



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

DEBIASI, V. / GASSER, D. (2004):
Werkstatt als hermeneutischer Dialog. Ein Bericht. Alpha Beta Verlag, Meran.



Quelles formes prennent l'enseignement et l'apprentissage dans une perspective herméneutique? Si ce numéro de *Babylonia* est dédié à la rencontre avec la langue

dans le texte - clé de voûte de toute approche herméneutique -, le rapport de Verena Debiasi et de Dorothea Gasser jette le pont entre la théorie et la pratique en retraçant le chemin qu'ont parcouru les enseignants depuis l'introduction du nouveau plan d'études en 1994 dans l'école obligatoire du Tyrol du Sud (Alto Adige), Province de Bozen (Bolzano). Ce plan avait déjà adopté le principe d'une école ouverte à la participation active des enseignants et des élèves, un principe qui se retrouvait dans la flexibilité des programmes et dans les liens qu'on cherchait à établir entre un apprentissage interculturel, social et linguistique. A partir de ces objectifs, un programme spécifique pour l'enseignement d'allemand langue seconde a été élaborée depuis 1997, s'appuyant sur le concept d'une linguistique à orientation herméneutique de Hans Hunfeld, professeur à l'Université Catholique d'Eichstätt/Allemagne et membre de la commission du plan d'études. (Pour de plus amples informations sur la conceptualisation et l'implantation de ce plan, voire l'article de W. Cristofolletti "Die Südtiroler Situation" dans ce numéro. Au sujet des lignes directrices du plan d'études, lisez également l'article d'A. Weber "Die Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den

italienischen Oberschulen Südtirols".)

L'Europe d'aujourd'hui: contacts avec l'autre

Selon Hunfeld, l'enseignement des langues étrangères doit prendre en considération la situation actuelle des jeunes en Europe qui côtoient presque quotidiennement des représentants d'autres langues. L'école doit par conséquent offrir de multiples occasions où les élèves ne peuvent pas seulement apprendre à vivre ces différences linguistiques et culturelles, mais aussi à développer dans ce même contexte leur propre identité. Aux yeux de Hunfeld, il paraît tout à fait normal que les problèmes d'entente interculturelle arrivent bien plus fréquemment qu'au passé marquant aussi les limites quantitatives et qualitatives de la compréhension ce qui l'amène à défendre une position d'"herméneutique sceptique". Toutefois, ces vues divergentes sur le monde ne constituent pas seulement un blocage, mais peuvent également devenir une source d'apprentissage, grâce à l'échange avec l'autre sur le procédé et le contenu de la compréhension. Hunfeld voit dans la littérature un moyen idéal pour se livrer à un tel échange, puisqu'elle contient une sorte de grammaire de la langue qui interpelle nos différentes approches du texte nourrissant ainsi un dialogue ouvert. (Le lecteur intéressé trouvera plus d'informations sur la place qu'occupe la littérature dans l'enseignement des langues étrangères dans l'article d'A. Weber cité en haut.)

Ateliers didactiques et pratique de l'enseignement

Le rapport qu'ont rédigé Verena Debiasi et Dorothea Gasser, toutes les deux participantes à cette nouvelle expérimentation et organisatrices d'ateliers d'accompagnements, présente et applique à la fois la démarche

herméneutique s'inspirant de l'image de la spirale (symbole cher aux adeptes de ce type d'approche) qui exprime l'idée qu'on revient à plusieurs reprises sur un sujet, chaque fois avec un nouveau regard élargi et rafraîchi par les contributions d'autres interlocuteurs. La description de problèmes et la recherche de solutions sont alors abordées sous différents angles, car les auteurs essaient de rester aussi proches que possible des discussions telles qu'elles se sont déroulées dans les ateliers, sans se mettre pour autant dans une position de pure observation. Tout le long du livre, le lecteur se sent impliqué dans les réflexions engagées par les enseignants avant de connaître, à l'aide du protocole d'une semaine d'études, des exemples pratiques qui sont consciencieusement commentés par le maître du cours ainsi que par plusieurs observateurs. (Pour plus de renseignements sur les ateliers didactiques, lisez l'article de V. Debiasi "Werkstatt als dialogisches Lernen im Beruf".)

Processus d'apprentissage pour maîtres et élèves

Bien que la documentation ne donne pas la parole aux élèves, on les sent pleinement présents dans le compte rendu qui rapporte leurs réactions pendant les cours. On comprend d'ailleurs qu'on trahirait le respect pour l'autre que prône le principe herméneutique si on avait publié le journal personnel que les élèves ont dû rédiger à la fin de chaque unité du projet. Rappelons encore que le public cible du livre sont les enseignants à qui il revient de prendre connaissance de l'expérimentation personnelle d'un processus d'apprentissage vécu dans les ateliers de formation par des maîtres adoptant eux-mêmes les attitudes qu'ils cherchent ensuite à développer chez leurs élèves: l'écoute de l'autre, le silence comme corollaire incontournable de

tout échange verbal, l'acceptation des différences de vue et de compréhension comme normalité. Convaincus de ces valeurs, les auteurs insistent sur le caractère hautement éducatif de la perspective herméneutique dépassant l'enseignement purement communicatif des langues étrangères qui vise avant tout à préparer les élèves à des contacts futurs avec des interlocuteurs virtuels. Au contraire, l'approche herméneutique met - comme on a vu - le dialogue au centre des cours; lorsque l'élève est invité à s'exprimer, il utilisera la langue cible, malgré ses connaissances limitées, dans un contexte naturel. La situation du Tyrol du Sud qui a la particularité d'héberger une population plurilingue offre d'excellentes occasions à cette pratique.

