Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversity through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

CURRICULUM LINGUAE 2007

Kim Haataja (Hg. / ed.)

Unter dem Motto „Curriculum Linguae 2007 – Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch" kamen im September 2007 ca. 130 ExpertInnen der schulischen Fremdsprachenvermittlung und deren Erforschung aus aller Welt im finnischen Tampere zusammen. Anlass war die Abschlusskonferenz der erstmaligen internationalen Erhebungsstudie zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG). In insgesamt ca. 50 Beiträgen wurden während der Konferenz verschiedene Dimensionen der schulisch-institutionellen Mehrsprachigkeitserziehung thematisiert. Die vorliegende Publikation enthält eine Auswahl dieser Beiträge.

Under the banner "Curriculum Linguae 2007 – Linguistic Diversity through Integration, Innovation and Exchange" approx. 130 experts of modern languages education from all over the world convened in Tampere, Finland in September 2007 for the final conference of the first international survey-based study on Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG). During the conference, around 50 talks and presentations were given on various aspects of school-based education for multilingualism. This publication contains a selection of them.

La rencontre qui a eu lieu en septembre 2007 à Tampere (Finlande) sous le signe « Curriculum Linguae 2007 – Diversité linguistique par l'intégration, l'innovation et les échanges » rassemblait environ 130 experts internationaux du monde de l'éducation intéressés par l'enseignement des langues et la recherche dans les domaines connexes. Il s'agissait de la conférence de clôture de la première étude internationale sur l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère en allemand (CLILiG). Environ 50 interventions sur les différentes dimensions du plurilinguisme dans le contexte scolaire ou institutionnel étaient prononcées lors de la conférence. L'ouvrage présent rassemble une sélection de ces contributions.

ISBN 978-952-92-3828-6

INHALTSVERZEICHNIS
TABLE OF CONTENTS
TABLE DE MATIÈRES

VORWORT 5
PREFACE 6
PRÉFACE 7

HAATAJA, Kim: Curriculum Linguae 2007: Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch – Konferenzeröffnung 9

HAGHANI, Nader: Sprachenpolitische Entwicklungen in Europa und Fremdsprachenkonkurrenz im Iran 13

LE PAPE RACINE, Christine: CLIL-EMILE en Suisse – hétérogénéité linguistique – l'élément constitutif vers une identité européenne en construction 29

GRASZ, Sabine: „Gut, aber nicht perfekt." Subjektive Theorien über Mehrsprachigkeit 47

WICKE, Rainer E.: Grenzüberschreitungen – Fächerübergreifender Deutschunterricht in Musik und Kunst 57

TEEPE, Harald : Entwicklungsperspektiven für CLIL im Sachfach Biologie 63

BEISSWENGER, Kirsten: Ein Blick in den Kursraum – Dozentenbefragung zum deutschsprachigen Fachunterricht (CLIL) an japanischen Universitäten 79

BABAULT, Sophie : Transferts de contenus scolaires de la L2 à la L1 en contexte d'immersion : mémoire bilingue et activités de categorization 99

ILUK, Jan: Einfluss ausgewählter Textmerkmale auf die Effizienz der Textverarbeitung im Sachfachunterricht 117

SPANIEL, Dorothea: Bilinguales-binationales Lernen in Grenzregionen zur Förderung europäischer Identität 131

LIPAVIC Oštir, Alja & Saša JAZBEC: Machen wir CLIL oder einen Deutschkurs? 145

RITTER, Ines: CLILiG in der französischen Schweiz. Beispiele aus der Praxis 151

BOREL, Stéphane: CLIL à l'école primaire : variation et intégration d'une langue minoritaire à l'exemple du romanche en Suisse 165

BAŞARAN, Bora: Kontinuierliche Reflexion und Adaption der Lehrbücher im Rahmen der curricularen Entwicklungen – Beispiel: Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei 181

KÖKSAL, Handan: Von Alltagstexten zu Fachtexten. Perspektiven zur Lesekompetenz in der Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya 193

TUYLU, Özlem: Challenges in foreign language teaching – Examples and Experiences from Turkey 207

MORGEN, Daniel: Die Konzeptionen des Immersionsunterrichts in Konflikt mit der Realität 211

MARCHAL, Anita: L'enseignement bilingue paritaire dans l'Academie de Strasbourg 223

MAIJALA, Minna: Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Finnland 229

LINDEMANN, Beate & Sven-Magnus ANDREASSEN: Möglichkeiten für CLILiG in Norwegen: Deutsch in Berufsausbildungen im Bereich Tourismus und Gastronomie 243

COSTA AFONSO, Clarisse: Kann die portugiesische Lehrerausbildung im Sinne von CLIL umstrukturiert werden? 257

ROZALOWSKA-ŻĄDŁO, Renata: Ausbildung bilingualer Sachfachlehrer in Polen: Probleme, Zukunftsperspektiven 265

Kim Haataja (Hg. / ed.)

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversity through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

ISBN: 978-951-000-000-0

Painopaikka: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2008

INHALTSVERZEICHNIS
TABLE OF CONTENTS
TABLE DE MATIÈRES

VORWORT
PREFACE
PRÉFACE 00

HAATAJA, Kim: Curriculum Linguae 2007: Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch – Konferenzeröffnung 00

HAGHANI, Nader: Sprachenpolitische Entwicklungen in Europa und Fremdsprachenkonkurrenz im Iran 00

LE PAPE RACINE, Christine: CLIL-EMILE en Suisse – hétérogénéité linguistique – l'élément constitutif vers une identité européenne en construction 00

GRASZ, Sabine: „Gut, aber nicht perfekt." Subjektive Theorien über Mehrsprachigkeit 00

WICKE, Rainer E.: Grenzüberschreitungen – Fächerübergreifender Deutschunterricht in Musik und Kunst 00

TEEPE, Harald : Entwicklungsperspektiven für CLIL im Sachfach Biologie 00

BEISSWENGER, Kirsten: Ein Blick in den Kursraum – Dozentenbefragung zum deutschsprachigen Fachunterricht (CLIL) an japanischen Universitäten 00

BABAULT, Sophie : Transferts de contenus scolaires de la L2 à la L1 en contexte d'immersion : mémoire bilingue et activités de categorization 00

ILUK, Jan: Einfluss ausgewählter Textmerkmale auf die Effizienz der Textverarbeitung im Sachfachunterricht 00

SPANIEL, Dorothea: Bilinguales-binationales Lernen in Grenzregionen zur Förderung europäischer Identität 00

LIPAVIC Oštir, Alja & Saša JAZBEC: Machen wir CLIL oder einen Deutschkurs? 00

RITTER, Ines: CLILiG in der französischen Schweiz. Beispiele aus der Praxis 00

BOREL, Stéphane: CLIL à l'école primaire : variation et intégration d'une langue minoritaire à l'exemple du romanche en Suisse 00

BAŞARAN, Bora: Kontinuierliche Reflexion und Adaption der Lehrbücher im Rahmen der curricularen Entwicklungen – Beispiel: Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei 00

KÖKSAL, Handan: Von Alltagstexten zu Fachtexten. Perspektiven zur Lesekompetenz in der Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya 00

TUYLU, Özlem: Challenges in foreign language teaching – Examples and Experiences from Turkey 00

MORGEN, Daniel: Die Konzeptionen des Immersionsunterrichts in Konflikt mit der Realität..... 00

MARCHAL, Anita: L'enseignement bilingue paritaire dans l'Academie de Strasbourg 00

MAIJALA, Minna: Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Finnland..... 00

LINDEMANN, Beate & Sven-Magnus ANDREASSEN: Möglichkeiten für CLILiG in Norwegen: Deutsch in Berufsausbildungen im Bereich Tourismus und Gastronomie 00

COSTA AFONSO, Clarisse: Kann die portugiesische Lehrerausbildung im Sinne von CLIL umstrukturiert werden?..... 00

ROZALOWSKA-ŻĄDŁO, Renata: Ausbildung bilingualer Sachfachlehrer in Polen: Probleme, Zukunftsperspektiven 00

Sehr geehrte Konferenzgäste

Der Bildungsstandort Europa gilt globusweit als qualitativ hochwertig, vielfältig und innovativ. Mit der Erweiterung der Europäischen Union und der stets zunehmenden weltweiten Mobilität wachsen jedoch auch die Bedürfnisse, neue Kooperationsstrukturen zu entwickeln, Vielfalt und Innovationsvermögen zu stärken, sowie eine ständige Qualitätsentwicklung zu sichern. Nicht zuletzt steht die europäische Schulbildung in dieser Hinsicht vor neuen Herausforderungen. Besonders die schulische Fremdsprachenvermittlung muss sich heute immer stärker darum bemühen, eine solide Grundlage für das lebenslange Sprachenlernen bereit zu stellen und ein Bewusstsein für die Bedeutung des Mehrsprachenerwerbs für das sprachlich-kulturell vielfältige Miteinander in Europa und außerhalb zu entwickeln.

Curriculum Linguae 2007 stellt die Abschlusskonferenz einer von der EU-Kommission geförderten Studie zu CLILiG: Content and Language Integrated Learning in German dar. Die Konferenz setzt sich zum Ziel, die Vielfalt der schulischen Fremdsprachenvermittlung möglichst mehrdimensional zu fördern; im Mittelpunkt stehen Themen wie das Integrierte Sprach- und Fachlernen (CLIL) und dessen Erforschung (*Integration*), grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Unterricht, Lehreraus- und Lehrerfortbildungsstrukturen und Forschungsprojekten (*Innovation*), sowie Kooperationen zwischen VertreterInnen der Schulpraxis, der Sprachlehr- und -lernforschung und der Sprachbildungspolitik (*Austausch*). Das CLILiG-Projektkonsortium freut sich sehr, eine zweijährige Projektkooperation mit 11 europäischen Ländern gerade in Form dieser Konferenz abzuschließen, neue und weiterführende Maßnahmen anzukündigen und insbesondere mit Ihnen allen zusammen zur Förderung von Vielfalt der Fremdsprachenerziehung an europäischen Schulen beitragen zu können.

Herzlich willkommen!

Dr. Kim Haataja
CLILiG-Projektkonsortium

Dear conference guests

All over the globe, Europe is considered to foster high quality, versatility and innovation in education. As the enlargement of the European Union progresses and mobility becomes more and more common worldwide, the need to develop new structures for cooperation, the need to strengthen versatility and innovation, and the need to guarantee a permanent quality assurance grows. Consequently, European school education is facing new challenges, too. Especially language education in school has to concentrate on a) creating a solid basis for lifelong language learning, and b) raising awareness for the importance of multiple language acquisition when speaking of linguistic and cultural diversity in Europe and beyond.

Curriculum Linguae 2007 is the closing conference of a project co-funded by the European Commission (Education and Culture), a study on CLILiG: Content and Language Integrated Learning in German. The aim of the conference Curriculum Linguae 2007 is to promote diversity in language education in school on many different levels. Following topics take the centre stage: Content and Language Integrated Learning (CLIL) and research on CLIL (integration); cross-border cooperation between school instruction, initial and continuing teacher training, and research projects (innovation); cooperation between practitioners, language teaching and learning researchers, and representatives of European language education policies (exchange). The CLILiG project consortium is delighted to end the two-year cooperation between 11 European countries in the form of a conference, to give notice of continuative measures, and, in particular, to be able to contribute to the promotion of diversity in foreign language education in European schools together with all of you.

Welcome!

Dr Kim Haataja
CLILiG project consortium

Chers participants

L'Europe est considérée dans le monde entier comme une référence en matière d'éducation de qualité, variée et innovante. Avec l'élargissement de l'Union européenne et la croissance de la mobilité internationale, la nécessité de développer de nouvelles formes de coopération, de renforcer la diversité, de soutenir les innovations et d'affirmer une exigence de qualité ne cessent de croître. Par conséquent, l'éducation européenne doit elle aussi faire face à ces nouveaux défis. En particulier l'enseignement des langues dans les écoles doit, d'une part, se concentrer sur la création d'un terrain propice à l'apprentissage des langues tout au long de la vie, et d'autre part, l'intensification de la prise de conscience des enjeux de l'apprentissage de plusieurs langues comme moyen pour développer la diversité linguistique et culturelle en et hors Europe.

Curriculum Linguae 2007 est la conférence de clôture d'un projet partiellement financé par la Commission européenne (Education et culture), une recherche sur *CLILiG : «Content and Language Integrated Learning in German»* (l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère – ici : à l'allemand). L'objectif de la conférence Curriculum Linguae 2007 consiste à promouvoir la diversité de l'enseignement des langues dans les écoles à plusieurs niveaux. Une importance centrale est accordée aux thèmes suivants : l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE / CLIL) et la recherche dans ce domaine (intégration); les coopérations transversales entre l'enseignement scolaire, la formation initiale et continue des professeurs et les projets de recherche (innovation) ; les coopérations entre les acteurs sur le terrain, les chercheurs et les représentants des politiques d'enseignement des langues en Europe (échanges). Le consortium du projet CLILiG est ravi de pouvoir achever la coopération de deux ans entre 11 pays européens sous la forme de cette conférence, d'annoncer de nouvelles mesures visant à poursuivre ce travail, et surtout, de contribuer à la promotion de la diversité de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles européennes avec vous.

