klassen (n = 79) durchgeführt und die Schülerinnen und Schüler ein halbes Jahr lang bei einem Leseprojekt zu der GN American Born Chinese von Gene Luen Yang begleitet. Im Fokus meines Forschungsinteresses steht die Frage, wie die SuS eine GN auf Englisch lesen. Ist es möglich, mehr dazu herauszufinden, wie sie Bilder und Sprache verbinden und aus den verschiedenen Ebenen Informationen herausfiltern, die ihnen dabei helfen, den Text zu verstehen?

Hier vorstellen möchte ich die Lernaufgabe aus dem ersten Fragebogen (vor Beginn des Projekts). Die SuS haben folgende Sequenz aus der GN Journey into Mowhak Country mitsamt dem Auftrag erhalten. Ich habe es den SuS freigestellt, ob sie auf Deutsch oder Englisch antworten:

4. Take a look at this excerpt from *Journey to Mohawk Country*.

Please note down how you read / understand this scene.
What caught your attention first ?
What is interesting for you ?

Be as specific as possible.

Schreib bitte auf, wie du diese Szene liest bzw. verstehst. Was fiel dir als erstes ins Auge? Was findest du interessant?

Schreib deine Gedanken bitte so ausführlich wie möglich auf.

Die ausgewählte Szene

Bei der ausgewählten Szene handelt es sich um eine GN aus dem Jahr 2006, für die der Zeichner einen Text aus dem Jahr 1634 in der Übersetzung von Charles T. Gehring (Originalquelle ist auf Holländisch) verwendet hat. Bild und Text sind also separat und zu unterschiedlichen Zeiten entstanden. Die 3 Panels wirken auf den ersten Blick sehr ähnlich, erst bei genauem Hinschauen zeigen sich kleinere Entwicklungen (Bewegung der Hand mit der Feder, des Kopfes, der Ausdruck, das Kreuz und die Hand, die sich um das Kreuz schliesst). Zusammen mit dem Text lässt die Szene als

kulturkritischer Kommentar aus dem 21. Jahrhundert lesen, bei der der Zeichner das Kreuz in Relation zu den Glücksbringern der Mohawk Indianer setzt.

The Man

Im Zentrum der Wahrnehmung vieler SuS steht «der Mann / the man». Interessant ist, dass die SuS den Mann sehr genau anschauen und versuchen, seine Mimik zu entschlüsseln: «Der Mann wird von Bild zu Bild wütender».

The Cross

Das christliche Symbol des Kreuzes, das Schlüsselelement für die moderne, kulturkritische Lesart der Szene, wurde ebenfalls von vielen SuS herausgehoben - «Mir fiel als erstes das Kreuz auf, welches dieser Typ trägt.» - und in unseren westlichen kulturellen Horizont eingebettet: «He wears a Christian symbol». Die meisten SuS haben erkannt, dass es hier um eine Parallele zwischen dem Text und der Handlung des Schreibers geht: «Er schreibt über den Aberglauben der Indianer. Mit dem Kreuz zeigt er seinen eigenen Glauben.»

Ein sprachlich interessantes Element ergab sich zudem aus dem von vielen SuS hervorgehobenen Wahrnehmung des Kreuzes im mittleren Panel. Hier drückten die SuS verbal aus, was in der Szene nur bildlich dargestellt ist, und verwendeten erzählerische Stilmittel, die Bewegung in Sprache überführen: «But then I saw the cross.» (meine Hervorhebung) Diese ersten Ergebnisse weisen darauf hin, dass die SuS die Informationen aus der bildlichen und der textlichen Ebene zusammenführen und dass sie sich bei einer Begrenzung auf eine Szene Zeit nehmen, diese genau zu entschlüsseln und Aspekte, die nicht verbalisiert sind (wie Emotionen bzw. Mimik und Bewegung) auch in Sprache zu überführen. Dies gilt mir als Hinweis, dass es sich lohnt, einzelne Panels genauer zu untersuchen und die SuS für das Medium der GNs zu schulen.

Sie nehmen sich bei einer Begrenzung auf eine Szene Zeit, diese genau zu entschlüsseln und Aspekte, die nicht verbalisiert sind - wie Emotionen bzw. Mimik und Bewegung - auch in Sprache zu überführen.

Bogaert, van den H.M. & O'Connor, G. (2006). *Journey into Mohawk Country.* New York and London: First Second.

Hescher, A. (2016). *Reading Graphic Novels. Genre and Narration.* Berlin / Boston: De Gryter

Ludwig, C. &Pointner, F. E. (Ed.2013). Teaching Comics in the Foreign Language Classroom. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

McCloud, S. (1994). Understanding Comics. The invisible art. New York: Harper.

Miodrag, H. (2013). *Comics and Language: Reimaging Critical Discourse on the Form.* Jackson: University Press of Mississippi.

Schüwer, M. (2008). *Wie Comics erzählen: Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur.* Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Yang, G.L. (2006). *American Born Chinese.* New York / London: First Second.

LEHRMITTEL ITALIENISCH FREMDSPRACHENUNTERRICHT 5./6. KLASSE FÜR DEN KANTON URI

Illya Arnet-Clark (PH Schwyz) &
Daniela Kappler (SUPSI, Locarno)

Eine Reise in die Italienischsprachige Schweiz vom Klassenzimmer aus unternehmen – dies ist das Ziel des beschriebenen Projekts, welches die Pädagogische Hochschule Schwyz, die SUPSI DFA Locarno gemeinsam mit dem Kanton Uri verbindet. Mit dem Lehrmittel A SPASSO CON NOI sollen nicht nur die Kompetenzbereiche Sprechen, Hörverständnis, Leseverständnis und Schreiben gefördert werden, sondern auch das Bewusstsein für Sprache und, insbesondere, das kulturelle Bewusstsein für die Italienisch-sprachigen Gebiete der Schweiz. Um dieses Ziel zu erreichen, wird das Lehrmittel als Entdeckungsreise durch die südliche Schweiz gestaltet. Diese Reise führt von Erstfeld via Gotthard nach Bellinzona, Mesocco und Lugano, dann von Chiasso über das Locarnese zurück. Um die Reise lebendig zu machen und dies fest in der Welt der Lernenden zu verankern, werden virtuelle Kontakte mit Kindern aus dem Tessin und Graubünden mittels Video hergestellt und durch digitales Material bereichert. Nicht nur: Die Tessiner Lehrpersonen bringen fundierte Kenntnisse der Kultur mit, die Urner Lehrpersonen hingegen ihre Erfahrungen zum Italienischunterricht. Bereits die Entwicklung des Lehrmittels fördert also den Austausch – zwischen den Lehrpersonen und den beiden pädagogischen Hochschulen.

So werden schon in der Entwicklungsphase gewisse Bedingungen des Bundesamts für Kultur erreicht, welches die Förderung der italienischen Sprache und Kultur in diesem Projekt verlangt.

Interkulturalität und Mehrsprachigkeit als integrierende Elemente in der Lehrmittelentwicklung – Italienisch als Fremdsprache

Illya Arnet (PHSZ), Daniela Kappler (SUPSI-DFA)

Premessa

Nel Canton Uri gli allievi di 5. e 6. elementare possono scegliere di imparare l'italiano come lingua straniera.
Il Cantone, insieme all'Ufficio federale della Cultura, sostengono un progetto per la creazione di un nuovo materiale didattico, maggiormente compatibile con il nuovo piano di studio (Lehrplan 21).
Tale progetto è condotto dal 2018 al 2020 da collaboratori dell'ASP di Svitto (PHSZ) e dell'ASP Ticino (SUPSI-DFA) e da un team di docenti di Uri e del Ticino che cooperano insieme.

Konzept

Im Fokus des neuen Lehrmittels steht eine Reise durch das Tessin und das italienischsprachige Graubünden gemeinsam mit einer (virtuellen) italienischsprachigen Gruppe gleichaltrigen Kinder.
Somit ist das Lehrmittel schülerorientiert und gibt Anlass für entdeckendes Lernen, authentische Kommunikation und kulturelle Erlebnisse. Das interkulturelle Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler wird durch die Begegnungen gestärkt.
Die Reise ist in zehn Etappen gegliedert. Fünf Etappen sind im ersten Band für die 5. Klasse und fünf weitere Etappen im zweiten Band für die 6. Klasse.
Die sprachlichen Kompetenzen werden in den Etappen progressiv mit Ansätzen der Plurilingualität und des CLIL (Content and Language Integrated Learning) aufgebaut.

Quelle der Karte: Wikipedia.org

6 | Kulturen im Fokus

A | Kenntnisse

1. Die Schülerinnen und Schüler kennen einige Merkmale des italienischsprachigen Kulturraums sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

B | Haltungen

1. Die Schülerinnen und Schüler können über ihre Haltung gegenüber dem italienischsprachigen Kulturraum und gegenüber kultureller Vielfalt nachdenken.