Rôle de l'enseignant

Comment ces objectifs ambitieux se traduisent-ils dans l'enseignement de tous les jours? Les auteurs sont assez honnêtes pour admettre qu'ils ont dû fournir un effort soutenu en abandonnant leur rôle traditionnel de transmetteur de savoir au profit de celui d'un stimulateur du processus d'apprentissage. A ce titre, ils citent leurs expériences avec le choix libre de poèmes en classe, une manière de procéder qui déroutait les élèves encore peu accoutumés à ce genre d'exercice. Pour parvenir à solliciter leur participation, les maîtres devaient déployer toute une gamme de méthodes, dans le but de doter les apprenants de plus d'autonomie face aux textes - allant de l'entraînement à l'utilisation de moyens techniques (dictionnaires, ouvrages de référence) jusqu'à l'encouragement à la formulation de premières réactions personnelles à partir desquelles ils peuvent construire ensemble des "îles de compréhension". Dans cette optique, le travail de l'enseignant commence par

le choix soigneux d'un texte suscitant l'imagination afin de donner une bonne impulsion au départ; il veillera à ce que le dialogue évolue, si nécessaire, alimenté par des questions ouvertes ou par d'autres textes. Une telle démarche renforcera la volonté et les capacités des élèves à parcourir un processus couronné souvent par un produit personnel ou de groupe (p.ex. transposition du texte dans une autre forme ou mode d'expression).

Un exemple concret: la semaine d'études sur la compréhension

Après toutes ces considérations d'ordre didactique et méthodique, on passe en revue la semaine d'études déjà mentionnée qui était organisée dans une classe de 3ème de l'Ecole Moyenne (8ème année). Cet exemple confirme l'observation faite en haut que l'intention de placer l'élève au centre demande en contre-partie aux enseignants une très grande flexibilité de même que le renoncement à toute attitude professorale (ne pas poser des questions auxquelles on croit connaître d'avance les réponses!) et à une planification trop étroite du déroulement des leçons. Le lecteur découvre ici la combinaison inhabituelle entre une extrême liberté - choix parmi plusieurs activités et tâches, évaluation personnelle du chemin d'apprentissage - et une progression structurée (donc pré-établie) des thèmes à traiter au cours. Et il devient témoin de l'intérêt remarquable des jeunes de 14 ou 15 ans pour des textes littéraires, parfois d'une grande complexité, qui leur permettent d'y projeter leurs propres expériences, leurs sentiments ou leurs rejets.

Travail en groupe et responsabilité de l'apprenant

Le dernier chapitre revient sur le personnage de l'enseignant, abordant cette fois l'évolution de son rôle et de son

travail. Si les ateliers étaient initialement consacrés à la planification et à l'élaboration du matériel de cours et à l'analyse successive des expériences en classe, ils changent progressivement d'orientation afin de préparer les maîtres à remplir le nouveau rôle qu'on leur assigne. L'approche herméneutique devient alors incompatible avec le travail solitaire d'un professeur isolé, puisque l'échange se révèle indispensable dans tous les domaines pédagogiques et constitue en même temps une mesure efficace contre la surcharge et la frustration des maîtres. Quant aux élèves, ils sont tenus responsables de leur propre apprentissage, ce qui signifie dans le cadre d'un cours de langue qu'ils doivent comprendre la nécessité d'acquérir les outils linguistiques pour participer sans difficulté au dialogue en classe. Le lecteur intrigué par l'application de ce principe aurait certainement souhaité en apprendre plus, car les quelques remarques glissées quelquefois dans le récit laissent entrevoir des méthodes qui pourraient paraître relativement "classiques" - ce qu'on ne peut pas vérifier, faute d'indications plus précises. (On peut néanmoins se renseigner sur les méthodes et activités choisies dans l'enseignement d'allemand langue seconde au Jardin d'enfants et à l'Ecole primaire, grâce aux articles d'Irene Giroto et d'Angelika Pranter dans ce numéro.)

Le livre, rédigé dans un style assez personnel, sans prétention et sans excès de théorie, se met au service d'une information utile à tout enseignant - et non seulement au spécialiste de langue - désireux de mieux connaître des approches pédagogiques qui s'inscrivent dans un concept éducatif global.

Hannelore Pistorius, Genève

HUNFELD, HANS (2004): *Fremdheit als Lernimpuls – Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur*. In der Reihe *Hermeneutisches Lehren und Lernen*, Hrsg.: Cristofolletti, Walter / Weber, Alois. Alpha Beta Verlag, Meran, Italien, 522 Seiten.



Der Ansatz des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichtes findet mehr und mehr Anerkennung: dies belegen zahlreiche Veröffentlichungen Hans Hunfelds, mit denen er die didaktische

Szene des Fremdsprachenunterrichtes seit vielen Jahren belebt hat. Die vorliegende neue Publikation ergänzt die bisherigen, da sie nicht nur den theoretischen Hintergrund des hermeneutischen Ansatzes veranschaulicht, sondern einen Überblick über seine Entstehung gibt.