Bienvenue !

Dr. Kim Haataja
Consortium du projet CLILiG

Konferenzeröffnung

Kim HAATAJA, OPEKO – Staatliches Fortbildungsinstitut für Bildungswesen, Finnland, kim.haataja@opeko.fi

Meine sehr verehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe Freunde,

im Namen der Tagungsorganisatoren und der gesamten Arbeitsgruppe des CLILiG-Projekts möchte ich Sie und Euch hiermit ganz herzlich zu unserer Konferenz CURRICULUM LINGUAE 2007 begrüßen.

Es ist uns eine große Freude, diese Veranstaltung, die auch den offiziellen Abschluss unserer zweijährigen Projektkooperation bildet, zusammen mit einer so internationalen Gruppe zu begehen; ca. 130 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus insgesamt 20 Ländern sind bei uns heute zu Gast; ein angemessener und überaus erfreulicher Abschluss für eine Projektzusammenarbeit, die in den letzten zwei Jahren Kolleginnen und Kollegen aus 11 europäischen Ländern zusammengeführt hat - zu einem Projektkonsortium, ja, zu einer CLILiG-Familie, die auch nach dem Projektabschluss weiter bestehen und in verschiedenen Formen zusammenarbeiten wird. Ich möchte Sie auch gleich darauf hinweisen, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts hier alle anwesend sind und sich über jede Gelegenheit freuen, mit Ihnen in Kontakt zu kommen und Sie u.a. über die verschiedenen Stadien unseres Projekts zu informieren. Die Mitarbeiter des CLILiG-Projekts können Sie u.a. am blauen Namensschild erkennen. Unsere weiteren Gäste haben weiße Schilder erhalten. Ich lade Sie auch herzlich dazu ein, sich am CLILiG-Infostand im Konferenzraum Nummer 9 über das Projekt näher zu informieren.

Meine Damen und Herren, dass wir diese Tagung gerade in Tampere durchführen können, freut an dieser Stelle ebenfalls ganz besonders – nicht zuletzt einen gebürtigen Tamperaner. Zwei Gründe möchte ich hierfür an dieser Stelle explizit anführen:

(1) Erstens, weil die Idee um die CLILiG-Studie gerade hier in Tampere entstanden ist, unweit von unserem jetzigen Tagungsort. Im Zeichen der Bereitschaft und auch der Notwendigkeit, die Entwicklungsarbeit an integriertem Sprach- und Fachlernen, d.h. CLIL (Content and Language Integrated Learning), **auch** sprachenübergreifend zu gestalten und dabei vor allem auch für das Deutsche als sog. CLIL-Sprache neue und wichtige Foren für Zusammenarbeit zu erschließen, wurde die Studie englischsprachig betitelt – in Anlehnung an das bereits eingebürgerte Akronym CLIL.

So wurde aus einer europäischen Erhebung zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch (engl. *German medium instruction*) die CLILiG-Studie (Content and Language Integrated Learning in German, und aus den ExpertInnen und Experten des Konsortiums CLILiGistinnen und CLILiGisten.

(2) Zweitens eignet sich Tampere für uns als Tagungsort, weil die Organisation der schulischen und vorschulischen Spracherziehung in dieser drittgrößten finnischen Stadt Vorbildcharakter hat – Vorbildcharakter insofern, als es hier seit über 10 Jahren z.B. verschiedene Varianten der CLIL- Erziehung gibt, die inzwischen auch programmartig die gesamte Pflichtschulzeit abdecken – und dies in drei verschiedenen Sprachen: Englisch, Deutsch und Französisch. Auch vor diesem Hintergrund ist es für uns sehr wertvoll, mit solch einem internationalen Expertenforum hier zusammenzukommen und die Bedeutung einer vielfältigen schulischen Spracherziehung vor Ort **in Tampere, aber auch für Tampere** unterstreichen zu können.

Meine Damen und Herren, es ist nicht von ungefähr, und steht schon gar nicht im Konflikt mit dem Thema der hier abzuschließenden Projektkooperation, dass sich die Abschlusskonferenz der CLILiG-Studie der **Förderung von schulischer Sprachenvielfalt im weiteren Sinne** verschreibt. Denn ganz unter diesem Motto ist auch der Gedanke um die Durchführung der Studie entstanden und erwachsen: Durch Integration, Innovation und Austausch einen Beitrag zur Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit zu leisten – und dies am Beispiel des integrierten Sprach- und Fachlernens in einer Zielsprache (*target language*), die bisher in internationalen Zusammenhängen überraschend wenig Aufmerksamkeit erfahren hat.

Will man kurz festhalten, inwiefern die drei Schlüsselwörter unserer heutigen Konferenz auch tragende Elemente der CLILiG-Studie gewesen sind, so kann man dies exemplarisch anhand der folgenden Inhalte tun:

Integration:

- **Integration von Sprache(n) und weiteren, sog. nicht-linguistischen Fächern**
- **Sprachlich-soziale Integration von VertreterInnen unterschiedlicher Kulturen und Erstsprachen im Bildungsstandort Europa (z.B.in den deutschsprachigen Ländern)**

Neben der für jeden CLIL-Kontext sofort einleuchtenden Integration von Sprachen und den sog. nicht-sprachlichen Fächern konnte im Projekt die sprachliche und soziale Integration von VertreterInnen weiterer Erstsprachen und Kulturkreise am Beispiel der deutschsprachigen Bildungslandschaft berücksichtigt werden.

Innovation:

- **Innovationen zur Netzwerkbildung und Gestaltung einer nachhaltigen europäischen Zusammenarbeit um CLILiG**
- **Innovationen zur Entwicklung von**

- **Lehreraus- und Lehrerfortbildungsstrukturen**
  - **Methoden und Kanälen der Öffentlichkeits- und Informationsarbeit, grenzüberschreitender Zusammenarbeit in der Schulpraxis (z.B. mittels Informations-und Kommunikationstechnologien)**

Es ist uns aufgefallen, dass selbst Netzwerkbildung, will man auf nachhaltige Zusammenarbeit abzielen, Innovationskraft bedarf. In besonderem Maße wird sie auch auf dem weiteren Entwicklungsweg vonnöten sein, etwa bei der Entwicklung von Lehreraus- und Lehrerfortbildungsstrukturen, einer wirkungsvollen Öffentlichkeitsarbeit, und der schulischen Kooperation über Grenzen hinweg.

Austausch:

- **Herstellung und Stärkung von Dialog(-bereitschaft)**
  - **zwischen Fächern und Fachschaften im Schulalltag**
  - **zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen**
  - **zwischen Schulpraxis, Forschung und Bildungspolitik**
  - **Insgesamt Austausch auf örtlicher, regionaler, nationaler und internationaler Ebene**

Ein besonderer Stellenwert ist auch im CLILiG-Projekt schließlich dem Austausch beigemessen worden. Während der zweijährigen Projektkooperation hat sich gezeigt, dass der von vielen Mitgliedern unseres Projekts bereits am Anfang der Studie für den jeweils eigenen Kontext bestätigte zu schwache, oder gar fehlende Fachaustausch mehr ein gesamteuropäisches Phänomen ist, u.a. in den hier aufgelisteten Zusammenhängen deutlich wird und sowohl örtlich und regional, wie auch national und international Aufmerksamkeit bedarf.

Diese Gedanken, die uns teilweise auch im Sinne von Zielsetzungen durch das CLILiG-Projekt begleitet haben, möchten wir mit unserer Abschlusstagung noch einmal aufgreifen und hier insbesondere auf den Kontext der **schulischen Mehrsprachigkeitserziehung im weiteren Sinne** übertragen. Sieht man sich unser Konferenzprogramm an, kann man erwarten, dass uns dieser Schritt auch gelingen wird: Neben den einführenden Plenarvorträgen erwarten uns insgesamt 40 Vorträge und Präsentationen in vier Sektionsgruppen. Morgen am Samstag werden die Ergebnisse und Diskussionen der Sektionsarbeiten hier im Plenum zusammengetragen und später auch in den offiziellen Abschlussbericht der CLILiG-Studie miteinfließen. Darüber hinaus planen wir eine vom Abschlussbericht unabhängige Konferenzpublikation zur Curling 2007.

Meine Damen und Herren, so wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unseres Projekts zu CLILiGistinnen und CLILiGisten getauft wurden, so ist während der Konferenzvorbereitung auch aus Curriculum Linguae ganz schnell CurLing geworden - eine für mich durchaus geglückte Abkürzung, die zudem zumindest bei einigen von uns neben Sprachbildungsplanung auch weitere, interessante Assoziationen hervorruft. Eine solche ist die von einem insbesondere in Skandinavien, der Schweiz und in Kanada verbreiteten Wintersport Curling, der wg. seiner vielen taktischen Raffinessen manchmal auch als **Schach auf dem Eis** bezeichnet wird.

Denkt man etwas genauer darüber nach, so kann man feststellen, dass diese zwei, die winterliche Präzisionssportart und die Organisation schulischer Sprachvermittlung, gar nicht so weit auseinander liegen – vielmehr zeigen sich beim genaueren Hinsehen deutliche Zusammenhänge:

Denn eine durchdachte Vorbereitung, eine behutsame Heranführung, sowie feste Griffe, kluge Züge und eine sorgfältige, sachgerechte Begleitung sind in beiden vonnöten, will man die erwünschten Ergebnisse erlangen.

Meine Damen und Herren, ob nun Schach auf dem Eis oder Bildungsplanung, ob Turin 2006 oder Pisa 2000, konnten in Finnland in letzter Zeit in diesen beiden Bereichen nicht unbedeutende Erfolge gefeiert werden. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf unseren heutigen Kontext dürfen wir auch sicherlich gespannt sein auf die Gestaltung und Durchführung, sowie vor allem die Ergebnisse der bald anstehenden europäischen Indikatorenstudie zur Sprachenkompetenz.

Verehrte Konferenzgäste, ich hoffe, all diese Zusammenhänge mögen unsere Arbeit hier beflügeln und uns dabei helfen, den Weg zu unseren Zielen gut begehbar und angenehm zu gestalten, und zwar trotz etwaiger Rutschgefahren und der heute noch auf dem Weg liegenden Steine. Ich danke Ihnen noch mal für Ihr Kommen und wünsche uns allen eine erfolgreiche Tagung, viele interessante Gespräche und vor allem eine gute und auch entspannte Zeit hier in Tampere.

Vielen Dank!

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Sprachenpolitische Entwicklungen in Europa und Fremdsprachenkonkurrenz im Iran[1]

Nader HAGHANI, University of Tehran, ReCeLLT, Email: nhaghani@ut.ac.ir

Zusammenfassung

Die Frage nach den Faktoren, welche auf die Fremdsprachenpolitik eines Landes Einfluss ausüben, sind umstritten. Gerade weil unterschiedliche Faktoren, die fremdsprachenpolitischen Entscheidungen eines Landes unterschiedlich beeinflussen können, nimmt die gesamte Angelegenheit des Fremdsprachenlernens in jedem Land eine andere Qualität ein. Vor allem die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenwachsbestrebungen in Europa in den letzten Jahrzehnten haben nicht nur zu einer neuen Fremdsprachensituation in Europa geführt, sondern sie beeinflussen über europäische Grenzen hinweg die Fremdsprachenpolitik anderer Länder im unterschiedlichsten Masse. Wenn einst die Geschicke des Fremdsprachenunterrichts im Iran mit den jeweilig vorherrschenden innen- und außenpolitischen Verhältnissen korrespondierten – die historische Betrachtung des Fremdsprachunterrichts im Iran macht dies deutlich – so haben sich heute die Entscheidungskriterien gewandelt. Dieser Paradigmenwechsel ist nicht zuletzt auf die Umstrukturierungen im Bereich der Fremdsprachenpolitik auf der europäischen Ebene. Die Folge ist ein ausgelöster Konkurrenzkampf unter verschiedenen Fremdsprachen auf Schul- und Hochschulebene.

Die Auswirkungen der Sprachenpolitik Europas auf die fremdsprachliche (Schul)Politik Irans sowie der Entwicklungsprozess des Fremdsprachenunterrichts im Iran sollen im folgenden Beitrag behandelt werden, wobei die Lage des Deutschen bei der Fremdsprachenkonkurrenz geschichtlich wie sprachenpolitisch im Vordergrund steht.