C | Handlungen

1. Die Schülerinnen und Schüler begegnen Menschen und Erzeugnissen des italienischsprachigen Kulturaums virtuell und real.

Quelle: Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Uri (Hrsg.) (2015). Lehrplan 21: Sprachen.

Handlungsorientierter Ansatz

Durch das Lehrmittel hindurch führen die Begegnungen mit den italienischsprachigen Kindern zu Aktivitäten und Aufträgen, welche die Schülerinnen und Schüler erfüllen müssen, um auf ihrer Reise weiter zu kommen. Diese sind verbunden mit Recherchen, kulturellen Ereignissen (z.B. Kochen) oder sprachlichen Aufgaben (z.B. sich den anderen Kindern per Video vorstellen). Durch diesen handlungsorientierten Ansatz können die Kinder die Sprache und Kultur nicht nur erleben, sondern diese Welt wird für sie lebendig. Aus diesem Grund werden verschiedene digitale Elemente wie z.B. Videos, Links mit Informationen usw. als integraler Bestandteil des Lehrmittels eingesetzt.

LINK ZUM PROJEKT
WWW.PHSZ.CH

FRAGEN AN...

Sabine Kutzelmann (PH Zürich) &
Ute Massler (PH Weingarten)

Ihr habt das Projekt «mehrsprachiges Lesetheater» ins Leben gerufen. Was ist das Besondere dieses Projekts?

Bei der Arbeit mit dem *Mehrsprachigen Lesetheater* üben Schülerinnen und Schüler, mehrsprachige Texte in verteilten Rollen szenisch vorzulesen. Die Durchführung im Unterricht geschieht in acht Schritten: von der Einführung ins mehrsprachige Lesetheaterstück über die Rollenverteilung und das Üben der Leserollen bis zur Generalprobe und als Höhepunkt die Aufführung. Zentral ist das Üben der Leserollen: Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre mehrsprachige Rolle flüssig zu lesen, und erhalten Feedback von ihrer Arbeitsgruppe.
Entwickelt wurde diese Methode von 2014 bis 2017 in einem internationalen Forschungsprojekt. In den Partnerländern Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz waren je eine oder zwei Klassen an dem Projekt beteiligt. Die Schülerinnen und Schüler haben jeweils begeistert mitgemacht und sich auf das *Mehrsprachige Lesetheater* gefreut.

Welche Sprachen werden verwendet?

Einerseits die Schulsprache und andererseits die schulischen Fremdsprachen, also zum Beispiel Englisch und Französisch. Um die Akzeptanz der sprachlichen Vielfalt in einer Klasse zu erhöhen, können aber auch einfache Wendungen und einzelne Sätze der Migrationssprachen der Kinder einbezogen werden. Das bosnisch sprechende Kind bringt dann beispielsweise seinen Mitschüler(innen) bei, wie etwas in seiner Sprache ausgesprochen wird. So wird der Sprachreichtum der Kinder sichtbar, was viel Motivation schafft und das Klassenklima positiv verändert.

Was ist die Aufgabe der Lehrperson?

Sie liest selber mehrsprachig vor, coacht die Kinder, gibt Feedback und muss selbst begeistert sein von der Mehrsprachigkeit. Dafür bekommt sie viel zurück von den Kindern: Lernfreude, Lernbegeisterung, und sie sieht, wie ihre Schülerinnen und Schüler selbstsicherer werden. Denn sie lernen, vor anderen zu sprechen und etwas gemeinsam auf die Bühne zu bringen.

Zentral ist das Üben der Leserollen.

MEHR INFOS UNTER:
MELT-MULTILINGUAL-READERS-THEATRE.EU

MEHRSPRACHIGES POTENZIAL NUTZEN UND FÖRDERN: AUFGABEN FÜR DEN ITALIENISCH- UND SPANISCHUNTERRICHT AM GYMNASIUM MIT BEZÜGEN ZU FRANZÖSISCH UND ENGLISCH

Filomena
Montemarano
(PH FHNW)

An Mittelschulen bringen die Lernenden erstens Vorkenntnisse in Englisch und Französisch und zweitens Erfahrungen im Fremdsprachenerwerb mit. Diese gälte es im neu beginnenden Spanisch- und Italienischunterricht zu nutzen, da die sprachliche Verwandtschaft gute Voraussetzungen für den sprachlichen Transfer schafft, ganz im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Manno 2009, Manno 2011, Reimann 2015, Schöpp 2017).

Das vorliegende, vom BAK unterstützte Projekt will Aufgaben für den Spanisch- und Italienischunterricht erstellen, die genau dieses Potenzial nutzen. Unsere Analyse der meistverwendeten Lehrmittel an deutschsprachigen Gymnasien ergab, dass in den meisten Italienisch- und Spanischlehrmitteln sprachenübergreifende Lernsettings nur eine untergeordnete Rolle einnehmen[1].
Einerseits beginnen die Lehrmittel ganz bei Null, ohne Rücksicht auf die Sprachlernerfahrung der Lernenden, andererseits werden die Fremdsprachen streng einsprachig gelehrt, d.h. ohne Bezüge zu parallel oder zuvor erlernten Sprachen herzustellen. Bis auf wenige vielversprechende „mehrsprachigkeitsdidaktische Ausflüge" (Hufeisen 2011, 109) sind also in den Lehrmitteln keine konsequent aufbauenden mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze integriert. Es finden sich vereinzelt mehrsprachige Übungen, meist auf Interkomprehension oder auf das lexikalische Niveau beschränkt[2].

Unsere interlingualen Settings wollen einen Schritt weiter gehen: Sie behandeln ein spezifisches morphologisches oder grammatikalisches Phänomen – z.B. den Komparativ und Superlativ, das Gerundium, die Bildung des Adverbs, die Stellung des Pronomens, aber auch Aussprache sowie Textsorten oder (inter)kulturelles Wissen. Ausgehend vom mehrsprachigen Vorwissen der Lernenden werden Strukturen verglichen und aktiviert, Hypothesen gebildet und verifiziert sowie mehrsprachige Settings in der jeweiligen Zielsprache angewandt und anschliessend reflektiert.

Arbeitsblätter als Ergänzung zum gängigen Lehrmittel
Die Arbeitsblätter sind thematisch so aufgebaut, dass sie sich ergänzend zu bestehenden Lehrmittel einsetzen lassen. So ist gewährleistet, dass sich der Lehrplan einhalten und gleichsam die Umsetzung des sprachenvernetzenden Lernens auf der Sekundarstufe II optimieren lässt – mit dem Ziel, durch die Vernetzung der Sprachen bei den Schülerinnen und Schülern eine steilere Progression in den Zielsprachen Spanisch und Italienisch zu ermöglichen.

1 Berücksichtigte italienische Lehrmittel: Azzurro, Espresso, Nuovo Espresso, Espresso Ragazzi, Tracce. Spanische Lehrmittel: A Tope, Adelante, Puente Nuevo

2 Einzige Ausnahmen hinsichtlich sprachenübergreifender Lehrmitteln bilden einerseits das für deutschschweizerische Gymnasial-Klassen konzipierte Tracce (Alloatti et al. 2012-2013) sowie die in Österreich erschienenen Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual und Découvrons le français. Französisch interlingual (Rückl et al. 2012-2013).

Hufeisen, B. (2011). „Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele", in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen.* 40, 2, 106-119.
Manno, G. (2009): "Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik", in: Metry, A./Steiner, E./Ritz, T. (Hg.): *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: hep-Verlag, 129-144.
Manno, G. (2011): "Die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der Gymnasialstufe", *Gymnasium Helveticum 3/11*, 6-10 (ital. Übersetzung: 10-11 ; franz. Übersetzung: 12-13)
Reimann, D. (2015): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Neue Wege (auch) für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51/15, 4-11.
Schöpp, F. (2017): "Sprachen vernetzen – aber wie?" In: Frings, M./Paffenholz, S. E./Sundermann, K. (Hrsg.): *Vernetzter Sprachunterricht. Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog*. Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz. Stuttgart: ibid. (Französischdidaktik im Dialog; 4), 14-30.

MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK IN FREMDSPRACHENLEHRWERKEN DER DEUTSCHSCHWEIZ

Elisabeth Peyer
Institut für Mehrsprachigkeit, Freiburg)

In den letzten Jahren wurden in der Schweiz Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowohl in die Lehrpläne als auch in die meisten aktuellen Fremdsprachenlehrwerke integriert. Um ein genaueres Bild dieser mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtsaktivitäten zu erhalten, hat das gemeinsam mit der PH Zug durchgeführte KFM-Projekt „Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit" eine Lehrwerkanalyse der im Jahr 2016 in der obligatorischen Schule der Deutschschweiz am häufigsten eingesetzten Französisch- und Englisch-Lehrwerke durchgeführt[1]. Das Ziel war, prototypische mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten zu identifizieren und nach Kriterien wie Lernziel, involvierte Sprachen etc. zu analysieren.