Fremdheit als Lernimpuls – dies kann dem Untertitel entnommen werden – befasst sich vorrangig mit der skeptischen Hermeneutik, der Normalität des Fremden und mit Literatur als Fremdsprache. Fangen wir bei der Besprechung des Buches daher völlig unkonventionell am Ende an. Dort (S. 483 – 501) befindet sich unter dem Titel *Das letzte Wort* ein Überblick, der die schnelle Information über den hermeneutischen Fremdsprachenunterricht ermöglicht und neben dessen drei oben genannten Grundlagen auch seine didaktischen Konsequenzen, die lernleitenden Ziele, die pädagogischen Rahmenbedingungen, die Orientierung in der Praxis und die gegenwärtige fremdsprachendidaktische Entwicklung aus seiner Sicht erläutert und kommentiert.¹

Das Buch enthält neben dem einführenden Teil eine Reihe von Aufsätzen. Alle Einzelbeiträge tragen zur Systematik des hermeneutischen An-

satzes bei; beleuchten ihn aus vielen Blickwinkeln. Jeder Aufsatz wäre eine ausführliche Besprechung wert, dies würde jedoch den Rahmen der Rezension sprengen, daher soll an einigen Beispielen exemplarisch aufgezeigt werden, dass es Hunfeld gelungen ist, die Defizite des kommunikativen Ansatzes kritisch herauszustellen, sich dabei aber nicht mit Kritik allein zu begnügen, sondern gleichzeitig zu postulieren, wie ein anspruchsvoller, schülergerechter und vor allen Dingen auch moderner Fremdsprachenunterricht gestaltet werden muss.

Grundsätzlich stimmt der hermeneutische Ansatz mit einigen zentralen Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, der zur Zeit schon fast als ein Gütesiegel gehandelt wird, überein; gleichzeitig spart Hunfeld jedoch auch berechtigte Kritik daran nicht aus, indem er zum Beispiel konstatiert, dass in diesem Literatur keine nennenswerte Rolle spielt; im Gegenteil – genau wie in den Anfängen des kommunikativen Unterrichts – ist eine sehr verengte und traditionelle Auffassung von fiktionalen Texten bestimmend. (S. 59/60).

Zum Thema Literatur als Sprachlehre äußert sich Hunfeld umfassend in seinen Beiträgen, von denen mir *Deutsche Geschichte – Subjektiviert* (S. 171 – 195) besonders gut gefällt. An Judith Kerrs *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* wird verdeutlicht, wie wichtig die Auswahl schülerrelevanter und altersgemäßer Lektüren ist und dass im Sinne eines rezeptionsästhetischen Ansatzes lernerzentrierte Methoden im Unterricht Verwendung finden müssen. Der Lehrer darf seine Schüler nicht zu einer bestimmten Analyse eines Textes anleiten und zwingen, sondern er muss sich als Helfer anbieten, wenn jugendliche Leser bei der eigenverantwortlichen Bearbeitung von Texten an ihre Grenzen stoßen. Wie formuliert der Autor treffend? *Ich zeige an, wo ich bin, sagte der Leuchtturm zum Schiff in dunkler Nacht. Nicht aber, wo du hin-*

fahren sollst (S.23). Mehr dazu kann dem gesonderten Beitrag *Mögliche Konsequenzen der Rezeptionsästhetik* (S. 197 – 214) entnommen werden. Nach Hunfeld ist es durchaus möglich, den Schüler selbst im Bearbeitungsprozess der Literatur vor neue Herausforderungen zu stellen und ihm gleichzeitig Verantwortung zu übertragen, ohne dass das Kompetenzgefälle zwischen Schüler und Lehrer grundsätzlich aufgehoben werden muss.

Das Kapitel *Lehrbuchtext und Literatur* (S. 311- 321) konkretisiert, dass fremdsprachige Literatur auch in den Anfangsunterricht gehört, denn sie erfüllt den Wunsch nach Texten. Dabei müssen diese sich sprachlich der Kompetenz des Anfängers anpassen, inhaltlich aber höhere Ansprüche stellen, um den Schüler als Lerner auch intellektuell zu fordern.

Mit der Lehrbucharbeit setzt sich das Buch in mehreren Beiträgen kritisch auseinander. Hunfeld zeigt überzeugend auf (S. 311 – 321), dass es das perfekte Lehrbuch nie gegeben hat und niemals geben wird. An vielen Beispielen demonstriert er, dass Schüler oft mit Texten arbeiten müssen, die ausschließlich auf ihre Reproduktionsfertigkeit ausgerichtet sind, die Vorbereitung auf die fremdsprachliche Wirklichkeit jedoch nur begrenzt verfolgt wird.

Auch der Einfluss moderner Medien auf den Fremdsprachenunterricht wird von dem Autor in einem gesonderten Beitrag *Literatur und Medien* (S. 457 – 467) berücksichtigt. Mit treffender Ironie und viel Humor relativiert Hunfeld die Forderung nach der Elektronisierung der Literatur, indem er das Medium des literarischen Textes als Einzelstimme zum Leser sprechen lässt und es ablehnt, dass Lehrer – nur weil es die entsprechenden medialen Möglichkeiten gibt – sich unreflektiert auf bloße Pädagogik-Techniker reduzieren lassen.

Der Beitrag *Hermeneutik der Stille* (S. 469 – 481) muss ebenfalls noch

erwähnt werden. Dass nur wenige Menschen schweigen und wirklich anderen zuhören können, erleben wir täglich, nicht nur in der Schule, sondern in den zahlreichen Talkshows, in denen dem gegenseitigen Ins-Wort-Fallen und der lautstarken Überredung gehuldigt wird. Aber für die Schule gilt ganz besonders, dass die Stille im Unterricht unter anderem durch die oben genannten medialen Einflüsse nicht völlig als Prinzip ignoriert wird, denn dann, so Hunfeld – verstummt auch die Rede.

Gern würde ich noch auf weitere Beiträge eingehen, wie z.B. auf die Analyse der Werbesprache im öffentlichen Leben, die unter dem Titel *ier spricht man KH Hier spricht man Krokodil* angeboten wird oder auf die *Provokation der Differenz* – in diesem Aufsatz wird die Normalität des Fremden überzeugend dargestellt – aber im Rahmen der gesetzten Prioritäten sollen die bisherigen Hinweise genügen.