0. Problemaufriss

Der Zusammenwachs Europas ist erwünscht und daher unaufhaltsam. Tagtäglich werden weitere Etappenziele erreicht. Der Traum vom großen und vereinten Europa stellt jedoch die EU-Mitgliedstaaten vor immer neueren Herausforderungen und Aufgaben. Die größten

Hürden stellen wohl die Sprachen- und Kulturvielheit dar. Unterschiedliche sprachenpolitische Maßnahmen sollen daher der Forderung nach Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit aller europäischen Nationalsprachen, die verfassungsmäßig verbrieft sind, gerecht werden. Nun haben die sprachenpolitischen Entscheidungen der EU-Mitgliedstaaten mittlerweile die Pforten Europas verlassen und lenken über die Grenzen hinaus die Geschicke der Fremdsprachenpolitik anderer Länder. Wenn auch die Auswirkungen auf den universitären sowie schulischen Fremdsprachenunterricht der Länder sehr unterschiedlich nuanciert sind, so ist der ausgelöste *Konkurrenzkampf* unter den verschiedenen Fremdsprachen besonders schillernd. Dieser Umstand ist nicht nur auf dem privaten Sektor des fremdsprachlichen Angebots zu beobachten, sondern zieht sich wie ein roter Pfaden über die gesamte Bildungslandschaft der jeweiligen Länder. Neben curricularen Änderungen sind zudem noch inhaltliche und ausbildungspolitische Maßnahmen die Folgen.

Die Auswirkungen der Sprachenpolitik Europas auf die fremdsprachliche (Schul)Politik Irans soll im vorliegenden Beitrag thematisiert werden. Da eine vollständige Behandlung des Sachverhalts den Rahmen sprengen würde, soll am Fallbeispiel des Deutschen der Fremdsprachenkonkurrenzkampf im Iran in Augenschein genommen werden.

1. Zur gegenwärtigen Fremdsprachenpolitik in Europa

Die sprachenpolitischen Entscheidungen eines Landes liegen nicht nur im Ermessen der Regierungen, vielmehr wird sie durch die Interaktion mehrerer Akteure aus verschiedenen Ebenen geprägt. Christ (2003:103) unterscheidet

> zwischen einer politischen, wirtschaftlichen, personalen Ebene sowie eine Ebene der Bildung und Wissenschaft. Die Frage wie nun diese Akteure miteinander in Interaktion treten und dadurch die Fremdsprachenpolitik eines Landes beeinflussen, debattiert man in der Fremdsprachenforschung sehr lebhaft.

Das Ausbleiben einer befriedigenden Antwort liegt wahrscheinlich in der Natur der Sache. Das Sprachenlernen ist an und für sich gesehen komplex genug, wird es doch auf einer Mikroebene bestimmt von den L-Variablen: Lehrer, Lerner, Lernumgebung und Lehrmaterialien. Auf einer Makroebene sind es vor allem das „traditionell humanistische Bildungsideal, ökonomische Zwänge bzw. Ziele, externe politische Entscheidungen, interne soziopolitische Ziele, konjunkturelle und funktionale gesellschaftliche Ziele (Edmondson/House, 2000:59). So werden die Faktoren, *politische Macht*, *demographische Faktoren* bzw. *numerische Stärke einer Sprache*, *ökonomische Stärke einer Sprache*, *geographische Verbreitung* bzw. *Kommunikationsradius* sowie *affektive Nähe/Distanz* als jene Faktoren genannt, die in summa die Fremdsprachenpolitik eines Landes entscheidend beeinflussen können (vgl. Neuner, 1997:38). Wenn auch in unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Faktoren die Oberhand gewinnen bzw. ins Hintertreffen geraten oder auch sich wechselseitig beeinflussen können, so zielt die Sprachenpolitik laut Christ (2003:104) generell darauf ab, eine „Verbesserung und Absicherung der innersprachlichen und der zwischensprachlichen Kom-

munikation“ herbeizuführen. Dabei spielt das Verhältnis von Angebot und Nachfrage als konstante Größe eine wichtige Rolle: bildungsorientierte Lehrzielsetzungen eines Landes werden durch die praktischen Lernererwartungen sowie Orientierungen an zukünftigen Berufsperspektiven der Studienabsolventen bestimmt. Zumindest sollte dies der Fall sein, will man nicht auf Sand gebaut haben. Nun stellt sich die Frage, wie eine Konsensbildung zwischen den eben genannten Faktoren in Europa ausfällt?

Die Zusammenwachsbestrebungen in Europa auf der wirtschaftlichen, finanziellen und staatspolitischen Ebene haben sich zuvörderst sehr positiv auf die Wirtschaft Europas ausgewirkt. Doch auf der gesellschaftlich-kulturellen Ebene haben sie Bedenken hinsichtlich der nationalen Identität aufkommen lassen. Ausgelöst wurden sie nicht aufgrund einer vermeintlichen kulturellen Vielfalt, wie sie häufig herangeführt wird. Denn auch in einem Vielvölkerstaat wie die USA, leben viele Nationen zusammen, ohne dass das Nationalbewusstsein ein großes Problem darstellt. Die Vertreter unterschiedlicher Nationen pflegen zwar unter sich ihre sprachliche Vielheit sowie ihre eigenen kulturell markierten Routinen und Rituale, auf einer höheren Ebene jedoch zählen sich diese Nationen zum amerikanischen Volk. Mit Sicherheit trägt die Amtssprache sowie Arbeitssprache *Englisch* – ohne sie die Kommunikation zum Scheitern kommen würde – wesentlich dazu bei, dass der Übergang von der sprachlichen Vielheit zur kulturellen Vielfalt fließend verläuft.

Auch die Bemühungen in Europa zeugen von dem Versuch die sprachliche Vielheit zu erhalten und die kulturelle Vielfalt zu fördern, um auf diesem Weg das Bewusstsein einer europäischen Identität zu stärken. Diese Bemühungen sind zuvörderst ablesbar am verfassungsmäßig verbrieften Status, der den gegenwärtig 23 Amtssprachen der EU zukommt. Den Satzungen der EU-Kommission zufolge sind alle europäischen Nationalsprachen gleichberechtigt und gleichwertig (vgl. Edmondson/House, 2000:62). Als eine notwendige Voraussetzung gilt daher, dass die EU-Bürgerinnen und Bürger mehr als nur ihre Muttersprache beherrschen. Um die sprachliche Mobilität der EU-Bürger zu stärken, wird im Weißbuch[2] der EU-Kommission *Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (1995) vorgeschlagen, dass die EU-Bürgerinnen und Bürger befähigt werden *drei Gemeinschaftssprachen* zu erlernen bzw. zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen zu sprechen. Im Sinne des Programms *Muttersprache + zwei* lauten die zentralen politischen Zielsetzungen des EU-Rats:

- die Förderung der Mehrsprachigkeit,
- die Förderung der sprachlichen Vielfalt, die zu einer Hauptaufgabe des Bildungswesens erklärt wird, und
- die Verbesserung der Qualität des Sprachenunterrichts (vgl. Fahle, 2001:38).

Daraus ergeben sich nach Neuner (1997:44) mindestens zwei Prinzipien für die europäische Fremdsprachenpolitik:

- Fremdsprachenbeherrschung erhält im europäischen Kontext immer mehr den Rang einer Kulturtechnik (wie Lesen und Schrieben), sie ist für den Europabürger der Zukunft zugleich Bürgerrecht und Bürgerpflicht

- Zu vermeiden ist die Dominanz *einer* Fremdsprache, zu fördern ist eine Vielfalt des Fremdsprachenangebots; jeder Europäer sollte die Chance haben, mehr als nur eine Fremdsprache zu lernen.

Zur Bewältigung der genannten Aufgaben sind Initiativen in Form von Förderprogrammen wie etwa SOKRATES und LEONARDO DA VINCI ins Leben gerufen worden. Was die Tragweite dieser Programme und ihrer Teilprogramme anbelangt, so liegen unterschiedliche Meinungen vor (vgl. *Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES 1990–2000*). Feststeht jedenfalls, dass gegenwärtig 56% der Bürger in den EU-Mitgliedstaaten in der Lage sind, sich in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache zu unterhalten (vgl. Eurobarometer Spezial 243, 2006:3). Nach Holdsworth (2001:14) waren es im Jahre 2001 noch ca. 45%.

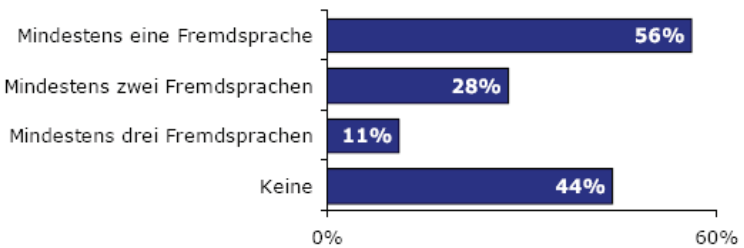


Abb. 1: gesprochene Fremdsprachen in % (Eurobarometer Spezial , 2006:3)

Was den prozentualen Anteil von Muttersprache im Vergleich zur Fremdsprache anbelangt, so geht wiederum aus den Erhebungen des Eurobarometers aus dem Jahr 2006 eindeutig hervor, dass Deutsch die meistgesprochene Muttersprache ist. Englisch und Französisch nehmen jeweils den 2. und 3. Platz ein, wobei Englisch zugleich die am meisten verwendete Fremdsprache darstellt. Erst dann folgen die Sprachen Deutsch und Französisch.

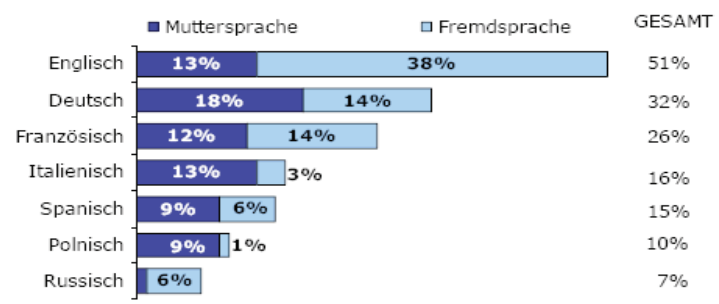


Abb. 2: meistgesprochene Sprachen in der EU in % (Eurobarometer Spezial, 2006:4)

Vergleicht man die Zahlen mit jenen aus dem Jahr 2001, so wird man wiederum feststellen, dass ein Zuwachs vorliegt.

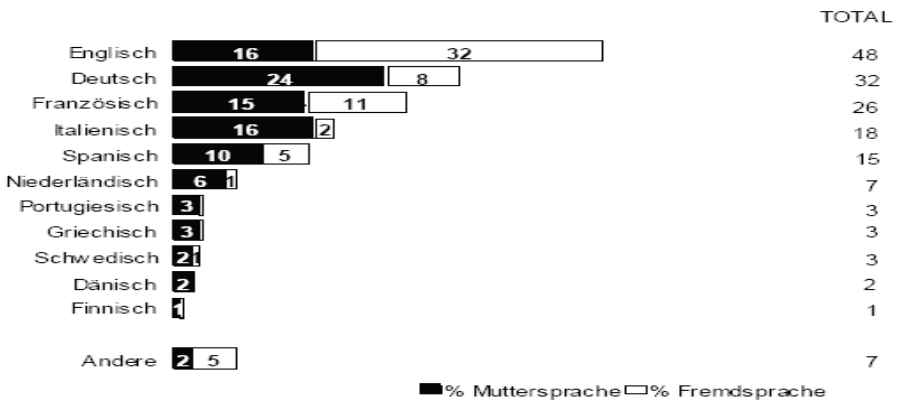


Abb. 3: meistgesprochene Sprachen in der EU in % (Eurobarometer , 2001:83)

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Forderung nach einem Europa, wo alle Sprachen gleichwertig und gleichberechtigt sind, nicht erfüllt ist bzw. erfüllt werden konnte. Viel eher kann ein Konkurrenzkampf zwischen den Sprachen erkannt werden, wofür sich jene Faktoren verantwortlich zeichnen, die allgemein zum Einfluss einer Sprache beitragen können. Diese schlüsselt Weber (2003) nach sechs Hauptfaktoren auf:

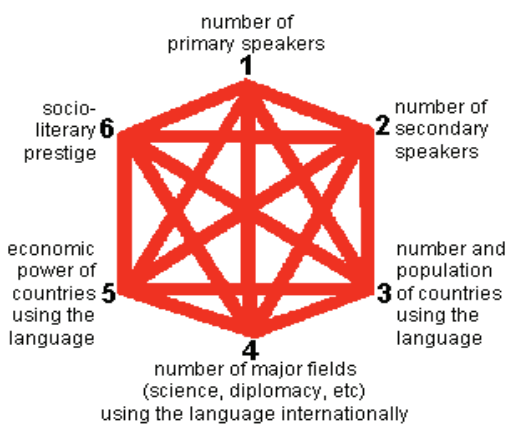


Abb. 4: The main factors that make a language influential (Weber 2003)

Obwohl Englisch nach DAAD (Kiew, 2007) nur von 11,3 % der Weltbevölkerung und laut Eurobarometer (2006) von 13% der EU-Bürger als Muttersprache gesprochen wird, so gilt sie unangefochten als Weltsprache in den Bereichen Wirtschaft, Verkehr, Information, Wissenschaft und Technologie. In der Eigenschaft als Weltsprache wird dem Englischen auch im Internet der 1. Platz zugewiesen.[3] Der deutschen Sprache wird in der virtuellen Kommunikation der 2. Platz bescheinigt. 7,7% aller Webseiten ist auf Deutsch, danach folgen Webseiten auf Französisch mit 5,6%, auf Japanisch mit 4,9% und Spanisch 3%.