Es zeigte sich, dass je nach Lehrwerk mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze unterschiedlich stark vertreten sind. Sprachgebrauchs- und Sprachlernstrategien kommen in den Lehrwerken recht häufig vor, wobei es sich aber zumeist lediglich um kurze Hinweise handelt (wie „die Bilder können euch helfen, den Text zu verstehen"). Sprachvergleiche auf Wortschatzebene kommen insbesondere in Französisch-Lehrwerken recht häufig vor, während in Englisch-Lehrwerken der Aktivitätentyp des interkulturellen Vergleichs am häufigsten anzutreffen ist. Vor allem in Lehrwerken für die Primarstufe werden auch Herkunftssprachen miteinbezogen, indem z. B. Ausdrücke wie „Guten Morgen" oder Geburtstagslieder in verschiedenen Sprachen thematisiert werden. Sprachvergleichsaktivitäten, die auch Erstsprachen einbeziehen, sind nur selten zu finden. Auffallend ist, dass die Lernziele der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten oft im Lehrwerk selbst und auch in der Lehrpersonenhandreichung nicht oder nur sehr vage angegeben werden.
Im weiteren Projektverlauf wurde mittels Videographie untersucht, wie im Fremdsprachenunterricht mit prototypischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten umgegangen wird und welches Potenzial sowie welche Herausforderungen damit verbunden sind.

1 Analysierte Englisch-Lehrwerke: Young World, Open World, First Choice, Explorers, Voices, Super Bus, Top Deck, (New) Inspirations, Messages, English Plus, New World. Analysierte Französisch-Lehrwerke: Envol, Mille feuilles, Clin d'oeil.

Kofler, K.; Peyer, E. & Barras, M. (erscheint): Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In: Schädlich, Birgit (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Material und Empirie in europäischer Perspektive / Regards croisés européens sur le plurilinguisme/pluriculturalisme: Supports didactiques et empirie.* Stuttgart: J.B. Metzler (Reihe: Literatur, Kultur, Sprache).

MULTICULTURALISM AND MULTILINGUALISM AT KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL LEVELS: AN ACTION RESEARCH PROJECT

Catherine Blons-Pierre (Fondation Esprit Francophonie, Zurich) &
Sonya Maechler-Dent (International Multilingual School, Zürich)

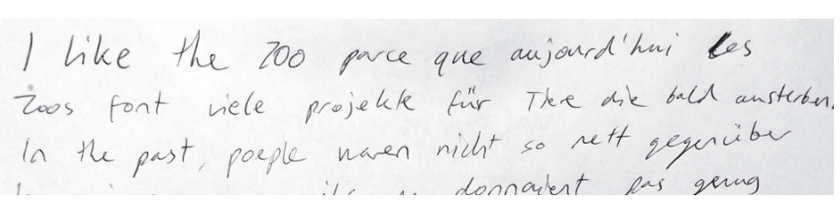
This project is the result of a collaboration between the Tandem IMS International Multilingual School in Zurich and the Esprit Francophonie Foundation, facilitator of the French DELF DALF exams in Switzerland and responsible for the training of trainers of French (didactics and methodologies). Multilingualism, at an individual level, is not uncommon in Switzerland, due to demographic factors - however, it is not as prevalent as one might expect across the four national languages, across their specific cultural boundaries and/or other additional cultural identities. Our research and observation is that awakening the interest for languages and cultures from an early age creates an environment conducive to open-mindedness for other cultures and to language learning in general. Our perspective is that early, intensive linguistic and cultural awareness allows the young individual to not focus on linguistic boundaries but instead focus on the confluence of language and culture.

Since the creation of its kindergarten in 2004, the Tandem IMS School has been a laboratory for the implementation of early language learning (German, English and French) and multicultural education. This provides us with a fifteen year logbook on the methodologies, good practices, challenges, and successes in this field.

Objectives of the project
Raising teachers' awareness of the benefits of multicultural education and multilingualism: language awareness, teaching of cultural languages, content-based teaching within a multilingual context.
Providing methodological concepts and tools for implementing a multicultural and multilingual education: Translanguaging, Enquiry-Based Learning, Buddy System.
Going beyond the framework of cultural language teaching/learning in the classroom. Ensuring recognition of the skills acquired by young learners by enabling them to obtain lifelong language certificates or diplomas.

Target audience:
Pre-primary and primary school teachers, trainers of trainers involved in initial and/or in-service training, anyone interested in the issue of early education in a multicultural and multilingual context.

Dissemination by 2020
Blended learning training to support educational structures that wish to develop a multicultural and multilingual education (online resources via the website supplemented by face-to-face training).



LINK TO THE PROJECT
WWW.IMS-EDUCATION.CH

UNE QUESTION À…

Il semble crucial de proposer des contenus pertinents en lien avec les expériences et le vécu des élèves.

Sandrine Onillon &
Roger Grünblatt (HEP-BEJUNE)

Comment favoriser le développement de la conscience interculturelle en cours de langue étrangère ?

L'enseignement d'une langue étrangère en classe constitue un défi de taille, à savoir celui d'enseigner à communiquer en langue cible dans des contextes variés de la vie réelle, tout en ayant un accès limité à cet environnement. Il semble alors crucial de proposer des contenus pertinents en lien avec les expériences et le vécu des élèves. Lorsque ces derniers utilisent la langue cible pour parler d'un thème qui les touche, ils s'investissent et les apprentissages sont renforcés. En classe, les élèves reçoivent et traitent des informations (par exemple sur les coutumes alimentaires de quelques familles anglaises). Ils comparent ensuite ces dernières avec leurs propres habitudes, processus qui permet la mise en évidence de la diversité des cultures représentées au sein de la classe. L'enseignant·e encourage alors les élèves à questionner les informations reçues et à en chercher d'autres pour obtenir une image plus diversifiée et réaliste de la culture cible. Cette démarche met le vécu et les opinions de l'élève au centre ce qui favorise non seulement les apprentissages linguistiques mais aussi une attitude curieuse et ouverte face à l'autre, attitude qui s'avèrera essentielle dans la vie réelle.

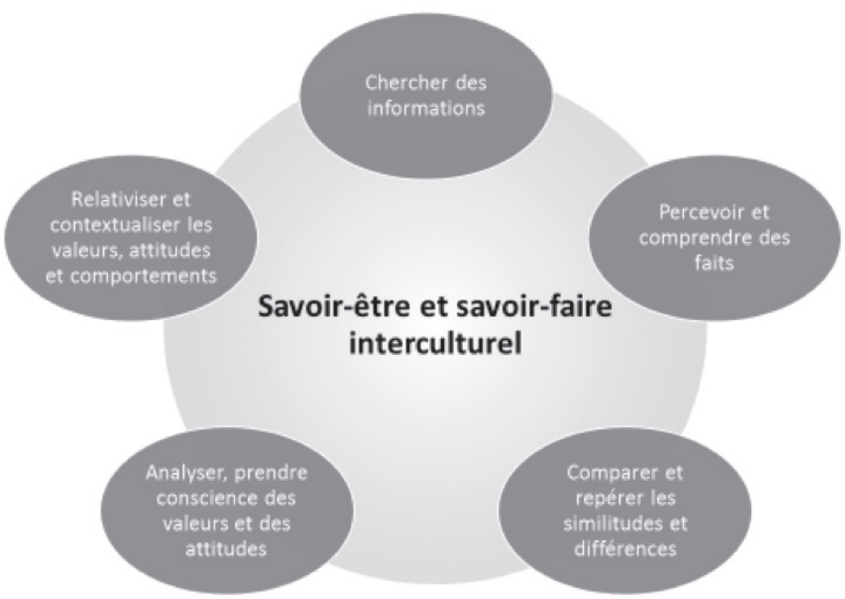
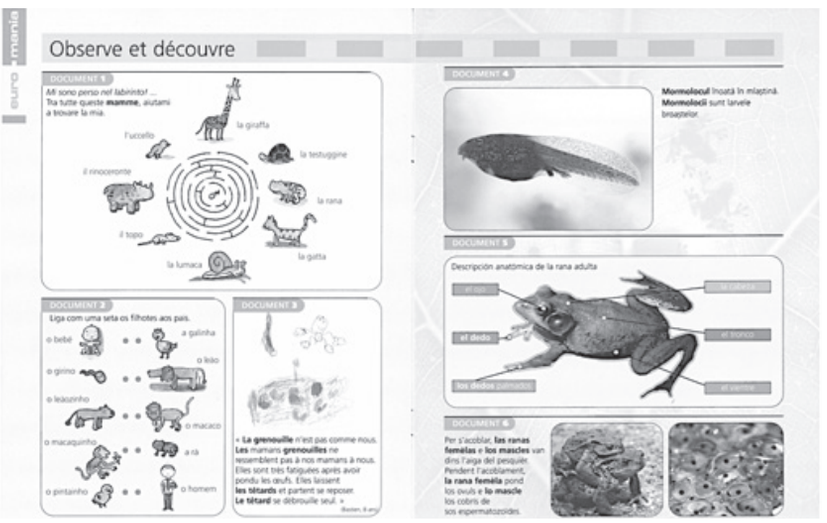


Illustration: Compétences transversales à développer pour préparer les élèves à interagir en L2 en classe et avec des locuteurs de la culture cible dans des contextes variés.