Vielleicht ist dem Leser bei der Lektüre dieser Zeilen aufgefallen, dass der Verfasser bei der Besprechung der exemplarischen Beiträge nicht chronologisch vorgegangen ist, sondern willkürlich Inhalte, die in der Publikation am Ende, in der Mitte, oder auch am Anfang zu finden sind, besprochen hat. Das ist auch eine Stärke von *Fremdheit als Lernimpuls*: Man ist nicht zur Lektüre vom Anfang zum Ende verpflichtet, sondern kann sich – je nach Interesse – durch die entsprechende Auswahl zu bestimmten Themen informieren. Dies ist besonders für die Arbeit in Fachkonferenzen des fremdsprachlichen Unterrichts von großem Wert. *Fremdheit als Lernimpuls* ist zweifellos ein wertvoller Ratgeber für Lehrer und Fortbilder. Selten wurde ein so fundiertes Konzept eines methodisch – didaktischen Ansatzes konzipiert, in der Praxis überprüft und ausgewertet. Ähnliche Arbeiten sind mir im Bereich der kommunikativ – interkulturellen Methodik / Didaktik nicht oder nur in der Form bekannt, dass die Evaluation

sich auf eine Jahrgangsstufe oder Klasse beschränkt.

Schon allein die Tatsache, dass der hermeneutische Ansatz sich nicht nur auf den schulischen Bereich beschränkt, sondern Wert darauf legt, dass Kinder und Jugendliche in seinem Sinn vom Kindergarten bis zum Schulabschluss entsprechend begleitet, angeleitet und unterrichtet werden und damit auf die notwendige Sukzession und möglichst problemlose Übergänge ausgerichtet ist, kann nicht hoch genug bewertet werden. Die Erfolgsmeldungen des Italienischen Schulamtes Bozen der Autonomen Provinz Südtirol belegen dies entsprechend. Interessierte Leser können sich unter der Internet – Adresse: <http://www.provinz.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/skeptische.htm> entsprechend informieren.

¹ Weitere Informationen können der Homepage des Italienischen Schulamtes Bozen entnommen werden: <http://www.provinz.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/skeptische.htm>

Rainer E. Wicke, Köln

SERENA, S. (2001): *Von Kreisen, Menschen und Bildern - Hermeneutische Erfahrungen zu einem hermeneutischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht - Un approccio ermeneutico all'approccio ermeneutico nella didattica delle lingue*, Milano, Cooperativa Libreria I.U.L.M., ISBN 88-7695-213-6. pp. 87.



Il volumetto, in tedesco con prefazione italiana, si rivolge ad insegnanti e a formatori di lingua tedesca nell'intenzione di offrire loro l'opportunità di sperimentare su se stessi (traendo poi da tale esperienza

spunti per l'insegnamento) un approccio didattico che, pur essendo entrato a far parte stabilmente del panorama degli approcci didattici all'insegnamento del tedesco come seconda lingua (si pensi solo all'applicazione nelle linee guida nelle scuole superiori italiane in Alto Adige), trascende i limiti del tedesco e delle lingue straniere, in quanto modo di porsi nei confronti di quello che è "altro" da sé – che esso sia il mondo circostante o quello di una lingua o di una cultura: è quindi un approccio interdisciplinare e trasversale ai saperi. Si tratta dell'approccio ermeneutico scettico, introdotto nella didattica delle lingue straniere da Hans Hunfeld: invece di presupporre – come nell'ermeneutica classica – la possibilità del comprendere come una specie di "fusione degli orizzonti" (Gadamer) tra il sé e l'altro da sé, egli ne sottolinea l'incolmabile differenza, e anzi la normalità del fatto che così sia ("Normalità dell'estraneità"): ne deduce la necessità di rispettare l'altro – l'estraneo, lo straniero, il diverso – in quanto tale, e addirittura di tutelarne nel suo diritto di essere diverso e altro. Avvicinarsi all'altro è quindi un processo di comprensione graduale, nel quale ci si muove ruotando intorno all'oggetto da conoscere (i "Kreise" del titolo), scoprendo ad ogni passo qualcosa di nuovo, come in una spirale (la cosiddetta "spirale ermeneutica") che si avvolge intorno ad un centro, senza però mai giungere a possederlo – e vedendolo invece in un modo nuovo ad ogni passaggio.

Questa è anche l'esperienza che il lettore è indotto a fare intorno ad una breve poesia: nella rappresentazione grafica della spirale del processo di comprensione (vedi paragrafo 1.3.3) risultano i vari livelli di comprensione, a seconda che l'attenzione si rivolga alla lingua (1.2.1), all'autore (1.2.2), al concetto di "comprendere" (1.2.3) o alla ricezione da parte di lettori (1.2.4); emergono quindi nuove costellazioni di immagini ("Bilder") o

di rapporti umani (“Menschen”). Successivamente il lettore viene condotto a riflettere (1.3.) sul processo di comprensione che in precedenza ha svolto dapprima all’interno del testo (1.1.) e poi con l’aggiunta di nuovi elementi (1.2.) viene stimolato ad osservarne le singole fasi prendendo in considerazione sia la propria attività di lettore e l’evolversi della propria comprensione del testo, sia l’evolversi della comprensione del proprio comprendere, cioè del modo in cui (mediante quali strumenti e quali stimoli) si è svolta l’attività del comprendere. Ciò ha risvolti didattici in quanto le tappe di comprensione della poesia sono le tappe in cui si articola in generale qualsiasi processo di comprensione: presupponendo che qualsiasi insegnamento/apprendimento sia un processo di scoperta e di comprensione, la seconda parte del saggio analizza le fasi in cui può articolarsi un insegnamento di tipo ermeneutico (vedi 2.1.), specificando per ciascuna di esse quali risultati ci si possa attendere dagli allievi, quali stimoli possano essere offerti dal docente e che valenza abbia la tappa nell’economia generale dell’insegnamento.