Neben dem Englischen weist die französische Sprache eine relativ hohe Verwendung in den EU-Gremien auf. Beide Sprachen gelten als Arbeitssprachen, wobei viele offizielle Verhandlungen und Veröffentlichungen in diesen zwei Sprachen erfolgen. Die Rangordnung der Sprachen richtet sich demnach nicht nach der demographischen sowie wirtschaftspolitischen Stärke. Denn in diesem Fall müsste der deutschen Sprache ein deutlich höheres Gewicht zukommen.

Einige wesentliche Indikatoren jedoch sprechen dafür, dass Deutsch dem Französischen den Rang streitig machen wird. Eine Statistik von Weber (2006) schließlich verbucht nur drei Sprachen ein Zuwachs innerhalb der letzten 10 Jahre, darunter fällt auch die deutsche Sprache.

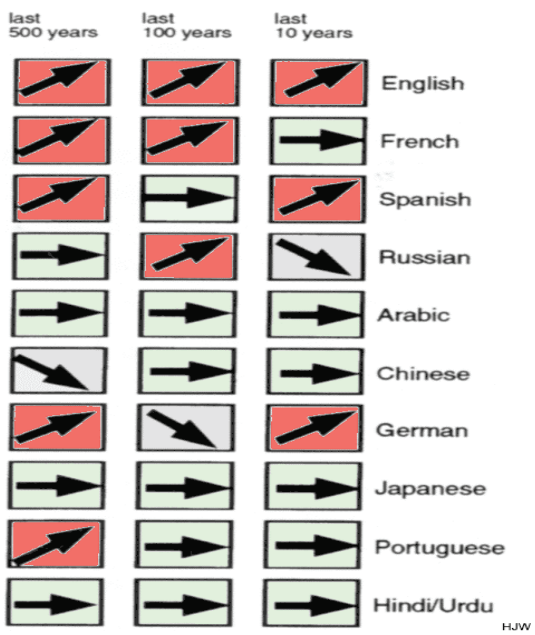


Abb. 5: Rise and fall of major languages: the historical dimension (Weber 2006)

2. Das Fremdsprachenangebot im iranischen Schulsystem

Die allgemeine Schulbildung im Iran umfasst 12 Jahren; 5 Jahren Primarstufe, 3 Jahren Sekundarstufe I, 3 Jahren Sekundarstufe II, der sich dann ein Jahr College als Eingangsstufe der Universität anschließt. Offiziell beginnt der Fremdsprachenunterricht nach der Primarstufe beim Eintritt in die Sekundarstufe I (im 11. Lebensjahr) und hält bis zum Ende der College-Zeit an. Neben dem Lebensalter ist die Frage der Diversifizierung und Differenzierung des Sprachenangebots festdokumentiert. Was jedoch die Sprachenfolge anbelangt existiert keine konkret ausformulierte Fremdsprachenpolitik. Obwohl der Status der jeweils zu erlernenden Sprachen sowie deren Aufeinanderfolge nicht dokumentarisch festgelegt worden sind, so kann trotzdem festgestellt werden, dass das Englische den Status eines *Pflichtfaches* genießt, sofern keine Gesuche für das Erlernen einer anderen Sprache vorliegen. Mit anderen Worten steht es den Schülern zu, statt Englisch eine andere Sprache zu erlernen. Der Weg bis dahin erweist sich jedoch als sehr aufwendig; auf jedenfall muss ein schriftliches Gesuch vorliegen und wenn sich dann eine Gruppe von mindestens 10 Personen gebildet hat und die Frage des Sprachpersonals geklärt ist, wird dem Gesuch stattgegeben. Somit weist die englische Sprache die größte Verbreitung bzw. das größte Prestige[4] auf. Diesen Status verdankt das Englische nicht nur seiner impliziten Rolle als Lingua franca, sondern auch dem gegenwärtigen Umstand im iranischen Bildungssystem; aufgrund eines großen Defizits im Bereich personeller und ökonomischer und finanzieller Ressourcen, ist nur eine begrenzte Umsetzung des Fremdsprachenangebots möglich bzw. führt dazu, dass das Angebot in allen anderen Sprachen weitgehend unterpräsentiert bleibt.

Nach dem Englischen folgen die Sprachen Französisch und Deutsch. Die Unterweisung in der französischen Sprache blickt auf eine lange Tradition zurück und stellt die erste Fremdsprache dar, die im 19. Jh. in *dârol fonun*, der ersten modernen polytechnischen Schule Irans, unterrichtet wurde. Obwohl in dârol fonun auch österreichische Lehrer unterrichteten, blieb die Bildungssprache Französisch. Selbst die Prüfungen wurden häufig in dieser Sprache abgehalten (vgl. Catanzaro, 2001:195f). Diesen Status behielt die französische Sprache bis zum Ende des 19. Jhs.

Die deutsche Sprache wurde im Vergleich zu der französischen Sprache viel später im iranischen Bildungssystem angeboten. Erst infolge des kulturellen Abkommens zwischen dem Deutschen Kaiserreich und dem Iran im Jahre 1907 wurde die erste *Deutsche Schule* in Teheran gegründet und damit die deutsche Sprache eingeführt (vgl. Bast, 2001:211). Heute erlebt das Deutsche ein Aufwärtstrend und ist dabei dem Französischen den Rang streitig zu machen. Wofür neben den sprachenpolitischen Umstellungen in Europa vor allem die regen Wirtschaftsbeziehungen zwischen den beiden Partnerländern Deutschland und dem Iran, aber auch das Interesse des iranischen Bildungsbürgertums an den deutschen Bildungs- und Forschungsinstitutionen, verantwortlich sind.

Eine Sonderstellung im Bildungssystem Irans nimmt die arabische Sprache ein. Implizit beginnt der Arabischunterricht bereits ab dem 1. Schuljahr (im Alter von 6 Jahren), denn die Schüler werden früh in die Lehre des Koranlesens eingewiesen, was im Sinne einer ersten Bekanntschaft mit dem arabischen Vokabular aufgefasst werden kann. Da jedoch

Arabisch nicht nur als die Sprache des Korans gilt und als solche wichtig für die Unterweisung in die islamische Lehre, sondern zugleich auch in der persischen Sprache und somit vor allem in der persischen Literatur[5] lexikalisch präsent ist, wird sie dem Paragraphen 16 der iranischen Verfassung zur Folge, ab der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe II unterrichtet und ist für alle Schüler ein obligatorisches Fach (Vgl. Iranische Verfassung). Der Erlass Nr. 647 des *Hohen Rats des Schulministeriums*[6] aus dem Jahr 2000 unterstreicht zusätzlich den Status der arabischen Sprache. Diesem Erlass zufolge sollen zum Ende der Sekundarstufe I die Kenntnisse in der arabischen Sprache ausreichen, um dem Leser das Verständnis des Korans sowie Werke aus der persischen Literatur zu erleichtern. Die erworbenen Kenntnisse in der arabischen Sprache sollen zum Ende der Sekundarstufe II vertieft werden. Zielsetzung bleibt nach wie vor die Rezeption des Korans und der Gebetsformel.

Was die gegenwärtige Lage des (schulischen) Fremdsprachenangebots im iranischen Bildungssystem anbelangt, so kann insgesamt festgestellt werden, dass Anspruch und Wirklichkeiten auseinanderklaffen. Dem o.g. Erlass zufolge, sollen die Schüler innerhalb der Sekundarstufe I Kenntnisse in wenigstens einer Fremdsprache besitzen, um einfache und alltägliche mündliche Kommunikationssituationen bewältigen zu können. Zweifelsohne schlägt sich hier der Einfluss der kommunikativen Methode nieder. Die auf diesem Wege erworbenen Kenntnisse sollen im Verlaufe der Sekundarstufe II ausgebaut werden, um die Schüler zu befähigen, wenigstens in einer Fremdsprache mit anderen kommunizieren zu können. Demnach wird im Erlass vor allem auf die mündliche Sprachproduktion Wert gelegt. Nun nimmt der iranische Schüler im Laufe seiner Schulbildung im Idealfall[7] 525 Stunden gesteuerten Fremdsprachunterricht in Anspruch. Dadurch wird zwar eine solide Basis für das Fremdsprachlernen geschaffen, für die Bewältigung (einfacher) Kommunikationssituation reicht es aber nicht aus, vor allem wenn man bedenkt, dass der Fokus im FSU mehr auf den Ausbau der rezeptiven Fertigkeit Lesen liegt. Den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sowie der rezeptiven Fertigkeit Hören wird ein deutlich geringerer Stellenwert eingeräumt, was auf die Bevorzugung eher wissensorientierter statt handlungsorientierter Lehrziele zurückzuführen ist.

Tabelle 1: Lehrwochen und Sprachstunden

Klasse	Lehrwochen	Sprachstunden	Summe	Stufe
1. Klasse	25	2	50	Mittelstufe
2. Klasse	25	4	100	
3. Klasse	25	4	100	
1. Klasse	25	3	75	Sekundarstufe
2. Klasse	25	2	50	
3. Klasse	25	2	50	
Eingangsstufe der Universität	25	4	100	College
Total			525	

3. Einflussnahme der Sprachenpolitik Europas auf die des Iran

Die Wirkung der Sprachenpolitik der europäischen Union auf die Sprachenpolitik im Iran ist nachweisbar und wird an dieser Stelle aufgeschlüsselt nach externen und internen sprachenpolitischen Handlungen und Signalen. Unter externen Handlungen sind solche gemeint, wofür rechtliche Grundlagen existieren. Als interne Handlungen gelten solche Handlungen, die aus der Eigeninitiative natürlicher Personen hervorgehen.

3.1. Externe sprachenpolitische Handlungen

3.1.1. Mehrsprachigkeit

Die seit Jahren in Europa geführte Debatte um die Mehrsprachenkompetenz hat auch inzwischen in den iranischen Richtlinien und Erlässen Eingang gefunden. So geht aus dem 647. Erlass des Hohen Rats des Schulministeriums aus dem Jahr 2000 eindeutig hervor, dass die Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch gefördert werden sollen. Zu diesem Zweck sollte die Organisation für Forschung und Curriculumentwicklung des Schulministeriums die notwendigen Grundlagen zu schaffen. Das *Büro für die Planung und Entwicklung von schulischen Lehrwerken* wurde in Anlehnung an diesem Erlass beauftragt, einen Expertenstab zusammenzustellen, um für die Fremdsprachen notwendige Richtlinien festzulegen und Kriterienkataloge zu erstellen und besonders für die Sprachen Deutsch und Französisch neben Curricula auch Lehrwerke zu entwickeln. Gegenwärtig werden in einigen Bezirken Teherans sowie einigen wenigen Städten Irans in der Sekundarstufe I neben Englisch auch Deutsch und Französisch angeboten. Diese bilden die ersten Etappen in Richtung Mehrsprachigkeit. Noch fristen alle anderen Sprachen eine Art Randexistenz an iranischen Schulen bzw. werden kaum berücksichtigt.

3.1.2. Curriculum Guide und Berücksichtigung aller sprachlichen Fertigkeiten

Als eine weitere externe Handlung, die zugleich zu den sprachenpolitisch markantesten Lösungsansätzen zugerechent werden kann, gilt der sog. Curriculum Guide, der im Jahre 2006 in Anlehnung an dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen entstanden ist. Ähnlich wie der europäische Referenzrahmen (2001:14f) soll er u.a. als Basis für die „Entwicklung von Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw." dienen und „beschreibt umfassend, was Lernende zu tun [sic] lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist." Ähnlich wie der Referenzrahmen definiert der Curriculum Guide „Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte in vorgesehenen Phasen und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann." Im Gegensatz zum europäischen Referenzrahmen jedoch, der helfen will, „die Barrieren zu überwinden, die aus den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa

entstehen und die der Kommunikation unter Personen, die mit der Vermittlung moderner Sprachen befasst sind, im Wege stehen", zielt der *Curriculum Guide* darauf ab, die Unterschiede innerhalb des Fremdsprachenunterrichts abzubauen. Die über sechs Niveaustufen verteilten Kompetenzstufen dienen als Leitfaden zur Koordinierung des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenvermittlung. Im Vergleich dazu verfolgt der europäische Referenzrahmen das Konzept der Mehrsprachigkeit. „Die in sechs Niveaustufen ausgelegten Kompetenzstufen sind ein wichtiges und willkommenes Instrument zur Beschreibung und zur Evaluation von Mehrsprachigkeit" (Christ, 2001:56), mit dem Ziel „ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben" (Referenzrahmen, 2001:17).