LIEN VERS LE PROJET
2CR2D.CH

MOBILISER L'ALTERNANCE, EN COMPRÉHENSION, POUR CONSTRUIRE DES SAVOIRS DISCIPLINAIRES

Mariana Fonseca Favre (Université de Genève)



Euro-mania: fichier consacré à l'étude de la métamorphose des amphibiens

Dans l'apprentissage des langues, maternelles ou étrangères, la compréhension précède la production. Pour les langues appartenant à une même famille, il est possible de potentialiser la compétence de compréhension en systématisant des régularités graphiques et phoniques partagées par les langues apparentées. Cet éclairage permet assez rapidement de comprendre, surtout à l'écrit, plusieurs langues d'un même groupe. C'est du moins ce que prône l'intercompréhension, une approche développée en Europe dans les années 1990, qui, notamment en langues romanes, a fait l'objet de nombreux travaux.

L'intercompréhension, qui propose des activités portant non pas sur *une* langue donnée mais sur *plusieurs* langues, s'inscrit dans le cadre d'un nouveau paradigme appelé didactique du plurilinguisme, dont les diverses approches – éveil aux langues, interculturalité, didactique intégrée, intercompréhension et enseignement bilingue – sont souvent qualifiées de *plurielles*.

Si chacune de ces approches poursuit des objectifs spécifiques, elles ne sont pas pour autant étanches. Leur articulation peut donner lieu à des approches originales, comme l'*intercompréhension intégrée*, qui associe les principes de l'intercompréhension et de l'enseignement bilingue.

Concrètement, il s'agit de confronter les élèves à différents types de documents, écrits chacun dans une langue apparentée à la langue de scolarisation dans l'objectif non seulement de construire des connaissances interlinguistiques, mais notamment de permettre une meilleure intégration entre savoirs linguistiques et disciplinaires. C'est la démarche d'*Euro-mania*, un manuel qui s'adresse à des élèves de 8 à 11 ans et qui propose de travailler certains contenus du programme scolaire à partir de documents écrits dans sept langues romanes différentes.

En termes méthodologiques, l'intercompréhension intégrée est fondée sur un type d'alternance codique appelé *méso-alternance*, qui fait référence au changement de langue entre les tâches didactiques. En intercompréhension intégrée, la méso-alternance intervient à deux niveaux: d'abord dans le support didactique, car chaque document est écrit dans une langue; ensuite, dans les interactions en classe, car il s'agit de comprendre des documents écrits dans une langue «proche» pour les reformuler en langue de scolarisation.

Dans l'objectif de comprendre le processus de construction des savoirs en intercompréhension intégrée, nous avons mené une recherche qualitative basée sur l'analyse d'interactions en classe (notre corpus était composé d'enregistrements audio et vidéo de quatre classes de l'école primaire, situées en région occitane et catalane, qui travaillaient avec le manuel *Euro-mania*).

Nos travaux ont montré que l'intercompréhension intégrée possède un grand potentiel pour une construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires. Davantage *étranges* qu'*étrangères*, les langues apparentées permettent une entrée facilitée dans l'*inter*compréhension des documents disciplinaires, tout en présentant une certaine résistance. Autrement dit, si les élèves sont en mesure de comprendre globalement le sens des documents, ils buttent sur des mots opaques. Ces *in*compréhensions, explicitées lors de la reformulation des textes dans la langue de la classe, peuvent faire l'objet d'un travail plus ou moins orientée vers la compréhension des savoirs linguistiques et/ou disciplinaires en jeu.

L'intercompréhension intégrée, en mobilisant la compétence de compréhension des langues apparentées pour effectuer un travail plurilingue et intégré, ouvre des pistes originales pour la didactique du plurilinguisme. Elle permet, en même temps, de réinterroger le rôle de la langue et des langues pour la construction des connaissances, rôle souvent négligée par les approches monolingues.

POUR EN SAVOIR PLUS:
WWW.EUROMANIA.EU

QUELLE FRONTIÈRE ENTRE ENSEIGNEMENT BILINGUE ET ENSEIGNEMENT DE LANGUE ORIENTÉ VERS LE CONTENU ?

Gabriela Steffen (UNIGE & HEP-BEJUNE),
Ivana Vuksanović (UNIGE),
Audrey Freytag Lauer (UNIGE) &
Emile Jenny (UNIGE & HEP-BEJUNE)

Préciser les spécificités de l'enseignement bilingue demande de mieux le définir par rapport à l'enseignement de langue orienté vers le contenu. Alors que le premier est un enseignement en L2 de disciplines dites non linguistiques (sciences naturelles, géographie, etc.), le deuxième est un enseignement de L2 comme matière. Si les deux se démarquent en principe d'un enseignement décontextualisé et explicite de la langue, ils se distinguent cependant dans leurs manières d'appréhender le «contenu».

L'enseignement de langue orienté vers le contenu vise, en principe, l'apprentissage implicite des savoirs linguistiques et se sert d'un contenu à cet effet, tantôt comme déclencheur ou motivateur. Plus généralement, le contenu fournit le matériau linguistique à travailler de manière plus ou moins contextualisée.

L'enseignement bilingue, en revanche, cible prioritairement l'apprentissage des disciplines dites non linguistiques. Les contenus se rapportent alors aux savoirs des disciplines enseignées/apprises en L2 et le travail sur la langue, en tant que véhicule voire outil, est orienté vers la construction de ces savoirs.

Dans quelques classes observées, cependant, les contenus de la discipline font plutôt office de contexte ou parfois de prétexte à l'entrainement de L2. Ainsi, dans les pratiques, la frontière entre enseignement bilingue et enseignement de langue orienté vers le contenu peut se montrer floue et perméable.

Le projet ***Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu: séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire*** est mené par les auteurs, dirigé par Prof. L. Gajo et financé par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (2016-2019).

Il est élaboré dans le cadre du Groupe de Recherche Interaction, Discours, Acquisition, Langues, Plurilinguisme (GRIDALP), dirigé par Prof. L. Gajo à l'ELCF, UNIGE.

LIEN AU PROJET:

PLURILINGUISME, MEDIATION ET DISTANCE(S): QUELLE ARTICULATION EN FORMATION INITIALE?

Mariella Causa (Université Montaigne, Bordeaux) & Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes)

La distinction opérée par Hufensein et Neuner (2004) entre plurilinguisme rétrospectif, plurilinguisme rétrospectif/prospectif et plurilinguisme prospectif pour caractériser le profil plurilingue et pluriculturel des apprenants en contexte d'enseignement/apprentissage, a ensuite été reprise par Hutterli (2012 : 73) dans le contexte d'enseignement des langues en Suisse, notamment dans l'explicitation du modèle d'enseignement relevant de la didactique du plurilinguisme/didactique intégrée des langues (2012 : 72). Cette différenciation nous a questionnées quant à son utilité dans la formation initiale des enseignants de/en langues, plus précisément dans notre contexte d'intervention, celle des enseignants de français langue étrangère et seconde. En effet, il nous est apparu pertinent de voir de quelle manière la distinction entre didactique du plurilinguisme rétrospectif (valoriser les profils plurilingues et pluriculturels des apprenants et développer leur conscience et compétence en langues, comme le programme EOLE) et didactique du plurilinguisme prospectif (mettre en place des enseignements de langues pour développer le plurilinguisme des apprenants), pouvait devenir opératoire et fournir des supports de réflexion en contexte formatif.

Pour démontrer l'intérêt de cette distinction, nous avons, premièrement, interrogé la notion de «distance» à partir d'un outil très utilisé dans la formation initiale des enseignants de/en langues, à savoir la biographie langagière. En complément des distances établies par Dabène (1994) – géographique, linguistique, culturelle, historique – dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons envisagé la distance symbolique pour rendre compte des phénomènes d'éloignement et/ou de rapprochement opérés par le sujet dans ses expériences langagières vécues (Galligani & Simon, à paraitre). L'approche biographique devient ainsi un véritable levier pour révéler le plurilinguisme rétrospectif du futur enseignant et par là-même, l'engager dans un travail de focalisation sur ses relations aux langues comme propédeutique au développement d'une compétence de médiation.
Deuxièmement, suite aux dernières publications concernant la notion de médiation (Coste & Cavalli, 2015 ; Conseil de l'Europe, 2018 ; Coste & Cavalli, 2018), le sens à donner à la compétence de médiation en formation initiale dans une perspective de pluralité linguistique et culturelle a été source de questionnements. Le travail sur la compétence de médiation, qui s'inscrit résolument dans le volet prospectif de notre réflexion, favorise chez le futur enseignant la prise de conscience de son plurilinguisme et – dans la classe – la prise en compte de la diversité des répertoires linguistiques et culturels des élèves (Causa, 2013 et à paraître).