Vengono presentate inoltre dodici tesi sul rapporto tra ermeneutica e insegnamento delle lingue, molte delle quali possono essere riferite anche all’insegnamento della lingua materna e di altre materie.

L’esperienza ermeneutica che il docente viene condotto a fare nell’interazione col testo in qualità di lettore, e la riflessione che viene guidata a svolgere in qualità di docente sulla propria esperienza ermeneutica, mettono in evidenza che l’approccio ermeneutico, piuttosto che “ricetta” o “strategia” per la soluzione dei problemi della prassi, è un invito ad accettare la sfida di un modo non statico di intendere la scuola e l’insegnamento, con le necessarie conseguenze nel ripensamento di obiettivi, contenuti e modalità sia nell’insegnamento che nella formazione e nell’aggiornamento dei docenti di

lingua materna, straniera e seconda: è un approccio che offre uno strumento di orientamento davanti alle incognite del mondo globalizzato che chiede a chi opera in istituti di formazione di ogni ordine e grado una sempre maggiore capacità di educare al rispetto di sé e dell’altro - uomo e natura -, di educare ad affrontare le difficoltà, di educare alla tolleranza del diverso, e quindi, in ogni senso, alla pace.

Enrica Piccardo, Grenoble

BÄR, Marcus (2004): Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik. Aachen, Shaker. ISBN 3-8322-2301-0



Marcus Bär nimmt sich für sein als Band 18 der „Editiones EuroCom“ erscheinendes Buch viel vor. Der Titel verspricht eine umfassende Darstellung der Implikationen des Kon-

zepts rezeptiver Mehrsprachigkeit für die Sprach- und Bildungspolitik auf europäischer Ebene. Um es gleich vorweg zu nehmen: es ist ein in vieler Hinsicht lesenswertes Buch, dessen Nutzen jedoch durch eine einseitige Perspektive relativiert wird.

Zuerst zum Nützlichen: der Autor stellt nach einem kurzen Überblick über den Band (Kapitel 1) im zweiten Kapitel kurz und prägnant dar, auf welchen rechtlichen Grundlagen die Sprachpolitik auf europäischer Ebene basiert und charakterisiert dann die in diesem Bereich wesentlichen Institutionen, Programme und Aktionen. Ebenso nützlich sind viele kritische Beobachtungen zu Defiziten des schulischen Fremdsprachenunterrichts (FSU) in Kapitel 3 und die einführende Darstellung des EuroCom-Ansatzes zur rezeptiven Mehrsprachigkeit

in Kapitel 4. Doch nun zu einer etwas detaillierteren Betrachtung.

Sprachenpolitik

Nach dem erwähnten Überblick zur europäischen Sprachenpolitik endet das zweite Kapitel mit der Frage nach Lösungsmöglichkeiten. Im Zentrum steht die negative Einschätzung des Englischen als lingua franca, da hier denjenigen, für die Englisch die L1 sei, ein unfairer Vorteil eingeräumt werde. Esperanto wird mit dem häufig genannten Argument abgetan, dass es sich um eine kulturfreie Plansprache handle, mit der sich niemand identifizieren könne, und schliesslich wird erstaunlicherweise gerade dem Lateinischen ein Absatz gewidmet, der wohl nur illustrieren soll, dass die Erwägung eines Leitsprachenmodells schlicht zu absurden Lösungen führt. Da das Buch ja einen konkreten Ausweg aus dem konstatierten Dilemma der europäischen Mehrsprachigkeit vorschlägt (vgl. dazu unten), hätte sich der Rezensent doch eine etwas ausführlichere Diskussion der Problematik z. B. anhand des Wiener Manifests „Die Kosten der Einsprachigkeit“ erwartet, zumal dieses und andere wesentliche Publikationen durchaus im Literaturverzeichnis erwähnt werden.

Bildungspolitik

Kapitel drei resümiert die europäische Bildungspolitik, indem zuerst die Problematik des FSU beschrieben wird, worauf Lösungsansätze präsentiert werden. Die Charakterisierung des „konventionellen FSU“ überrascht allerdings. Der auf Langzeitkurse ausgelegte schulische FSU sei ineffizient und erhebe einen generell „nicht nachvollziehbaren maximalistischen Anspruch“ (S.68), Lernerautonomie, authentische Texte und die Nutzung interkulturellen Reichtums seien ihm fremd. Daran mag einiges richtig sein, aber als allgemeine Charakterisierung des schulischen FSU ist diese Darstellung schlicht eine unzulässige Pauschalisierung.

Als Lösungsansätze auf europäischer Ebene werden der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, das Sprachenportfolio, Begegnungssprachkonzepte im Primarschulbereich und der bilinguale Sachfachunterricht grundsätzlich begrüsst, woran sich eine aufschlussreiche Diskussion der Alternativen zum Frühenglischen anschliesst. 18 Reformthesen am Ende des Kapitels wiederholen grossteils, was in vielen Mehrsprachigkeitskonzepten gefordert wird, neu ist jedoch die Betonung der Nutzung von Synergieeffekten beim Erlernen mehrerer Sprachen mit besonderer Berücksichtigung von Sprachverwandtschaft und positivem Transfer. Die Forderungen nach einer positiven Sicht von Fehlern als Lernmöglichkeiten oder nach einem Ende des „Einsatzes von ‚künstlichen‘ Lehrbüchern“ (S.120) sind freilich nicht eben revolutionär.