3.1.3. Früherer Anfang mit dem Fremdsprachenunterricht

Das Lebensalter wird innerhalb der EU-Schulsprachenpolitik sehr kontrovers diskutiert. Eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule ist sichtbar. Durch die spielerische Vermittlung von Fremdsprachen im Kindergarten und die bessere Nutzung der Lernzeit als Sprachlernzeit soll zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit beitragen (Christ, 2001:50). Zahlen aus dem Jahr 2001 belegen, dass in Dänemark, in den Niederlanden, in Belgien-Flandern, Griechenland, Spanien, Österreich, Finnland und Schweden mittlerweile über 33 % der Grundschüler eine Fremdsprache erlernen. (vgl. Holdsworth, 2001:14). Die Tendenzen sind steigend. Gerade weil sich das frühe Anfangen mit dem Fremdsprachenunterricht als effizient erwiesen hat, stößt es bei Eltern und Kindern gleichermaßen auf Akzeptanz. Was weiterhin für eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule spricht, ist der erhöhte Zuwachs des Stundenkontingents, das eine um vielfach bessere Ausgangslage für den Fremdsprachenerwerb schafft, der in späteren Jahren für eine berufsspezifische Erweiterung eingesetzt werden kann (vgl. Elchlepp, 2001:33ff). Die Sprachenpolitischen Entscheidungen in Europa haben auch hier zu Lande ihren Niederschlag gehabt. Seit vier Jahren fängt man mit dem Fremdsprachenunterricht ein Jahr früher, nämlich im Alter von 11 Jahren.

3.1.4. Die Erhöhung des Stundenkontingents

Aufgrund der frühen Fremdsprachenvermittlung ist in den EU-Ländern das Stundenkontingent gestiegen. In Ländern wie Dänemark, Griechenland, Spanien, Italien, den Niederlanden, Portugal und dem Vereinigten Königreich ist ein längerer Zeitraum für den Sprachunterricht vorgeschrieben als noch vor zehn Jahren (vgl. Holdsworth, 2001:15). Ferner geht aus den Daten hervor, dass Deutschland den ersten Platz einnimmt, was den prozentualen Anteil der Unterrichtszeit für den Fremdsprachenunterricht bei 12- bis 14-Jährigen anbelangt (Christ, 2001:43). Die Verlegung des Fremdsprachenunterrichts vom 7. auf dem 6. Schuljahr hat auch im Iran – wenn auch in geringfügigen Massen – das Stundenkontingent um 50 Stunden ansteigen lassen.

3.1.5. Sprachenfolge

Im Bezug auf die Frage nach der Sprachenfolge so existiert in Europa kein einheitliches Bild. Dieser Mangel an Konsistenz wird darauf zurückgeführt, dass trotz Zusammenwachsbestrebungen die inhaltliche Gestaltung des Bildungssystems nach wie vor den Mitgliedstaaten obliegt. Daher heißt es: „Zentrale Bereiche der Bildungspolitik, in denen eine europäische Sprachenpolitik stattfinden müsste, liegen in der Zuständigkeit der Mitgliedstaaten und entziehen sich dem Einfluss der Europäischen Union. Dies gilt insbesondere für den Schulbereich. Die Mitgliedstaaten gestalten Struktur und Inhalte ihrer Bildungssysteme in eigener Verantwortung. Auch Aspekte der Fremdsprachenförderung liegen in der Zuständigkeit der Mitgliedstaaten“ (Fahle, 2001:38). Exemplarisch wird an dieser Stelle nur auf Deutschland eingegangen, wo nach Englisch, Französisch die Stelle der zweiten modernen Sprache einnimmt. Als Favorit gilt das Lateinische und zwar nur in Gymnasien und Gesamtschulen. Die Sprachen Russisch, Spanisch und Italienisch nehmen abwärts den dritten, vierten und fünften Platz ein (vgl. Christ, 2001:50). Auch hier im Iran ist die Frage nach der Sprachenfolge, was die Bestimmungen anbelangt, nicht geklärt. Es wird aber nur Mittel und Personal für die Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch bereitgestellt, was u.a. auf die defizitären Ressourcen auf personeller, ökonomischer und finanzieller Ebene zurückzuführen ist. Das bedeutet einerseits, dass andere Fremdsprachen unberücksichtigt bleiben und andererseits unter den genannten ein Konkurrenzkampf ausgelöst wird, wobei Deutsch und Französisch sich immer den zweiten Platz streitig machen.

3.1.6. Das Schul- vs. Berufsleben

Die Forderung nach fremdsprachlicher Qualifikation hat vor den Pforten des Schulfremdsprachenunterrichts nicht halt gemacht und sich auf das Berufsleben ausgeweitet. Der Mehrwert der Mehrsprachenkompetenz im Berufsleben wird im engeren Sinne mit den Stichpunkten berufliche Mobilität über die Landesgrenzen hinweg, Steigerung der beruflichen Qualifikationen sowie Beschäftigungschancen im Heimatland und im weitesten Sinne mit Wettbewerbsfähigkeit Europas in Wissenschaft und Wirtschaft sowie Verwirklichung des Binnenmarkts begründet. Es ist daher ein Anliegen der europäischen Berufsbildungspolitik Fremdsprachen flächendeckend und berufsspezifisch zu vermitteln. Förderungsmaßnahmen in Form von Aktionsprogrammen wie LINGUA und LEONARDO DA VINCI sollen helfen dieser Herausforderung gerecht zu werden (Vgl. Holdsworth, 2001:20ff; Krug, 2001:62; Lukas, 2001:102 und Elchlepp, 2001:34f). Um die Wettbewerbsfähigkeit Irans in Wissenschaft und Wirtschaft zu gewährleisten geht aus den verbrieften Erlässen eindeutig hervor, dass für die akademische Laufbahn die Beherrschung einer Fremdsprache neben Bekanntschaft mit einer weiteren Sprache eine notwendige Voraussetzung darstellt. Genau hier hat der private Sprachmarkt die Konkurrenzlage zwischen den Fremdsprachen verschärft und je nach der Stärke der wirtschaftlichen, kulturellen und universitären Beziehungen zwischen dem Iran und den jeweiligen Ländern, den Interessenten verschiedene Lernmöglichkeiten mit und/oder ohne Unterstützung der kulturellen Sektionen der Länderbotschaften zur Verfügung gestellt.

3.2. Interne sprachenpolitische Handlungen

Zuvor ist erwähnt worden, dass aus Mangel an personellen und ökonomischen und finanziellen Ressourcen, das Fremdsprachenangebot mehr die englische Sprache abdeckt, so dass weitere Sprachen ein Schattendasein führen. Dieses Defizit bedeutet für Interessenten ein Lernen außerhalb der Schule, was wiederum eine Verteilung des FSU auf verschiedene Institutionen sowie Träger mit sich bringt. Als wichtige Träger gelten neben Privatschulen auch private sowie halbprivate Sprachinstitute, die besonders in den letzten 10 Jahren sehr in Trend liegen. Finanziert werden die bisweilen sehr hohen Kosten – im Gegensatz zu den Programmen der EU – von den Eltern. Positiv an dieser Eigeninitiative ist auf der einen Seite eine Diversifizierung und Differenzierung des Sprachenangebots und somit die Förderung der Mehrsprachenkompetenz. Auf der anderen Seite bringt die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule – vor allem in vielen Privatschulen der Fall – zugleich auch ein Anstieg des Stundenkontingents mit sich. Negativ an dieser Entwicklung ist jedoch, dass das Fremdsprachenlernen eher dem bildungsbürgerlichen sowie privilegierten Schichten vorbehalten ist, die unterprivilegierten Schichten bleiben auf der Strecke.

Problematisch sind weiterhin die Zusammenarbeit der Träger des nichtschulischen FSU sowie ihre Vorgehensweise und Maßnahmen bei der Entwicklung und Steuerung von Sprachkenntnissen und Sprachgebrauch. Denn die Träger werden zwar vom Schulministerium unterstützt, sind sich aber selbst überlassen, so dass Struktur und Inhalte in eigener Verantwortung gestaltet werden. Das Fremdsprachen- bzw. Mehrsprachenangebot ist demnach zwar kurzfristig quantitativ vertreten aber eine Kontinuität des Angebots kann nicht gewährleistet werden. Qualitative Kontrollen können auch nicht ausgeübt werden, was auf weite Zukunft gesehen, eher problematisch sein wird. Denn eine qualitativ und quantitativ gute Konkurrenzlage ist im Dienste der Mehrsprachigkeit und zugunsten der Interessenten.

4. Schlussfolgerung

Die europäische Fremdsprachenpolitik beeinflusst mittlerweile über die Grenzen Europa hinweg die Fremdsprachenpolitik andere Länder, so u.a. auch jene des Irans. So konnte festgestellt werden, dass kontrovers diskutierte Fragen der (Schul)Sprachenpolitik Europas wie etwa Mehrsprachigkeit, Lebensalter, Differenzierung und Diversifizierung des Fremdsprachenangebots sowie Sprachenfolge zugleich wichtige Eckpunkte im iranischen Bildungssystem darstellen. Interessanterweise können neben Schule auch andere Träger des Fremdsprachenunterrichts ausgemacht werden, die erst dann auf dem Plan gerufen werden, wenn die Schulbildungspolitik bzw. Sprachenpolitik zu kurz greift. Indizien einer Förderung der Mehrsprachigkeit im Iran sind nicht nur auf Schulebene sichtbar sondern finden allmählich auch im Berufsleben Eingang. Die Differenzierung und Diversifizierung des Fremdsprachenangebots beschränkt sich inzwischen nicht nur auf die Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch. Das Lebensalter ist zwar offiziell auf dem 12. Lebensjahr vorverlegt worden, inoffiziell wird jedoch in Privatschulen und zwar ab der Grundschule der

Fremdsprachenunterricht im Lehrplan aufgenommen, was ein Anstieg des Stundenkontingents mit sich bringt.

Trotz der ergriffenen Maßnahmen auf institutioneller und privater Ebene im Iran sind für die Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz geeigneter Strukturen des Bildungssystems notwendig. Dies wiederum setzt eine konsistente Sprachenpolitik voraus, die auf der einen Seite mit geringst möglicher Aufwand auf administrativer und organisatorischer Ebene eine Diversifizierung des Sprachenangebots und Differenzierung der Ziele herbeiführt und auf der anderen Seite dem Konsensbedarf bei der Einführung von zwei Fremdsprachen in der Sekundarstufe I nachkommt. Eine klare Fremdsprachenpolitik und stärkere Einbindung und Investition staatlicher Organe gilt als eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe aller Gesellschaftsschichten an der Fremdsprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsförderung.

Literaturverzeichnis

Bast, O., 2001, German - Persian Diplomatic Relations. In: Encyclopedia Iranica. Edited by Ehsan Yarshater. Volume x. "Germany". New York, Bibliotheca Persica Press. Übrs. aus dem Englischen unter târix-e rawabet-e iran wa almân von gruh-e motarjeman-e amir kabir, 2005. Tehran, amir kabir. 19–55

Catanzaro, C., 2001, German Cultural Influence in Persia. In: Encyclopedia Iranica. Edited by Ehsan Yarshater. Volume x. "Germany". New York, Bibliotheca Persica Press. Übrs. aus dem Englischen unter târix-e rawabet-e iran wa almân von gruh-e motarjeman-e amir kabir, 2005. Tehran, amir kabir. 195–205

Christ, H., 2003, Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, K. R./ Christ, H. & Krumm, H. J. (Hrsg.), 2003, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig bearb. Aufl. Tübingen, Francke. 102–111

Christ, I., 2001, Mehrsprachigkeit. Lernziel für die Schule. Taugen die Strukturen des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland für den Erwerb von Mehrsprachigkeit der Jugendlichen? In: Natali (Hrsg.), 2001, *Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990–2000).* http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf (24.07.2007)

Der hohe Rat des Schulministeriums, 2000, *Allgemeine Zielsetzungen der Sekundarstufe I.* Erlass Nr. 647. Tehran, Schulministerium.

DAAD IC Kiew, 2007, *Deutschlernen*. http://www.daad.org.ua/de/2.5.1.1.html#tab7 (24.07.2007)

Ebbertz, M., 2002, *Das Internet spricht Englisch ... und neuerdings auch Deutsch. Sprachen und ihre Verbreitung im World-Wide-Web*. http://www.netz-tipp.de/sprachen.html#5 (24.07.2007)

Edmondson, W. & House, J., 2000, *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2., überarb. Aufl. Tübingen, Francke.