Causa, M. (2013). *Des pratiques langagières en classe de langue à une éducation au(x) plurilinguisme(s). Didactique et formation des enseignants de langues,* Document de synthèse présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, soutenue le 29 novembre 2013, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Causa, M. (à paraître), *Répertoire didactique et contextualisation de la compétence de médiation en formation initiale à l'enseignement de/en langue(s)*, Recherches et applications, janvier 2020

Coste, D. & Cavalli, M. (2015), Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation à l'école, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques éducatives.

Coste, D. & Cavalli, M. (2018). *Retour sur un parcours autour de la médiation, Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC)*, Les cahiers de l'ACEDLE, n° 15-2 https://journals.openedition.org/rdlc/2975

Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette.

Galligani, S. & Simon, D.-L. (à paraitre), *La démarche biographique comme espace de médiations en formation initiale des enseignants de FLES*,Recherches et applications, janvier 2020.

Hufensein, B. & Neuner, G. (2004), L*e concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CELV.

Hutterli S. (dir.) (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. État des lieux – développements – perspectives*, Berne, CDIP.

TESTS DE POSITIONNEMENT EN RÉCEPTION… ET EN PRODUCTION

Jean-Marc Luscher
(Fondation Esprit Francophonie, Suisse)

Depuis 2016, le CIEP propose «Ev@lang», tests de positionnement en ligne en français, anglais et arabe. La procédure est modulaire (réception écrite et orale, structures de la langue), adaptative et rapide (~30 minutes). L'adaptation repose sur un algorithme qui fournit au candidat des items de plus en plus focalisés sur son niveau, en fonction des réponses aux items précédents. N'importe quel apprenant est distribué sur les niveaux du CECR, ou des sous-niveaux supérieurs ou inférieurs (A2+, B1-, etc.). Le résultat est livré séparément par compétence: toute combinaison de moyennes est de la responsabilité de l'utilisateur.

Quelles que soient les qualités de ce dispositif, il pêche par l'absence des compétences en production. C'est pourquoi, dès 2017, la Fondation Esprit Francophonie (FEF) a proposé pour la Suisse des tests de positionnement en production écrite et orale.

Par le biais de 2 modules indépendants, il s'agit également de situer un apprenant sur une échelle de plusieurs niveaux et sous-niveaux, mais, en l'occurrence, autour d'un niveau déterminé (« niveau-pivot ») et dans un domaine de spécialité. Les institutions qui ont recours à ces tests déterminent le niveau-pivot que les candidats doivent atteindre et la FEF conçoit des items ad hoc en fonction de leurs besoins.

Ces tests ne sont donc pas universels: ils prennent en compte les besoins langagiers du public concerné et celui-ci doit être susceptible d'atteindre le niveau-pivot fixé par l'institution. Ces dispositions augmentent la pertinence actionnelle des tâches et permettent de se passer de temps de préparation. Les performances sont mesurées directement par des évaluateurs: les niveaux sont déterminés sans passer par l'attribution de points. L'évaluation est critériée: un lot de descripteurs, adaptés du CECR spécialement pour ces tests, guide les évaluateurs. La formation de ces derniers est donc la clé de la fiabilité des tests.

Le test oral a lieu en trois étapes, selon un algorithme suivi par l'évaluatrice.

- La première étape, en français standard, est à la fois brise-glace et oriente la suite du test autour du niveau-pivot (par exemple B2).
- La deuxième étape est monologique, dans la thématique professionnelle. Suivant sa prestation de la 1ère étape, le candidat doit raconter une expérience (B1-B2) ou l'expliquer (B2-C1).
- Lors de la 3ème étape, interactive, le candidat produit une argumentation plus ou moins complexe, sélectionnée en fonction de son exposé de la 2ème étape.

Pendant le déroulement du test, l'évaluatrice renseigne un formulaire qui reflète les performances. Ainsi, à l'issue de l'entretien de 12 à 15 minutes, elle peut communiquer si le niveau visé est atteint ou non, voire dépassé. Le test écrit requiert la rédaction de deux textes d'environ 100 mots, en 20 minutes chacun. Les productions portent également sur le domaine professionnel et sont progressives: la consigne du premier texte peut être satisfaite avec un niveau B1, celle du second demande des compétences de niveau B2. C'est le processus d'évaluation, sans corrections, qui est original: le savoir et le savoir-faire sont estimés segment par segment selon les exigences de 4 niveaux: inférieur à B1, B1, B2 ou supérieur à B2. A l'issue de sa lecture (5 à 7 minutes par texte), l'évaluatrice fait le bilan des correspondances lignes/niveaux et détermine ainsi l'atteinte ou non du niveau-pivot, voire son dépassement.

Cette présentation donne un aperçu des caractéristiques originales des tests de la FEF. Une version plus détaillée et des illustrations sont disponibles en ligne (fondation-esprit-francophonie.ch). Nous sommes à la disposition de toute institution qui souhaiterait en savoir davantage, en vue d'une éventuelle utilisation dans son propre contexte[1].

1 Les tests de Production Écrite et de Production Orale font partie des instruments proposés par la Fondation Esprit Francophonie dans le secteur de l'évaluation linguistique. Retrouvez toutes les informations spécifiques aux tests PE et PO sur le site dédié.

LIEN AU PROJET
WWW.CIEP.FR/EVALANG

Un focus sugli insegnanti

DER FOKUS AUF DIE LEHRPERSONEN

Lukas Bleichenbacher | PH St.Gallen

Lukas Bleichenbacher
Co-Leiter und wissenschaftlicher Mitarbeiter Institut Fachdidaktik Sprachen PH St.Gallen

An der ADLES-Tagung war ein starker Fokus auf die Kompetenzen der Sprachlehrpersonen, ihre Rollen und ihre Kompetenzen ersichtlich.
Dieses Interesse ist gut nachvollziehbar angesichts des starken Echos, das Hattie mit seinen Studien in der Bildungslandschaft ausgelost hat. Allerdings kann es auch als Indiz dafür interpretiert werden, dass die in den letzten Jahren intensiv diskutierten sprachdidaktischen Neuerungen – darunter die Handlungsorientierung, die Mehrsprachigkeitsdidaktik, nach wie vor die Kompetenzorientierung wie auch das Verständnis der Bedeutung partieller Kompetenzen – die Rolle der Lehrpersonen verändert haben.

Das bildungspolitische Interesse an sprachrelevanten Kompetenzen von Lehrpersonen widerspiegelt sich in einem aktuellen Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) des Europarats zur Frage, ob es auch für diese Kompetenzen einen separaten internationalen Referenzrahmen bräuchte. Sandrine Wild, Oberstufenlehrperson und Wissenschaftliche Assistentin für Fachdidaktik Sprachen, interviewt die Koordinatoren des Projekts (**Lukas Bleichenbacher, Catherine Diederich und Wilfrid Kuster**) mit Blick auf den Nutzen dieses separaten Referenzrahmens für die Lehrpersonen.

Susanne Wokusch wurde von Babylonia gebeten, aus ihrer Sicht als Ausbildnerin von Lehrpersonen zu beschreiben, welche hochschuldidaktischen Zugänge sich für den Aufbau von Lehrerkompetenzen für die integrierte Sprachendidaktik empfehlen. In ihrer Antwort beschreibt sie mögliche Spannungsfelder zwischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Zielsetzungen und den eigenen Sprachlernbiographien von Studierenden. Als Konsequenz bieten sich Reflexionsaktivitäten an, welche genau diese Spannungsfelder ins Zentrum stellen.

Michael Prusse und Lukas Rosenberger beleuchten die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II (Berufsschule). In einer qualitativen Interviewstudie haben sie eruiert, wie die Lehrpersonen den Unterschied zwischen allgemeinsprachlichem Englischunterricht und berufsspezifischem (z.B. mit einem Fokus auf Wirtschaftsenglisch oder aufs technische

An der ADLES-Tagung war ein starker Fokus auf die Kompetenzen der Sprachlehrpersonen ersichtlich.
Dieses Interesse ist gut nachvollziehbar angesichts des starken Echos, das Hattie mit seinen Studien in der Bildungslandschaft ausgelost hat. Allerdings kann es auch als Indiz dafür interpretiert werden, dass die in den letzten Jahren intensiv diskutierten sprachdidaktischen Neuerungen die Rolle der Lehrpersonen verändert haben.