Rezeptive Mehrsprachigkeit

Dies führt zu Kapitel 4, das der Darstellung von rezeptiven Lehr- und Lernmethoden gewidmet ist. Nach einem kurzen Überblick über die Interkomprehensionsforschung steht die in Frankfurt von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann entwickelte EuroCom-Methode im Mittelpunkt. Erklärt werden die Grundlagen des am besten ausgearbeiteten Projektes: EuroCom*Rom*. Lernende erschliessen Texte in einer romanischen Sprache, indem sie von einer Brückensprache, i.d.R. Französisch, ausgehen. Gemeinsamkeiten werden in sieben Durchgängen („sieben Sieben“) gleichsam „ausgesiebt“, wobei man mit dem Bereich Wortschatz beginnt und bis zu panromanischen Suffixen und Präfixen kommt. Projekte für slawische (EuroCom*Slav*) und germanische (EuroCom*Germ*) Sprachen sind im Entstehen, wobei sich zumindest bei letzterem grössere Schwierigkeiten in der Durchführung zeigen, was bei der Heterogenität der in Frage kommenden Sprachen nicht weiter verwundert. Eurocom*Didact* schliesslich ist der

Entwurf einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sehr stark auf die Nutzung sprachlichen und interkulturellen Vorwissens, auf Sprachbewusstheit und den aktiven Sprachvergleich durch die Lernenden setzt. Dies wird als „konstruktivistisches Lernmodell“ (S. 145) dem induktiven Verfahren des konventionellen FSU gegenübergestellt, das Lehrende als Autoritäten und Lernende in einer passiven, reaktiven Rolle festschreibe. Auch diese pauschale Charakterisierung wird der gegenwärtigen Vielfalt unterrichtlicher Verfahren wohl kaum gerecht. Der Autor fährt fort, indem er empirische Untersuchungen zum Einsatz von EuroCom*Rom* vorstellt, die z.T. beachtliche Erschliessungserfolge dokumentieren, aber nur sehr summarisch dargestellt werden. Die Behauptung schliesslich, dass „im Bereich des Tertiärsprachenerwerbs nach nur 15 Sitzungen bzw. einem Semester in einer ganzen Sprachfamilie die Niveaustufe B2 bei der Lesekompetenz zu erreichen“ (S. 155) sei, ist mindestens kühn und auf der Basis der präsentierten Daten nicht nachvollziehbar.¹ Der letzte Abschnitt des Kapitels beschreibt Sprachenlehrer der Zukunft als „Euro-Lehrer“ (S. 166), die den Lernprozess unterstützen und lenken und „sich nicht mehr ausschliesslich auf das ‚Brandmarken‘ von sprachlichen Fehlern beschränken“ (S.167). Auf diese Behauptung folgt ein letzter, gerade eineinhalb Seiten umfassender Abschnitt, der auf Kritik reagiert. Der Einwand, dass eine Beschränkung auf rezeptive Fertigkeiten wohl nicht dem Bedürfnis der Mehrzahl der Lernenden entsprechen würde, wird mit einer Gegenthese beantwortet: Die einzige Alternative sei eine Herabsetzung von Leistungsanforderungen in allen Fertigkeiten, was nur zu Unterforderung und Demotivation führen könne. Zudem sei die Entwicklung produktiver Kompetenzen auf der Basis rezeptiver Fertigkeiten „höchst lernökonomisch“ (S. 173) erreichbar, allein die dazu not-

wendigen Verfahren seien erst zu entwickeln. Der Autor resümiert: „Die EuroCom Methode ist zusammenfassend die zentrale Methode, um die von der EU formulierten sprachpolitischen Ziele umzusetzen.“ (S. 175)

Man kann Marcus Bär sicherlich nicht den Vorwurf der Standpunktlosigkeit machen. Er bezieht Position und das ist durchaus legitim. Bedenklich wird dies dort, wo die bunte Praxis des schulischen FSU auf einen sehr einfachen Nenner gebracht wird, der letztlich als Negativbild zur Bewerbung einer Methode dient. Zudem bleiben wichtige Fragen unbeantwortet: Menschen lernen Sprachen aus unterschiedlichsten Motiven und auf unterschiedliche Weise. Produktive Sprachverwendung ist für viele ein vorrangiges Ziel und ob die EuroCom Methode sich hier tatsächlich als nützlich erweist, ist zumindest ungeklärt. Die Lektüre von Texten ist ein Ziel des Sprachenlernens und kognitive, „sprachbewusste“ Lernverfahren sind ein Weg Sprachen zu lernen, aber sicherlich nicht der einzige. Ausserdem ist zu fragen, ob die immer wieder beschworene Effizienz des Erwerbs tatsächlich *der* Massstab erfolgreichen Lehrens und Lernens ist oder sein sollte.

Es ist, wie eingangs gesagt, ein lesenswertes Buch, das kritische Lektüre erfordert und einen aus der Sicht des Rezensenten höchst interessanten Beitrag zur Lösung mancher Fragen leistet, vor die uns die europäische Mehrsprachigkeit stellt. Aber es ist eben auch nur das: ein Stein im Mosaik dessen, was Sprachenlernen ist.

¹ Die Kann-Beschreibung im Raster zur Selbsteinschätzung im GeR lautet hier wie folgt: „Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.“ Dieses Raster ist zugänglich über die Homepage des Europarats: <http://culture2.coe.int/portfolio> (Zugriffsdatum: 23.2.2005).