Elchlepp, D., 2001, Zu wenig Fremdsprachenkompetenz auf dem Weg zur europäischen Integration. In: Natali (Hrsg.), 2001, *Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990–2000).* http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf (24.07.2007)

EUROBAROMETER, 2001, DIE ÖFFENTLICHE MEINUNG IN DER EUROPÄISCHEN UNION. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb55/eb55_de.pdf (02.07.2007)

Eurobarometer Spezial 243, 2006, Die Europäer und ihre Sprachen. Welle 64.3 – TNS Opinion & Social. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf (24.06.2007)

Europa Glossar, 2007, Weißbücher. http://www.europa.eu/scadplus/glossary/white_paper_de.htm (24.07.2007)

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen, 2001, Übrs. aus dem Englischen Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment von Quetz, J. et al. Goethe-Institut Inter Nationes/KMK/EDK/BMBWK (Hrsg.). Berlin et al., Langenscheidt. http://commonweb.unifr.ch/cerle/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/Referenzrahmen2001.pdf (28.01.2008)

Fahle, K., 2001, Die Stellung der Fremdsprachen in der künftigen europäischen Förderpolitik. In: NATALI (Hrsg.), 2001, Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990–2000). http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf (24.07.2007)

Die Iranische Verfassung, 1989, Ghânoun-e Assâssi-e Mossavab-e 1358. Esslâhât va Taghirât va Tatmim-e Ghânoun-e Assâssi-e Mossavab 1368. 5. Aufl. Teheran, Doran.

Holdsworth, P., 2001, Die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen in der Europäischen Union. In: Natali (Hrsg.), 2001*, Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990 – 2000).* http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf (24.07.2007)

Krug, P., 2001, Mehrsprachigkeit und Erwachsenenbildung. In: Natali (Hrsg.), 2001, *Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990–2000)*. http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf (24.07.2007)

Lukas, M., 2001, Theorie und Praxis europäischer Sprachenförderung – Erhoffte Änderungen und tatsächliche Wirkung aus der Sicht eines Projektnehmers. In: Natali (Hrsg.), (2001), *Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES (1990 – 2000)*. http://www.bmbf.de/pub/natali.pdf (24.07.2007)

Neuner, G., 1997, *Gesellschaft-politische Entwicklung in Europa und ihre Auswirkungen auf DaF. IDV-Rundbrief 59*. http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/idv-rundbrief59.pdf (30.07.2007)

Trim, J./North, B./Coste, D., 2001, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers.: Quetz, J. in Zusammenarbeit mit Schieß, R. & Sköries, U. http://www.sprachenportfolio.ch/esp_d/hintergrund/index.htm (24.07.2007)

Weißbuch, 1996, *Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. KOM (95) 590 endg. vom 29. November 1995. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg, 1996. http://www.europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (24.07.2007)

Weber, G., 2006, *TOP LANGUAGES. The World's 10 most influential Languages.* http://www.andaman.org/BOOK/reprints/weber/rep-weber.htm (27.06.2007)

Endnote

[1] This article was written in the „Research Center for Language Learning and Teaching" (ReCeLLT) at the University of Tehran.

[2] Die von der Kommission veröffentlichten Weißbücher enthalten Vorschläge für Maßnahmen der Gemeinschaft in einem bestimmten Bereich. Weißbücher knüpfen zum Teil an Grünbücher an, deren Zweck es ist, Konsultationsprozesse auf europäischer Ebene in Gang zu bringen. Wird ein Weißbuch vom Rat positiv aufgenommen, kann es die Grundlage für ein Aktionsprogramm der Union im betreffenden Bereich bilden (vgl Europa Glossar, 2007).

[3] Mehr als jede zweite Webseite (56,4 %) ist auf Englisch verfasst (vgl. Ebbertz, 2002).

[4] Dies war nicht immer der Fall. Vom 19. bis Mitte des 20. Jhs. etwa stand das politische Verhältnis zu Russland und England unter starken Anspannungen aufgrund kolonialistischen Absichten, welche die beiden Länder in Iran verfolgten. Während die russische Sprache nie im iranischen Schulsystem Fuß fassen konnte, hat sich die eng-

lische Sprache konnte besonders in den Jahren nach dem 2. Weltkrieg gegenüber anderen Sprachen durchsetzen können.

[5] Das Arabische spielt die Rolle des Lateinischen in der persischen Literatur und daher für deren Rezeption unentbehrlich.

[6] Dieser Rat bestimmt quasi die Weite und Tiefe des Fremdspachenlernens auf der Schulebene.

[7] Unterrichtsausfälle aufgrund von Feier- und Trauertagen sowie Schlechtwetter u.a. sind dabei abzurechnen.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

CLIL-EMILE en Suisse – hétérogénéité linguistique – l'élément constitutif vers une identité européenne en construction

Christine LE PAPE RACINE, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwest, Schweiz, Haute École pédagogique de la Haute Ecole du Nord Ouest, Suisse
christine.lepape@fhnw.ch

Abstract

Im Artikel wird zuerst die aktuelle Sprachenlandschaft der Schweiz vorgestellt mit den 4 Landessprachen und den am häufigsten gesprochenen Migrantensprachen. Sodann geht es um die landesweiten Massnahmen zur Erhöhung der individuellen Mehrsprachigkeit der künftigen Schulabgängerinnen und Schulabgänger. Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts von zwei Sprachen in der Grundschule und die Förderung von CLIL oder immersiven Unterrichtsformen sind dabei wesentliche Pfeiler. Weiter werden die Verbreitung von CLIL-EMILE in verschiedenen Modellen und Altersstufen beschrieben, sowie eine SWOT-Analyse vorgestellt. Ein Überblick über die Forschungslage zeigt die grosse Bedeutung, die den immersiven Methoden inzwischen zugeschrieben werden, wobei das neuere didaktische Paradigma *Mehrsprachigkeitsdidaktik* oder *integrierte Sprachendidaktik* einbezogen wird. Schliesslich geht es um die Zielsetzungen der europäischen Sprachenpolitik und den Beitrag, den die Schweiz dazu leistet.

L'article abordera quatre points principaux :

1) le profil linguistique de la Suisse,
2) les mesures prises au niveau de la Confédération helvétique « en faveur » des langues,
3) l'enseignement inter- et transdisciplinaire CLIL-EMILE et la didactique intégrée des langues
4) le bilan du congrès CURLING et les perspectives qui en découlent.

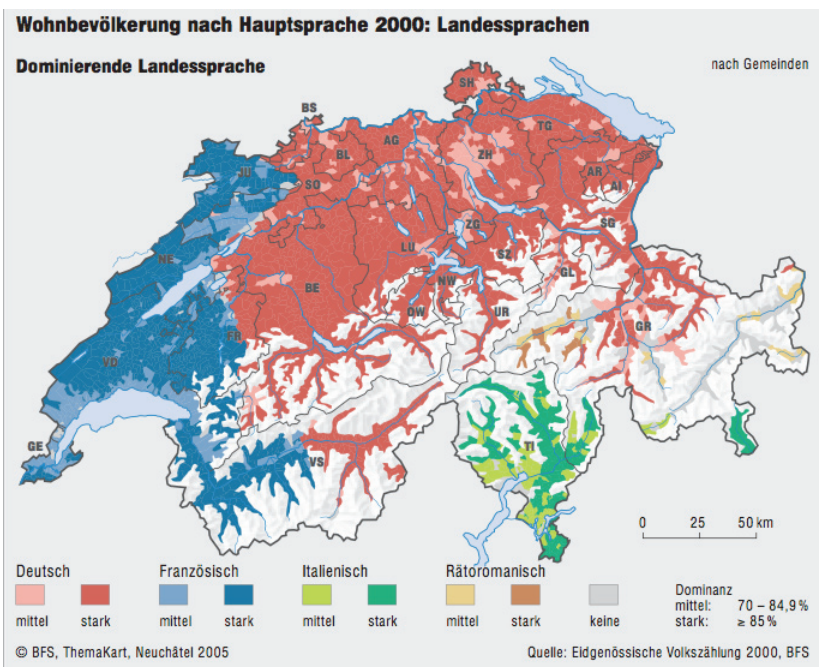
1. Le profil linguistique de la Suisse

1.1. Les langues nationales

Le premier point – le profil linguistique de la Suisse – m'amène à aborder la situation linguistique d'un petit Etat aux quatre langues nationales – dont trois officielles – et à démythifier l'image d'individus quadrilingues.

La population suisse compte aujourd'hui 7,5 millions de personnes dont environ 20% ne possèdent pas de passeport suisse.

Le recensement en l'année 2000 (voir carte 1) montre pour les langues nationales que la Suisse se compose d'une majorité de germanophones (ils sont 64%) et de minorités francophones (21%), italophones (7%) et romanches (0,5%). Les locuteurs du romanche, qui compte 5 idiomes, parlent tous en plus l'allemand ou l'italien. Depuis 2001, le *rumantsch grischun*, une langue construite commune, surtout écrite, a été officiellement introduite dans les écoles du canton des Grisons. Les langues allemande et française sont en augmentation, l'italien et le romanche en diminution (voir tableau 1). Les frontières linguistiques entre les différentes langues nationales apparaissent nettement sur la carte qui met aussi en valeur un élément important : la répartition des langues en Suisse est une répartition par territoire. Ce principe détermine la langue de l'enseignement et a été un frein au développement des classes bi- et plurilingues.



1e carte: la population selon la langue nationale principale

1er tableau: La population suisse, classée selon une des langues nationales (en milliers de locuteurs)

	1990	2000	%	2007
Total	6'873.7	7'288.1		Plus de 7'500
Allemand	4'374.7	4'640.4	64	
Français	1'321.7	1'485.1	21	
Italien	524.1	--471.0	7	
Romanche	39.6	--35.1	0,5	

1.2. Les langues de la population migrante

Le principe de la territorialité des langues nationales est battu en brèche par l'importance des autres langues que les langues nationales (voir tableau 2).

La proportion d'étrangers est particulièrement élevée parmi les enfants: le recensement fédéral de 2000 a montré que 25,8 % des enfants en dessous de 6 ans n'avaient pas la nationalité suisse. Dans les cinq plus grandes villes de Suisse, cette proportion atteignait même 45 %. La communauté étrangère la plus nombreuse est constituée par les Italiens (19.8% de la population étrangère totale), suivis des Serbes avec 13.1%.

En 2003, 49% des mariages conclus en Suisse, concernaient des couples binationaux. Si la Suisse est plurilingue, les individus le sont nettement moins et il faut démythifier l'image des Suisses quadrilingues.

Les chiffres suivants (tableau 2) mettent en valeur les langues en baisse ou en augmentation. La fluctuation dépend souvent de la situation politique et économique des pays d'origine.

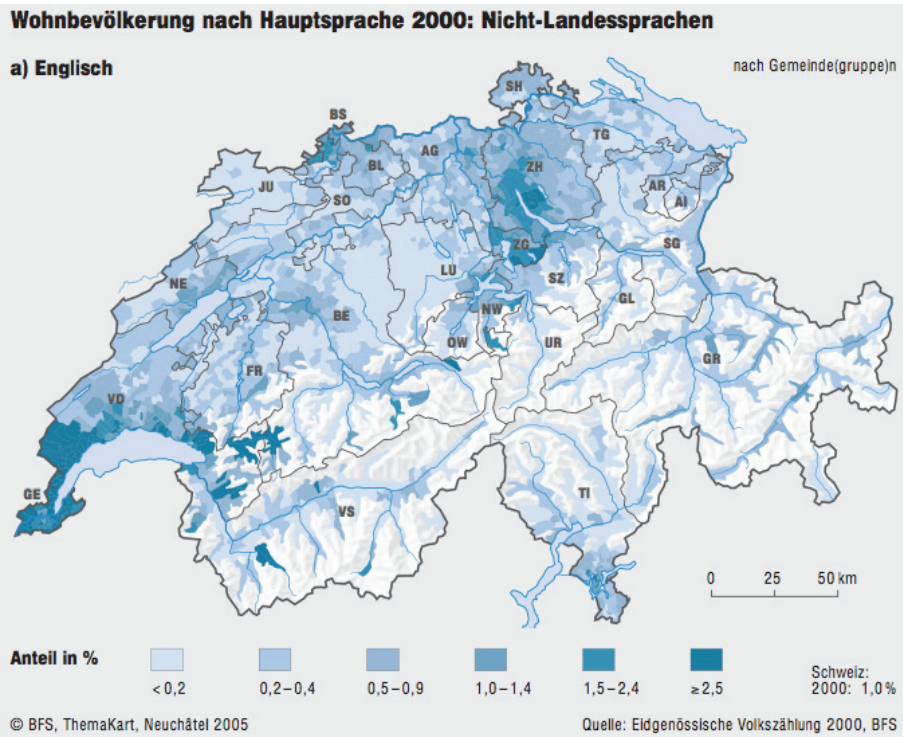
Une focalisation sur l'emploi de l'anglais est intéressante. En 1997, 19% des germanophones, 12% des francophones et 6% des italophones déclaraient parler l'anglais comme seconde ou troisième langue.