Englisch) wahrnehmen. Dabei stiessen die Autoren auf spannende und teils paradoxe Überzeugungen zur gewünschten Kombination von zielberuflicher und sprachdidaktischer Qualifikation von Sprachlehrpersonen.

Stefan Kellers Beitrag befasst sich mit Kompetenzen zur Diagnostik schriftlicher Texte von Englischlernenden in der Sekundarstufe II. Mit einer innovativen Versuchsanlage wurde erfasst, wie Englischlehrpersonen unterschiedlichen Hintergrunds Texte bewerten, welche sich aufgrund verschiedener Merkmale unterscheiden. Der Beitrag präsentiert sowohl überraschende Resultate bezüglich Strenge und Objektivität von Urteilen von Lehrpersonen wie auch wertvolle Einsichten für die Förderung der diagnostischen Kompetenz in der Lehrerbildung.

Eva Wilden und Raphaela Porsch beschreiben eine breit angelegte und in einem komplexen politischen Umfeld durchgeführte Vergleichsstudie von Primarschulenglisch in zwei deutschen Bundesländern mit unterschiedlichem Unterrichtsbeginn (erste bzw. dritte Primarschulklasse). Die Resultate zeigen eine Tendenz, wonach die früheren Anfänger einen leichten Vorteil haben – wobei nebst dem Lernbeginn weitere wichtige Faktoren beschrieben werden konnten. Als Forschungsdesiderat bezeichnen die Autorinnen hingegen eine Untersuchung zum Einfluss spezifischer Qualifikationen der Lehrpersonen auf den Englischunterricht.

Olivia Rütti-Joys Beitrag beschreibt eine Interventionsstudie im Bereich der Lehrerbildung zum sprachlichen Beurteilungs- und Rückmeldeverhalten von angehenden Englischlehrpersonen für die Sekundarstufe I als typische, aber sprachlich und didaktisch herausfordernde Sprachkompetenz. Im Rahmen ihres Dissertationsprojekts untersucht die Autorin den Einfluss eines speziellen Rückmeldetrainings für Studierende. Im Zentrum stehen mündliche Rückmeldungen an Lernende in der Zielsprache, die pädagogisch sinnvoll sowie sprachlich adäquat formuliert sind.

ERSTE SCHRITTE IN RICHTUNG EINES GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZINSTRUMENTS FÜR SPRACHBEZOGENE KOMPETENZEN VON LEHRPERSONEN

Sandrine Wild interviewt Catherine Diederich, Lukas Bleichenbacher und Wilfrid Kuster (PH St.Gallen).

Worum geht es in diesem Projekt?

Lukas Bleichenbacher: Im Projekt haben wir Beschreibungen von Kompetenzen von Lehrpersonen für das sprachliche Lernen zusammengetragen und analysiert. Hintergrund ist die Frage, ob es hilfreich und sinnvoll wäre, einen entsprechenden Referenzrahmen zu erschaffen. Als Grundlage dafür haben wir auch existierende Referenzinstrumente dokumentiert.

Welche Lehrpersonen stehen dabei im Fokus?

Wilfrid Kuster: Am meisten Instrumente konnten für den Fremdsprachenunterricht beschrieben werden, wobei wir auch zahlreiche Publikationen aus dem Bereich 'Sprache in allen Fächern' mit einbezogen haben. Jede Lehrperson vermittelt und erwartet – auch in Sachfächern – in einem gewissen Ausmass sprachliche Kompetenzen, daher sind auch diese für unser Projekt relevant.

Inwiefern können Lehrpersonen von dieser Arbeit profitieren?

Lukas Bleichenbacher: Das Ziel unserer Arbeit ist es, den Austausch zwischen Lehrpersonen, den Aus- und Weiterbildnerinnen und den Bildungsverantwortlichen zu fördern. Die Projektarbeit soll Grundlagen schaffen für diesen Austausch, indem gemeinsame und spezifische Kompetenzbereiche beschrieben werden.

Definieren diese Frameworks Kompetenzen, welche die unterschiedlichen Lehrpersonen haben sollten? Also kann ich sie auch benutzen, um meine Kompetenzen einzuschätzen?

Catherine Diederich: Die Projekte des Europarats sind nicht primär dazu bestimmt, die Kompetenzen von Lehrpersonen zu bewerten; dies geschieht eher im Rahmen der nationalen und regionalen Bildungssysteme. Dagegen spielen die Selbsteinschätzung und die damit verbundene Reflexion, die du ansprichst, eine wichtige Rolle, gerade auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Und wie finde ich heraus, welche bestehenden Werkzeuge sich für einen bestimmten Kontext eignen?

Lukas Bleichenbacher: Grundsätzlich empfehlen wir allen Interessierten, sich zunächst auf der Homepage eine Übersicht über die Vielfalt an Instrumenten für verschiedene Kontexte zu verschaffen. Verschiedene Suchfilter erlauben die gezielte Suche nach Instrumenten, die einen spezifischen Fokus haben – zum Beispiel eine bestimmte Zielstufe, oder einen inhaltlichen Fokus wie den sprachsensiblen Unterricht.

Ist auch eine Plattform für einen Erfahrungsaustausch vorgesehen?

Catherine Diederich: Ja, auf der Webseite gibt es dazu verschiedene Möglichkeiten. Ebenso sind die Resultate einer breit angelegten Onlineumfrage über Praxiserfahrungen dokumentiert, in Form von kurzen Textvignetten.

Inwiefern profitieren die Schülerinnen und Schüler von einer Arbeit mit solchen Modellen?

Lukas Bleichenbacher: Einerseits gehen wir davon aus, dass sich die gezielte Reflexion und Arbeit an den Kompetenzen der Lehrpersonen auf die Unterrichtsqualität auswirkt, wovon natürlich die Schülerinnen und Schüler profitieren. Ein Ziel zukünftiger Entwicklungen ist es, die verwandten Kompetenzbereiche von Lehrpersonen in verschiedenen Kontexten weiter zu präzisieren und gleichzeitig für die Arbeit im und um das Klassenzimmer zu konkretisieren. Dazu wird das kritische Mitdenken von Lehrpersonen von höchster Bedeutung sein.

LINK ZU
WWW.ECML.AT

UNE QUESTION À…

Nous proposons de consacrer une attention particulière à un travail en profondeur sur la langue en tant que pratique sociale, la compétence plurilingue vs. la compétence linguistique.

Susanne Wokusch (HEP Vaud)

La mise en oeuvre d'un enseignement des langues-cultures prenant en compte le plurilinguisme est un enjeu important pour la formation. Comment faciliter l'accès des étudiant-e-s à la didactique intégrative des langues?

Pour former les enseignantes à une didactique intégrative des langues-cultures, je proposerais une approche réflexive « profonde ».
Aujourd'hui, l'enseignement des langues vise à contribuer au répertoire plurilingue des élèves en y ajoutant des compétences dans une nouvelle langue. Les institutions de formation proposent de plus en plus une perspective intégrative de la didactique (DI) tenant compte du capital plurilingue des élèves et des hypothèses sur l'organisation de plusieurs langues dans l'esprit (cf. Grosjean, 2015). La DI demande à l'enseignante d'intégrer ses identités de locutrice plurilingue et professionnelle et de considérer ses élèves comme apprenantes et utilisatrices. Pour beaucoup de futures enseignantes, cette posture est déroutante et met en cause des pratiques d'enseignement familières, connues depuis la scolarité. Pourtant, une majorité des étudiantes dans les HEP sont plurilingues, disposant d'expériences d'apprentissage diverses. Mais souvent, la langue à l'école est réduite au statut de « discipline » que l'on étudie d'abord, pour l'utiliser (peut-être) plus tard.
Selon nous, cette situation appelle à un travail réflexif sur l'identité plurilingue de l'enseignante, sa compétence plurilingue avec son fonctionnement, ses forces et faiblesses. L'enjeu de cette approche réflexive profonde est d'amener l'enseignante à joindre son identité de locutrice plurilingue à celle d'enseignante de langue-culture à travers un travail sur les représentations, croyances et modèles du répertoire didactique (Causa, 2012).
Nous proposons de consacrer une attention particulière à un travail en profondeur sur la langue en tant que pratique sociale, la compétence plurilingue vs. la compétence linguistique, et d'inviter les étudiantes à thématiser leurs difficultés, conflits, résistances à l'égard de la DI. Ceci dans l'espoir de faciliter l'évolution du répertoire didactique des futures enseignantes vers une conception intégrative de l'enseignement.

Note: Dans ce texte, le féminin est utilisé de manière générique.

Causa, M. (2012). Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. Dire, (2), 62–72. www.unilim.fr/dire/255

Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues. Paris: Albin Michel.