Ingo Thonhauser, Genf

GAZERRO, Vittorio (2004): *Insegnare lingua italiana. Plurilinguismo in contesti multiculturali. Il caso Svizzera, Sansepolcro, supplemento al periodico Bibliomedia del Liceo "Città di Piero"*.



Singolare coincidenza! Proprio nei giorni in cui l'UNESCO stringe un accordo col governo italiano per delegare al nostro paese i compiti dei 'caschi blu' nel settore speci-

fico dei beni storici e culturali, documentando con questo atto il ruolo di eccellenza mondiale che il nostro paese ha in questo campo, il Liceo 'Città di Piero' di Sansepolcro pubblica il Quaderno n. 12 della serie 'I quaderni della Valtiberina toscana' dedicandolo interamente all'insegnamento della lingua italiana all'estero; in esso un esperto del settore, il preside Vittorio Gazerro dell'istituto comprensivo di Anghiari, presenta -come recita il sottotitolo della pubblicazione- 'Il caso Svizzera'.

Gazerro non è l'ultimo arrivato in questo settore: dal 1980, per incarico del Ministero dell'Istruzione, è responsabile dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana nelle istituzioni scolastiche della Svizzera tedesca e all'italiano ha dedicato numerose pubblicazioni sia come lingua materna che come L2 (Lingua seconda presente nelle istituzioni scolastiche di lingua madre tedesca). Molti lustri passati, dunque, sul campo del dibattito culturale e pubblicistico per promuovere e sostenere la presenza dell'italiano in un contesto multiculturale come quello svizzero; contesto dove l'italiano è sì L1 in alcuni territori della Svizzera lombarda, ma è anche lingua importante in una realtà dove i gruppi tedesco e francese sono molto più forti e numerosi.

Ma torniamo alla strana coincidenza.

Il fatto che l'Unesco riconosca all'Italia l'eccellenza che abbiamo detto significa, implicitamente, che nel settore della cultura, dei beni culturali, delle tecnologie di difesa e conservazione di tali beni - tutte molto sofisticate e nell'uso delle quali siamo maestri, sia in materia di indagine che di ricerca e di applicazione sul campo- si riconosce all'italiano uno status di lingua di cultura. Ed in effetti nelle istituzioni scolastiche europee, un po' ovunque, la 'richiesta' di italiano - anche se di norma è un insegnamento opzionale- è in crescita; ed è in crescita proprio come lingua di cultura. Chiedono italiano non solo i figli degli emigranti - ormai alla terza generazione, quindi motivati solo dal desiderio di riscoprire radici ed identità-, ma anche altri -e sono sempre più numerosi- che si accostano all'italiano proprio come lingua della cultura. E non potrebbe essere altrimenti dal momento che gli italofoeni -nell'agone mondiale- sono solo gli italiani- Dunque l'italiano nel mondo non è lingua egemone, ma lingua d'élite; e come lingua di qualità e di cultura è in costante e significativa crescita. Chi ha intenzione di dedicarsi allo studio ed alla ricerca in campo umanistico, letterario, artistico e anche scientifico non può più fare a meno dell'italiano. E' chiaro allora come un tecnico ed un esperto quale Gazerro abbia accumulato un'esperienza di frontiera e di qualità lavorando proprio nella Svizzera tedesca. «Insegnare lingua italiana. Plurilinguismo in contesti multiculturali. Il caso Svizzera», questo è il titolo completo del Quaderno n. 12 del Liceo, è dunque un'interessante riflessione *post quem* -ora che l'autore è dirigente scolastico in terra toscana- sulla vicenda dell'italiano all'estero attraverso la situazione svizzera. Cosa di poco conto? Va bene, la Svizzera! Cosa vuoi che ci sia da dire? Invece no!La Svizzera come caso emblematico, in clamorosa preoccupazione linguistica. E il lavoro di Gazerro è interessante soprattutto per

questo. Perché parla di politiche scolastiche, di egemonie linguistiche, di indagini sul territorio, di fruizioni e di importanza delle diverse lingue. Per dimostrare che là dove l'italofonia è evidentemente lingua minoritaria -e ciò accade in tutto il mondo- non di meno è lingua di qualità perché lingua di cultura; lingua pienamente aderente all'essere quando le lingue del fare sono altre. E là dove l'essere ritorna prepotente l'italiano viene cercato; là dove si cede all'egemonia del fare avanza l'inglese e le lingue dell'essere regrediscono.

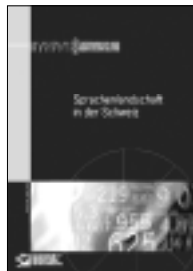
Per non togliere il piacere della lettura tralascio tutti i contenuti dell'agile volumetto (130 pagine) e mi fermo a sottolineare il solo aspetto 'politico' della questione che, come un filo rosso, attraversa tutto il quaderno. Il problema è questo: l'inglese, come lingua della koinè, è egemone un po' ovunque. Non in Svizzera dove come LI, cioè lingua madre, si intende e si insegna quella parlata nel cantone di riferimento; come L2, cioè seconda lingua obbligatoria, si intende e si insegna una delle 4 lingue parlate nella confederazione (in ordine di importanza, in genere, tedesco, francese, italiano e romancio) e come L3, cioè lingua facoltativa, si intende ancora una delle lingue confederali. E' ovvio che in tale quadro, oltre al Canton Ticino -dove l'italiano è LI-, in tutta la Svizzera l'italiano è presente in più situazioni come L2 e, quasi sempre, un po' ovunque, come L3. Torniamo al problema, cioè al dibattito in corso in Svizzera, sul quale Gazerro interviene con dovizia di indagini, di riferimenti politico-scolastici e di analisi e giudizi documentati. Cosa succederebbe se anche in Svizzera l'inglese divenisse L2? Le diverse lingue confederali rimarrebbero LI nei rispettivi cantoni, ma verrebbero ridotte al rango di L3 fuori dalle loro aree; con il rischio addirittura di scomparsa per l'italiano e di riduzione a poco più di una forma dialettale per il romancio. Infatti: se