L'anglais concerné est souvent appelé *globish*, par contraction de *global english*. Cette langue de travail très utile mais qui n'aurait, si l'on en croit la philosophe française Barbara

2e tableau: Évolution de la population migrante

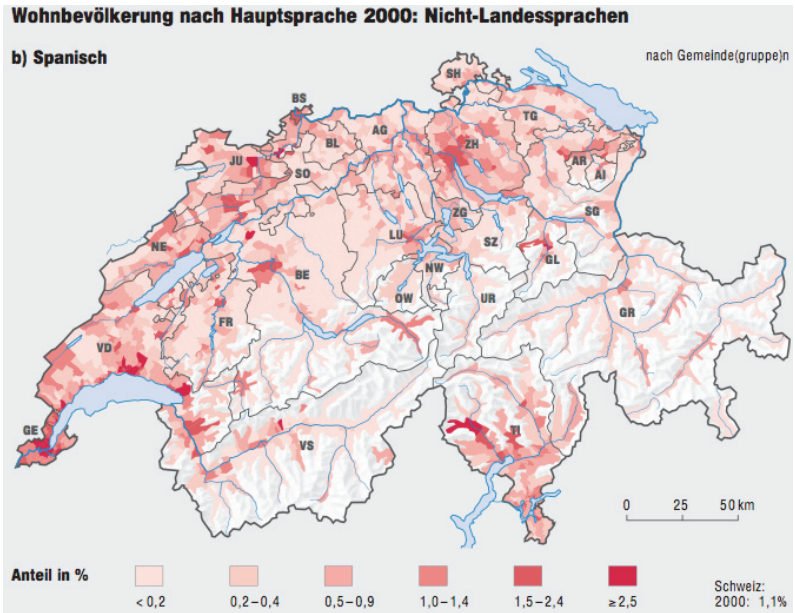
	1990	2000
Espagnol	116.8	--77.5
Serbe et croate	109.0	+111.4
Autres langues slaves	18.6	+23.3
Portugais	93.8	--89.5
Langues turques	61.3	--44.5
Anglais	60.8	+73.4
Albanais	35.9	++94.9
Autres langues	117.4	142.0

Cassin, ni âme ni littérature est majoritairement utilisée comme seconde langue dans la sphère économique. C'est le cas surtout des secteurs industriels et commerciaux des grandes villes et des agglomérations de Zürich, Bâle, Genève, Berne, où l'anglais est employé particulièrement dans les domaines de la technique, de la chimie, des banques, du tourisme, de la construction, du transport et de la communication. D'innombrables discussions au sein de la Confédération helvétique ont porté sur le fossé culturel entre le globish – sans enracinement culturel – et les langues anglaises, à forte tradition culturelle.

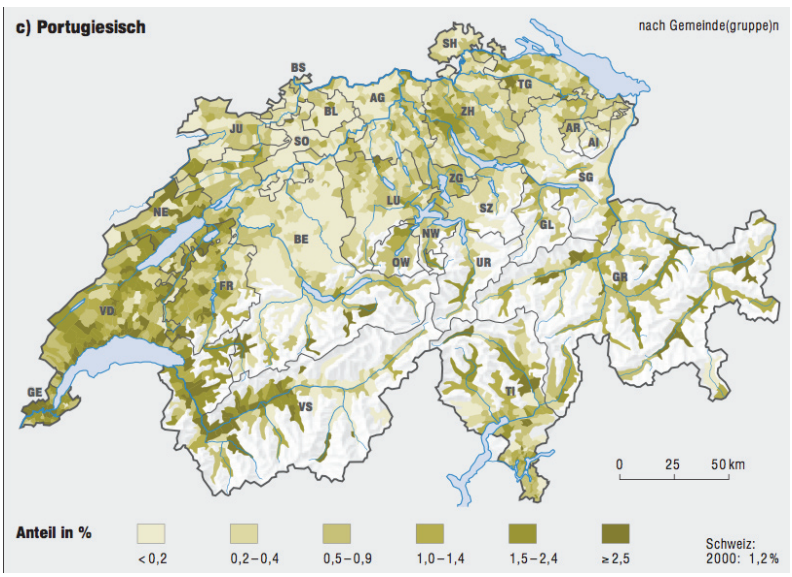


2e carte: anglais

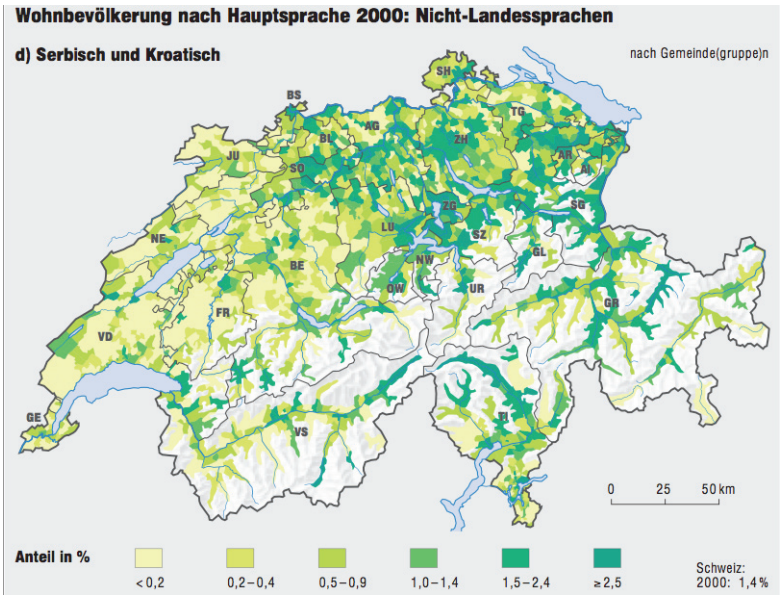
Les cartes suivantes mettent en évidence la distribution géographique des 5 autres langues les plus parlées en Suisse. L'espagnol, le portugais, le serbe et le croate, l'albanais et les langues turques. Celles-ci indiquent bien entendu la présence de nombreux réfugiés de l'Europe du sud-est.



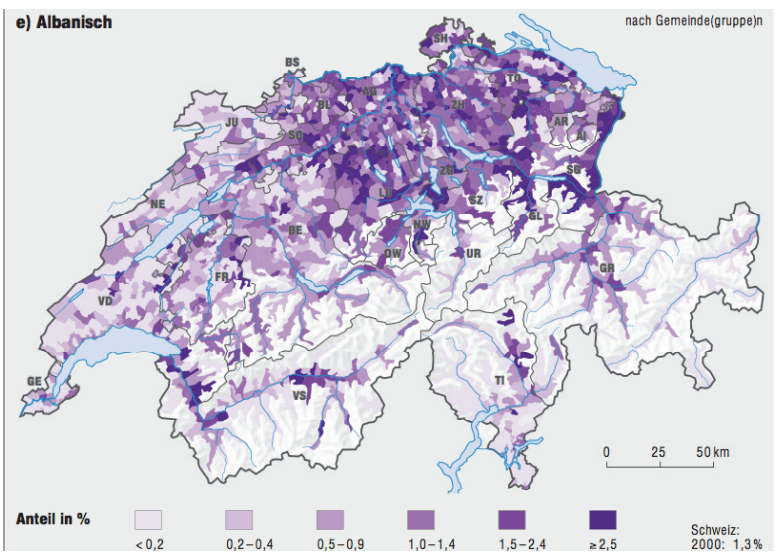
3e carte: espagnol



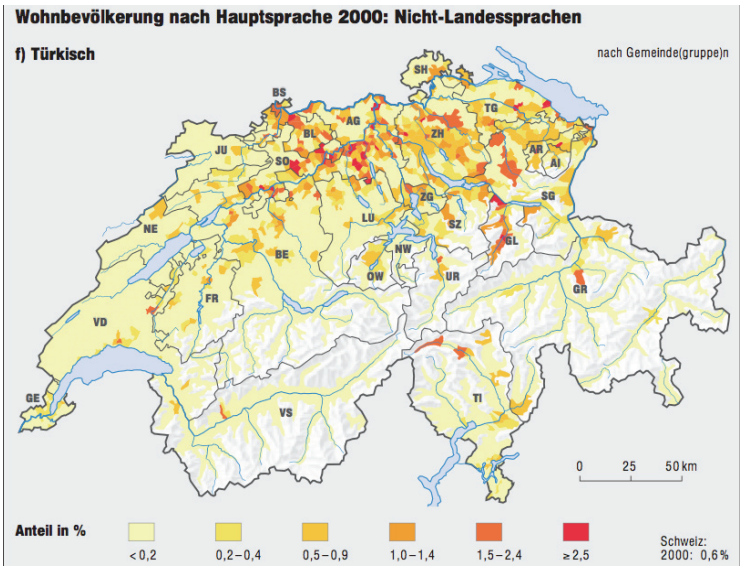
4e carte: portugais



5e carte: serbe et croate



6e carte: albanais



7e carte: langues turques

1.3. Les dialectes

Une caractéristique essentielle de la Suisse est l'existence de nombreux dialectes, surtout parlés en Suisse alémanique. La Suisse romande connaît aussi des variantes du franco-provençal, mais l'usage de ce dialecte s'est perdu et ne se retrouve pratiquement plus qu'à titre de réminiscences dans le français parlé (cantons de Fribourg, Vaud, Valais). La diglossie entre le suisse allemand (*schwyzerdütsch*) et l'allemand standard représente certes une grande richesse culturelle. Celle-ci n'est pas en danger, car les dialectes ne sont pas perçus comme sociolectes. Mais la diglossie crée des problèmes de communication aux habitants parlant une autre langue, car ils sont obligés d'apprendre l'allemand standard et/ou au moins une des variétés dialectales du suisse allemand. Cette obligation s'impose aussi aux personnes ayant une autre langue maternelle qu'une langue nationale et représente pour elles une difficulté supplémentaire.

1.4. En conclusion

Pour résumer, on constate que la situation est hautement complexe, surtout dans un pays où le principe de la démocratie directe exige que toute décision soit soumise au peuple souverain. L'adoption, au niveau confédéral, d'une décision relève de deux processus : soit du principe du consensus soit de celui de la majorité. En Suisse, avec 26 cantons et 26 systèmes d'éducation différents, les processus d'adoption des décisions au niveau confédéral, cantonal et communal prennent beaucoup de temps. En revanche, les décisions reposent généralement sur de bonnes bases de connaissances et d'informations préalables.

2. Les mesures prises au niveau de la Confédération helvétique « en faveur » des langues

Néanmoins, depuis quelques années une évolution, voire une révolution est en cours, et c'est une révolution « italienne », due au programme d'évaluation PISA (Programm for International Student Assessment), ainsi qu'à la déclaration de Bologne (1999) sur l'espace européen de l'enseignement supérieur et sur le rapprochement des systèmes universitaires. Car même la Suisse, si elle ne veut pas s'isoler de l'Europe, doit se plier aux standards internationaux, surtout dans le domaine de la recherche. Ces dernières années, la Suisse s'est dépassée elle-même parce que dans un délai très bref elle a transformé une grande partie des éléments du système éducatif et ceci au niveau **national.** Ne seront examinés ici par la suite que des éléments qui touchent, d'une manière ou d'une autre, CLIL-EMILE ou l'immersion.

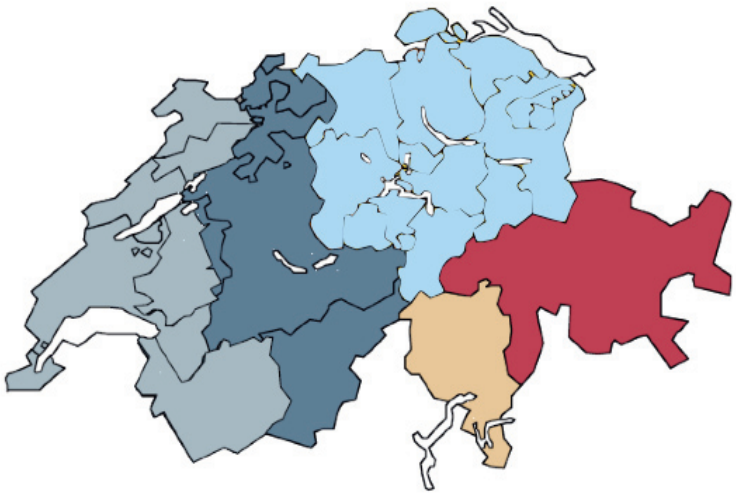
Plusieurs mesures ont été ainsi prises pour assurer la promotion du plurilinguisme, et en particulier

- l'introduction de deux nouvelles langues à l'école primaire, une langue nationale et l'anglais,
- l'éveil aux langues et aux cultures (language and cultural awareness) dès l'école enfantine (EOLE),
- la promotion des échanges linguistiques (CH-Echange des Jeunes),
- la promotion de l'éducation inter- ou transculturelle (QUIMS),
- l'introduction obligatoire du portfolio européen des langues 2 pour enfants de 11 à 15 ans,
- la promotion de l'enseignement CLIL-EMILE ou de l'immersion (CDIP, CPS-WBZ, APEPS),
- la didactique intégrée des langues (exemple Biel-Bienne).