"THE PROFESSIONAL EXPERT FALLACY" – THE PERSPECTIVE OF ENGLISH TEACHERS ON EFL AND ESP AT VOCATIONAL COLLEGES IN THE CANTON OF ZURICH

Michael Prusse & Lukas Rosenberger (PH Zürich)

This pilot study on how teachers in vocational education and training colleges in the Canton of Zurich perceive the difference between classes in English as a foreign language (EFL) and English for specific purposes (ESP) started with the simple hypothesis that the main distinctions would be expected to manifest themselves primarily with regard to vocabulary and certain text types. The authors wanted to shed some light on an area on which there has been little research in Switzerland to date.

An analysis of the existing curricula across the various professions shows that English is not part of every single professional curriculum; apprentices either do not have English at all, or are given only general English classes, or they have both general English and some kind of ESP, for example Business English, technical English or scientific English. The English instruction for each profession is defined in the relevant VET ordinance.

The authors decided to limit the enquiry to English teachers in two fields of vocational education, namely business and engineering. Guided interviews were conducted with four Business English teachers and with four teachers of technical or scientific English in order to determine the teachers' understanding of the difference between job-specific English and general English. The interviewees in the sample differ significantly with respect to their formal English teaching qualifications. The four English teachers at the business school have got a degree in English and a teaching diploma for secondary schools. In contrast, none of the four teachers at the college for engineering professions has got a teaching degree for English language studies. They have all acquired technical or engineering qualifications and have worked in English-speaking countries or in an international company where English was the official language.

While the initial hypothesis, namely that EFL and ESP in the context of vocational education can be distinguished mainly by means of vocabulary and text types, was verified, the study yielded some surprising additional findings:

1. While the teachers at the vocational business school were aware of their limited knowledge of the occupational environment of their apprentices, the teachers at the technical school disregarded the lack of a language teaching qualification. They even played down the relevance of the language and emphasised the importance of their professional knowledge.
2. Principals of the two colleges appear to pursue different recruiting strategies: while the business school only employs fully qualified language teachers to teach ESP, the engineering school staffs technical English or English in the laboratory with professional experts.

As a result of these findings the authors postulate a "professional expert fallacy" (in analogy to the native speaker fallacy), i.e. the misconception that professional experts are automatically better suited to teach ESP than trained English language teachers. Further research will be necessary to establish whether the findings of this pilot study are representative.

A more extensive article on this research project is due to appear in German in Beiträge zur Fremdsprachenforschung (BFF), Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, in the course of 2019.

Guided interviews were conducted with four Business English teachers and with four teachers of technical or scientific English in order to determine the teachers' understanding of the difference between job-specific English and general English.

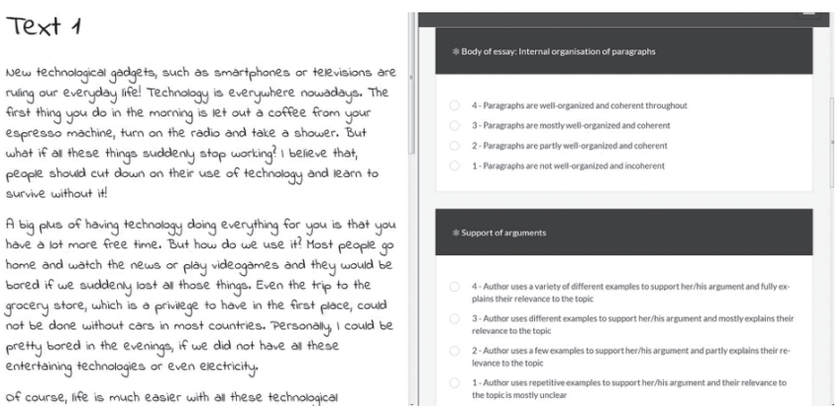
DIAGNOSTISCHE KOMPETENZEN VON FREMDSPRACHENLEHRPERSONEN – WENIG UNTERSUCHT, ABER NÖTIGER DENN JE!

Stefan D. Keller (PH FHNW)

Diagnostische Kompetenz (DK) kann man verstehen als Fähigkeit, Personen in ihren Leistungen zutreffend zu beurteilen. Das ist einerseits zentral, um objektive Urteile zu fällen und faire Noten zu vergeben. Zum anderen ist es als Lernunterstützung wichtig – um zu erkennen, wo eine Schülerin oder ein Schüler steht und um den Unterricht adaptiv anpassen zu können. Wissenschaftlich wird DK meist verstanden als Maß der Übereinstimmung zwischen Lehrerurteilen in der Praxis und objektiv gemessenen Schülerleistungen.

Besonders im Fremdsprachunterricht stehen Lehrpersonen – wenn sie Schreibkompetenzen handlungsorientiert vermitteln und überprüfen wollen – vor der Aufgabe, anhand authentischer Schülerprodukte und -äusserungen faire und transparente Urteile nach fachdidaktisch sinnvollen Kriterien zu fällen. Dies ist viel schwerer, als man denken könnte: So lässt sich beispielsweise nachweisen, dass Texte mit vielen Rechtschreibefehlern auch bezüglich Inhalt oder Argumentation schlechter beurteilt werden. Dem liegt zugrunde, dass ein einzelnes Textmerkmal so sehr alle anderen Eigenschaften eines Textes (oder einer Person) überstrahlen kann, dass es einen viel zu großen Einfluss auf die Beurteilung hat (sog. «Halo-Effekt»).

Wie solche Halo-Effekte entstehen und was man dagegen tun kann, untersuchen wir im Projekt ASSET (*Assessing Students' English Texts*). ASSET funktioniert so, dass unsere Probandinnen und Probanden – sowohl erfahrene Lehrkräfte als auch Studierende – in einem Online-Tool die Rolle der Lehrperson übernehmen. Sie sollen authentische *English essays* aus dem 11. Schuljahr einerseits holistisch (Gesamturteil), aber auch in Bezug auf spezifische Kriterien wie Organisation, Qualität der Argumentation, Rechtschreibung, lexikalische Komplexität, Grammatik, usw. beurteilen. Diese Beurteilung wird nachher mit dem *benchmark score* von Experten verglichen. Ein Beispiel ist in der folgenden Abbildung zu sehen: Auf der linken Seite ist ein Schülertext abgebildet und auf der rechten Seite finden sich Kriterien, nach denen die Probanden den Text bewerten sollen.



Im Online-Tool können wir vielfältige Aspekte von Texten experimentell variieren, etwa die Rechtschreibung, den Wortschatz oder den Aufbau. Die bisher veröffentlichten Studien können folgende Effekte nachweisen: Bereits Lehramtsstudierende können zuverlässig bessere von schlechteren Schülertexten unterscheiden

- Sowohl Rechtschreibung, Organisation wie auch Wortschatz haben Halo-Effekte auf andere, nicht damit zusammenhängende Textmerkmale, z.B. die wahrgenommene Organisationsqualität von Texten
- Im Falle der Rechtschreibung kann man den Halo-Effekt allein dadurch signifikant reduzieren, indem man die Teilnehmenden mit einem gezielten Hinweis (sog. «Prompt») darauf aufmerksam macht
- Erfahrene Lehrpersonen urteilen deutlich strenger als Lehramtsstudierende. Da ihre Urteile weiter vom Expertenurteil entfernt liegen, sind sie insgesamt ungenauer. Man könnte das so interpretieren, dass es erfahrenen Lehrpersonen schwerer fällt, sich in die Situation der Lernenden zurückzuversetzen (sog. «expert blind spot»).

Im Anschluss an die Datenerhebung haben die Teilnehmenden jeweils die Möglichkeit, sich über ihre Urteile auszutauschen und sie mit den Expertenurteilen zu vergleichen. Dies wird sehr geschätzt und führt zu spannenden Diskussionsfragen wie „Wann ist ein Essay gut?" oder „Welche Kriterien sind für die Beurteilung eines solchen Textes relevant?". Wir glauben, dass solche Diskussionen und Vergleiche eine hervorragende Möglichkeit sind, die Beurteilungskompetenz von (Fremdsprachen-) Lehrpersonen zu schärfen.

MEHR ZUM ASSET-PROJEKT:
WWW.FHNW.CH

EARLY VS. LATE STARTERS' RECEPTIVE EFL PROFICIENCY

Eva Wilden (Duisburg-Essen) &
Raphaela Porsch (Münster)

Across Germany, foreign language education begins in primary school in either year 1 or year 3. The TEPS (Teaching English in Primary School; Wilden et al. accepted) study was conducted in two federal states with different ages of onset. Whereas in Lower Saxony (LoS) children begin learning English as a Foreign Language (EFL) in year 3 (age appr. 8), they already start learning EFL in the second half of year 1 (age appr. 6) in North Rhine-Westphalia (NRW). Repeatedly, the starting age is a bone of contention among the various stakeholders in educational politics. The most recent eruption of this debate was caused by plans of the current federal government of NRW to scrap the early start in favour of a later start in year 3 (e.g. Hesse und Voogt 2019).