l'inglese divenisse L2, il tedesco e il francese -come lingue dei gruppi più numerosi, e quindi più forti- coprirebbero i ruoli di L1 ed L3. L'italiano, oggi presente e ricercato un po' in tutta la confederazione, si ridurrebbe territorialmente a lingua della sola enclave ticinese. Ma nel rango di L3 soffrirebbero anche francese e tedesco. La Svizzera perderebbe un forte stimolo unitario -che è lo studio delle lingue nazionali- per frazionarsi in territori linguistici rigidamente definiti. Le lingue di collegamento non sarebbero più le 4 lingue nazionali, ma una lingua esterna, l'inglese. E l'identità confederale?

A questo punto, mi sembra, il discorso può allargarsi, anche se non lo fa così esplicitamente Gazerro. Come difendersi dalle egemonie linguistiche? E' chiaro: prima di tutto resistendo alla pressione dell'inglese con politiche linguistiche e culturali che guardano più direttamente alle tematiche dell'identità e dell'essere. Pari dignità. E' noto che non c'è nazione, come il Regno Unito, dove la conoscenza delle lingue sia cenerentola assoluta. Perché gli inglesi non devono studiare le lingue straniere? In secondo luogo, e torniamo all'Unesco che ha mandato un segnale così significativo, in assoluta controtendenza rispetto all'invadenza della cultura anglosassone, occorre tornare a promuovere le lingue della qualità, della cultura, dell'essere; se si fa questo -e Gazerro, qua e là, non è tenero con i nostri attuali governanti- si riaprono grandi spazi anche per l'italiano e per il nostro modo di essere e di vivere. Non si può accettare supinamente una mentalità e una cultura che apre invece, inevitabilmente, la strada all'inglese. Più coraggio e più orgoglio di essere noi; ecco cosa manca!

Enzo Papi

* **LÜDI, G. / WERLEN, I. (2005): *Sprachenlandschaft in der Schweiz* Neuchâtel, BFS, 116 Seiten, CHF 30.- Bestellnummer: 001-0043 / ISBN: 3-303-16075-9**



Die Analyse vermittelt detaillierte Informationen zu den Sprachen in der Schweiz. Sie erlaubt eine Standortbestimmung zur Lage sowohl der vier Landessprachen, wie auch der

Nichtlandessprachen. Mit der Analyse der verschiedenen Sprachen und deren Sprecher(innen), wird die Entwicklung der Mehrsprachigkeit während der vergangenen zehn Jahre aufgezeigt. Auch wenn insgesamt die Verbreitung der beiden Hauptsprachen Deutsch und Französisch zugenommen hat, ein Hinweis auf die Integration der Fremdsprachigen, hat sich auch die Palette der zu Hause und im Beruf gesprochenen Sprachen vergrößert. Die Mehrsprachigkeit, die charakteristisch für die Schweiz ist, wird in der vorliegenden Publikation auf mehreren regionalen Ebenen analysiert: den Kantonen, den Sprachgebieten und der Gesamtschweiz.

* **WALLISER-KLUNGE, Marie-Pierre (Hrsg) (2005): *Allegra Linguas! Bessere Anwendung der Sprachen in einem mehrsprachigen Umfeld - Du meilleur usage des langues en milieu plurilingue - Del miglior uso delle lingue in un ambiente poliglotta - Duvrar meglier las viervas cur ch'i dat pliras.* Zürich/Chur, Verlag Rüegger, 100 pag. ISBN 3-7253-0800-4 - CHF 28.- / EUR 17.90**

Si tratta di un fascicolo di ca. cento pagine, con una prefazione dei Consiglieri federali Pascal Couchepin, che



contiene consigli pratici sul modo di procedere per chiunque si voglia rivolgere a un pubblico plurilingue, sia tramite annuncio, cartello o sito internet, in un discorso, ecc.

Vengono poi date indicazioni sul come regolare l'uso delle lingue in un'impresa o un'istituzione plurilingue. Una terza parte comprende considerazioni politiche ed economiche sulle quali poggiano le prime due parti. Si conclude con qualche indirizzo elettronico per saperne di più e una poesia di Daniel de Roulet scritta in occasione dell'Expo '02.

* **LIFE**

Diese Ideen- und Materialsammlung ist unter der Leitung von Petra Hölcher und Hans Hunfeld entstanden und wird seit 1997 immer weiter ausgebaut. Die Zusatzlieferungen orientieren sich an den Zielen des Grundwerkes, Anregungen für eine pädagogische Praxis zu geben, die in vielfach veränderter Wirklichkeit der Normalität des Fremden gerecht wird. Sie enthalten solide konzipierte und aufbereitete Unterrichtsmaterialien (Folien, Arbeitsblätter, Texte) für Grundschule und Sekundarbereich. In der Sammlung ist auch Hans Hunfelds Beitrag *Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen. Prerequisites for an intercultural learning syllabus* (Kapitel 1.1.1, S. 1-10) zu finden.

Die Materialien sind kostenlos erhältlich bei:

BMW Group, Konzernkommunikation und Politik, AK-4, Konstanze Carreras, D-80788 München, Fax: +49 (0)89 35 84 68 61, konstanze.carreras@bmw.de / presse@bmw.de

Weitere Informationen unter: <http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag2/dokumente.php?kategorieid=80>