In this context, the TEPS study addresses the question whether early starters (ES) show better receptive EFL skills than late starters (LS) at the end of primary schooling in year 4. It particularly focuses on the roles of teaching quality and teacher qualification, as these variables so far have not been considered in research on primary EFL education.

To this effect, children were tested on their receptive EFL skills in both NRW (N=417) and LoS (N=349) at the end of year 4 (CEFR level A1 according to the curriculum). Also, they were surveyed on their perception of EFL teaching quality as well as background variables (e.g. home languages, SES, EFL marks). Furthermore, the primary EFL teachers (N=31) of these children were surveyed on their formal professional qualification (major in EFL, post-qualification course or no qualification). The final scores were standardized to a mean of 500 points with a standard deviation of 100 conventionally used in school achievement studies. Multilevel models (random intercept models) were estimated.

The study found that ES achieved higher scores in the EFL tests compared to the LS. But differences in the proficiency scores are neglectable as they are small and not significant (Table 1). However, a positive correlation was found between learners' test scores and their EFL marks as well as learners with German as home language. Also, findings showed that a supportive climate as an element of teaching quality explains some variance in learners' receptive EFL proficiency. Finally, teachers' formal qualification was not identified as a factor explaining variance in learners' EFL test scores; however, the number of participating teachers was very small.

Table 1: Mean proficiency scores of ES and LS for receptive EFL proficiency at the end of year 4

	States	M	SD	Cohen's d
Listening Comprehension	NRW	498.40	80.15	< .001
	LoS	491.77	90.43	
Reading Comprehension	NRW	509.87	97.89	.02
	LoS	497.93	102.41	

In conclusion, the TEPS study adds to our knowledge on primary EFL education in Germany; yet, it contradicts earlier findings (Wilden et al. 2013; Jaekel et al. 2017). Evidence from the TEPS study should not be exploited as an argument against primary EFL education. Overall, studies show that children's achievements in primary EFL education are considerable. Yet, there still is a tremendous lack of knowledge on primary EFL education, especially regarding the impact of unqualified EFL teachers.

Hesse, M.; Voogt, G. (2019). Zurück auf Anfang. Seit zehn Jahren wird Englisch ab der ersten Klasse gelehrt, das soll sich ändern. In: Kölner Stadt-Anzeiger 6. Februar 2019.

Jaekel, N.; Schurig, M.; Florian, M.; Ritter, M. (2017). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. In: Language Learning 56, S. 1–29.

Wilden, E.; Porsch, R.; Ritter, M. (2013). Je früher desto besser? - Frühbeginnender Englischunterricht ab Klasse 1 oder 3 und seine Auswirkungen auf das Hör- und Leseverstehen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 24 (2), S. 171–201.

Wilden, E.; Porsch, R.; Schurig, M. (accepted).An Early Start in Primary EFL Education and the Role of Teacher Qualification and Teaching Quality. In: Language Teaching for Young Learners.

SPRACHLICHE UND INHALTLICHE QUALITÄTSMERKMALE VON MÜNDLICHEN RÜCKMELDUNGEN ANGEHENDER LEHRPERSONEN IN DER ZIELSPRACHE ENGLISCH: EINE INTERVENTIONSSTUDIE ZU EXPERTEN- UND LERNEREINSCHÄTZUNGEN VON FEEDBACK-EFFEKTIVITÄT

Olivia Rütti-Joy
(PH St.Gallen)

Hintergrund

Gute berufsspezifische Sprachkompetenzen wie jene, die in den Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen (BSSKP) beschrieben sind (Kuster et al., 2014), gelten als wesentliche Voraussetzung für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht und als zu erreichende Austrittskompetenzen von Lehramtsstudierenden. Dabei werden Sprachhandlungen wie «Beurteilen, Rückmeldung geben und beraten» als Kompetenzen anerkannt, die als in besonderem Grad spezifisch für den Lehrerberuf und relevant für den Lernerfolg von Schüler*innen gelten (Bleichenbacher et al., 2014c; Hattie & Timperley, 2007). Seit der Einführung der BSSKP besteht in der Lehrer*innenausbildung ein pragmatischer Bedarf nach Messmöglichkeiten zur validen und reliablen Erfassung von berufsspezifischen Sprachkompetenzen. Gekoppelt mit der hohen Relevanz von Rückmeldekompetenzen für erfolgreichen Unterricht und Lernerfolg, der Voraussetzung, als ausgebildete Fremdsprachenlehrperson effektives Feedback in der Fremdsprache erteilen zu können, und dem Bedarf an Erhebungsverfahren für berufsspezifische Sprachkompetenzen, stellen die fremdsprachlichen Rückmeldekompetenzen von Lehramtsstudierenden eine zu erforschende Lücke dar.

Umsetzung:

Im Rahmen eines an der Fachstelle für Sprachkompetenzen von Lehrpersonen und dem Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit der Universität Fribourg angesiedelten Dissertationsprojekts wird anhand einer Interventionsstudie untersucht, welche sprachlichen und inhaltlichen Qualitätsmerkmale bei mündlichen Rückmeldungen angehender Sek I Lehrpersonen in der Fremdsprache Englisch erkennbar sind, und wie sich diese während des Interventionszeitraums eines Jahres verhalten. Die Interventionsstudie wird im Rahmen eines bereits existierenden curricularen Formats der Pädagogischen Hochschule St. Gallen durchgeführt, das auf das regelmässige Üben von mündlichen Rückmeldungen in der Zielsprache ausgerichtet ist. Bei diesem Prozess stützt sich die Experimentalgruppe gezielt auf ein von der Fachstelle entwickeltes, auf den BSSKP basierendes Fremdbeurteilungsraster (FBR). So soll eruiert werden, inwiefern eine Einbindung der BSSKP und des FBR in diesem Kontext Effekte auf die Entwicklung der zielsprachlichen Rückmeldekompetenzen erzielen kann. Die fremdsprachlichen Rückmeldekompetenzen werden jeweils anhand eines für dieses Projekt entwickelten kompetenzorientierten online- und videovignetten-basierten Prä- und Post-Tests erhoben und anhand von Experten bezüglich sprachlicher und inhaltlicher Qualität eingeschätzt. Zusätzlich sollen Befragungen und Einschätzungen an den Zeitpunkten des Prä- und Post-Tests beleuchten, wie diese Rückmeldungen sowohl von den Feedback-Gebern als auch den Feedback-Nehmern, also den Lernenden auf der Zielstufe, bezüglich ihrer Effektivität wahrgenommen werden. Durch die Resultate soll schliesslich ein Beitrag zur Diskussion über Nutzen und Grenzen des Einsatzes der BSSKP und dem FBR im Forschungskontext, aber auch erweitert auf die allgemeine Fremdsprachenlehrer*innenausbildung geleistet werden – mit besonderem Fokus auf den aktuellen Stand und die Entwicklung der fremdsprachlichen, mündlichen Rückmeldekompetenzen angehender Lehrpersonen.

Abb. 1: Szene einer Videovignette einer Aufgabe des Prä-Tests

Bleichenbacher, L.; Kuster, W.; Egli Cuenat, M.; Klee, P.; Roderer, T.; Benvegnen, R.; Schweitzer, P.; Stoks, G.; Kappler, D. & Tramèr-Rudolphe, M.-H. (2014). *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen:* Schlussbericht zu den Projektetappen 3 und 4: 2012-2014.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback.* Review of Educational Research, 77 (1), 81-112.

Kuster, W.; Klee, P.; Egli Cuenat, M.; Roderer, T.; Forster-Vosicki, B.; Zappatore, D.; Kappler, D.; Stoks, G. & Lenz, P. (2014). *Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I.* St. Gallen: PH St. Gallen.

LINK ZUM PROJEKT
WWW.PHSG.CH

Abo

BABYLONIA

Print & online 60.—
Online 30.—

Contact:
babylonia@idea-ti.ch

Didactique

Différenciation 1 | 2019
CLIL 2 | 2018

Gesellschaft

L'italiano in Svizzera 1 | 2018
Die Vielfalt des Deutschen in der Schweiz entdecken und erleben 2 | 2017

Insegnamento

Chansons, musique et langues 3 | 2017
Langues et réfugiés 1 | 2017

I prossimi numeri di Babylonia

3 | 2019 Le français en Suisse
1 | 2020 «ça bouge!»
2 | 2020 Le 'lingue altre' in Svizzera
3 | 2020 Graphic Novel

Einzelnummern bestellen
Ordinazioni di numeri singoli
Commande de numéros

20.—
babylonia@idea-ti.ch