2.1. Par quelle langue commencer en 3e classe, par une langue nationale ou l'anglais?

Depuis le 31 mars 2004, la Conférence des directeurs de l'Instruction publique (CDIP) ou Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) a recommandé aux cantons de prendre les mesures pour introduire une première langue vivante dès la troisième année primaire (enfants de 9 ans) et une deuxième langue à partir de la 5ème année (enfants de 11 ans), en spécifiant que l'une de ces deux langues devait être une des langues nationales (p. ex. l'allemand, pour les élèves des cantons romands; le français, pour les élèves des cantons alémaniques).

Avancer l'enseignement de la première langue vivante de la 5ème à la 3ème année scolaire, pour les enfants de 9 ans, et celui de la deuxième langue vivante à la 5e année scolaire représente une grande réforme et un effort considérable, portée surtout par le corps enseignant. Cette réforme exige l'utilisation de nouveau matériel pédagogique. Comme la carte le met en évidence, les cantons francophones, le Tessin et les Grisons commencent par une langue nationale pour des raisons économiques et politiques, ainsi que les cantons alémaniques le long de la frontière linguistique. Les cantons de Bâle ont choisi le français parce qu'ils



8e carte: l'enseignement de la 1ère langue vivante ou nationale non-locale en Suisse

Légende:

Couleur utilisée	Langue locale ou territoriale	Première langue vivante enseignée
Gris clair	le français	l'allemand
Gris foncé	l'allemand	le français
Bleu clair	l'allemand	l'anglais
Brun et rouge	l'italien ou le romanche	une langue nationale tous les élèves apprennent 4 langues

travaillent au sein de la Conférence du Rhin supérieur, avec l'Alsace (F), le Pays de Bade et le Palatinat (D). La Suisse orientale par contre commence par l'anglais. La question du choix des premières langues enseignées après la langue locale a suscité énormément de discussions. Il est possible qu'avec des enseignant-e-s au moins bi- ou trilingues, cette réforme marquera le début d'une école véritablement plurilingue.

2.2. Quelles sont les autres mesures?

Dans la plupart des cantons, à partir de l'école enfantine, le principe de l'éveil aux langues ou *language and cultural awareness*, constitue un objectif du curriculum. De nombreux projets ont été réalisés en Suisse dans le domaine de l'éducation inter- et transculturelle étroitement liés à l'apprentissage des langues. Je n'en citerai que deux:

– En Suisse romande, le manuel scolaire non obligatoire EOLE a été développé à cette fin.

– Grâce à la Fondation suisse *Echange de Jeunes à Soleure,* de grands efforts ont intensifié les échanges entre les jeunes, les professionnels et les échanges entre professeurs. http://www.echanges.ch/.

Dans tous les cantons, de nombreuses institutions s'attachent à développer la communication entre les cultures non seulement à l'école, mais aussi en collaboration avec les associations des parents. Un exemple très connu est celui de Zurich. Le projet zurichois QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) touche toutes les écoles ayant plus de 40% d'élèves allophones, c'est à dire qui ne parlent pas ou pas assez bien la langue locale. On met un budget à la disposition des écoles pour renforcer, pour les élèves qui en ont besoin les 3 éléments suivants: l'apprentissage des langues, le succès scolaire et l'intégration sociale (http://www.quims.ch/).

Le portfolio européen des langues 2 destiné aux jeunes de 11 à 15 ans, qui existe sous la forme d'une édition spécifique à la Suisse, a déjà été introduit et le portfolio 1 pour les enfants de 6 à 11 ans va sortir en 2008. Cet instrument servira non seulement à (auto)évaluer l'apprentissage des langues d'après des niveaux standardisés, mais aussi à renforcer l'autonomie de l'élève ce qui est un objectif pédagogique de premier rang et d'une grande utilité pour permettre un enseignement différencié selon les besoins des élèves dans des classes de plus en plus hétérogènes et pour réaliser ce qui est appelé *life long learning*. Le portfolio soutient l'objectif européen de maintenir la variété linguistique en Europe par la valorisation de toutes les langues, y compris celles qui n'ont pas été apprises à l'école.

3. L'enseignement inter- et transdisciplinaire CLIL-EMILE et la didactique intégrée des langues

Le thème majeur abordé au cours de la session finale à Tampere, c'est la méthode CLIL-EMILE, dont les enjeux et les différents points de vue à son sujet ont été mieux connus grâce au congrès. Le projet concerné ici fait part du programme Socrates (6.1.2) de la Commission Européenne et s'appelle CLILiG: Content and Language Integrated Learning in German – ou Enseignement d'une matière avec intégration de la langue allemande (= EMILE – allemand). (State of the Art and Development Potential in Europe. Observation, Analysis and Innovation). Le programme s'est déroulé du 1er octobre 2005 au 30 septembre 2007.

Nous avons essayé de dresser un bilan de l'emploi de cette méthode et du potentiel qu'elle représente actuellement dans les onze pays qui ont participé au projet en vue de futures innovations.

3.1. CLIL-EMILE en Suisse

Le principe d'EMILE est donc l'instrumentalisation de la langue, enseignée non pas pour elle même, mais utilisée comme vecteur de l'acquisition de connaissances en DNL (disciplines non linguistiques) p.ex. enseigner l'histoire en allemand et la physique en anglais. En parallèle, et à quelques exceptions près, le modèle prévoit des leçons spécifiques et systématiques de

langue, dans la L2 comme dans la L1 pour apprendre aux élèves à comprendre/parler/lire/écrire dans la langue (conjuguer, relation phonème/graphème, les accords grammaticaux, les dérivés lexicaux et les familles de mot etc.). Par contre, plus de la moitié des élèves de l'école professionnelle ne bénéficient pas d'un enseignement de langues vivantes.

La situation en Suisse est comparable à d'autres pays. Depuis environ 20 ans beaucoup d'expérience a été accumulée, au niveau de classes pilotes et à tous les âges, à partir de l'Ecole enfantine. De nombreuses évaluations et de rapports émanant surtout des cantons bilingues (Le Pape Racine, 2008 en préparation) sont à disposition. Cependant, une introduction de l'immersion à grande échelle à l'école obligatoire n'est pour l'instant que dans les agendas, mais elle y est et commence à prendre de l'importance.

En ce qui concerne l'enseignement bilingue, ce sont les gymnases/lycées qui ont le plus de succès. La formation continue est coordonnée par le Centre de perfectionnement Suisse, CPS-WBZ. Environ la moitié des 160 lycées en Suisse offre un baccalauréat bilingue tandis qu'à l'école obligatoire et dans les écoles professionnelles (Jansen O'Dwyer, 2007), il y a encore bien des obstacles. L'APEPS (Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse) s'investit en collaboration avec des autorités concernées de la CDIP (Conférence des Directions de l'Instruction Publique) pour mieux faire connaître la didactique de CLIL-EMILE aussi à l'école obligatoire.

Une enquête faite dans le cadre du projet européen CLILiG en 2006 sur les représentations concernant CLIL-EMILE dans tous les cantons francophones suisses auprès de différents acteurs institutionnels a abouti aux résultats suivants:

3e tableau: Analyse SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), (N=32)

Forces - Le besoin de personnes plurilingues augmente, ainsi que - l'intérêt de la politique d'immersion. - La grande capacité d'adaptation de la méthode a été prouvée dans divers projets à tous les niveaux d'âge. - Dans la grande majorité des cas, les résultats des projets sont positifs. - CLIL a un effet positif sur la capacité des professeurs à travailler en partenariat ou en groupe. - Il augmente la motivation vis-à-vis de l'enseignement des langues - et favorise l'aisance communicative.	**Faiblesses** - Les coûts élevés de l'information des enseignant-e-s, des parents et des institutions. - Les coûts élevés de la formation initiale et continue des enseignants dans les compétences linguistiques et méthodologiques. - L'absence actuelle de synergies et de réseaux à travers une coopération à différents niveaux. - Les mauvaises conditions d'organisation de CLIL suscitent l'opposition des enseignants. - L'absence de support théorique.
Chances - La prise de conscience de l'efficacité de CLIL augmente. - La communication entre différents réseaux se développe. - Les ressources de la Suisse plurilingue sont mieux estimées et exploitées. - L'harmonisation des 26 systèmes éducatifs est en route. - La réalisation d'un concept général de l'enseignement des langues améliore la situation. - Les échanges d'élèves sont renforcés.	**Risques** - La sous-estimation des efforts de mise en place lors de l'introduction de nouveaux projets - Le manque de motivation de la part du corps enseignant causé par la non-rémunération du travail supplémentaire, la bureaucratie, le manque de manuels etc. - La réputation d'élitisme (numerus clausus pour l'admission dans certains projets) - Une formation trop superficielle

Les questions que les enseignants ont posées au cours de l'enquête montrent que leur représentation de l'immersion est celle d'une immersion tardive. Or, notre conception de l'immersion est aussi celle d'une immersion précoce, sans sélection préalable. Le tableau ci-dessous confronte leurs représentations à la conception de l'immersion qui prévaut dans CLIL-EMILE. Il met en évidence le grand besoin d'information des enseignants qui ont besoin d'être rassurés.

4e tableau: arguments empiriques pour CLIL-EMILE

Représentations des enseignant-e-s	Conception de CLIL-EMILE / immersion
L'immersion est surtout pour des élèves forts en langues et mène à un gymnase/lycée à deux vitesses.	L'immersion est accessible à tous les apprenants. Le programme en soi n'est ni élitaire ni élitiste, mais les conditions de sa réalisation le sont pour l'instant dans beaucoup de projets: c'est l'information des parents et la répartition du programme sur le territoire qui créent l'élitisme.
On abolira les cours de langue si les élèves apprennent suffisamment l'usage correct par l'immersion.	Les enseignants de langue ne sabordent pas leur profession, mais doivent l'adapter en tenant compte des compétences de leurs élèves et de l'objectif de la langue dans CLIL. Ils auront des tâches nouvelles (voir ci-dessous la didactique intégrée).
Les enseignant-e-s de langue, ne sont-ils/elles pas en train de saborder leur profession ?	
Dans l'enseignement CLIL-EMILE/immersion, les contenus non linguistiques sont moins assurés que dans un enseignement traditionnel.	On évalue aussi bien les acquis en L2 et en L1 que les savoirs dans les D.N.L. (discipline non linguistique). La grande majorité des évaluations montrent qu'il n'y a pas perte de connaissances. Les élèves des classes bilingues au collège réussissent aussi bien sinon mieux dans les D.N.L (Brohy, 2006).

L'enseignement de plusieurs langues à l'école primaire en Suisse favorise et conduit à l'introduction généralisée de CLIL-EMILE au niveau secondaire 1, au moins par des projets à seuil bas, c'est à dire facile à franchir (Stern et al, 1998, 1999, Eriksson et al. 2000). Pour les enseignants concernés, ces projets sont liés à plusieurs conditions :

- le volontariat,
- une formation solide, comprenant un échange ou un stage dans une classe de l'autre région linguistique,
- la possibilité de faire certifier les compéte ces linguistiques acquises selon le cadre de référence européen des langues,
- une formation sur les possibilités méthodologiques concernant les disciplines et les langues de l'enseignement CLIL-EMILE (Geiger-Jaillet, 2005, Eriksson et al. 2000)

– l'introduction et accompagnement optimal pendant le projet,
– la mise à disposition de manuels et matériels scolaires.

De plus, pour les élèves, l'avènement d'un plurilinguisme scolaire passe nécessairement par une éducation et socialisation plurilingue extra-scolaire ou est au moins en interdépendance.

3.2. La recherche

Ces deux dernières décennies, l'immersion, figurant par la suite sous différents termes comme enseignement bilingue, plus tard CLIL-EMILE, D.N.L. et autres, a fait l'objet de multiples projets de recherche. La définition et la délimitation de ces termes génériques (ou non) n'ont pas encore été établies d'une façon convergente au niveau international. Une vue d'ensemble des évaluations (Le Pape Racine, 2008 en préparation) de nombreux projets pilotes démontre le succès de l'immersion/CLIL-EMILE dans les écoles enfantines, primaires (p.ex. Serra, 2007) et secondaire 1 (Stern et al. 1998,1999) de l'école publique en Suisse. Malgré certaines faiblesses des processus méthodologiques ou des bases de données, l'ensemble démontre l'efficacité des méthodes immersives, non seulement dans les compétences langagières acquises mais aussi dans les connaissances disciplinaires et ceci sans porter préjudice à la langue 1. Ces faits qui semblent paradoxaux sont explicables (Berthoud, 2006 ; Le Pape Racine, 2007). Jusqu'à présent il n'y a à notre connaissance pas de recherche qui contredirait l'hypothèse de l'efficacité des méthodes immersives.

Les universités suisses et depuis peu aussi les Hautes Ecoles Pédagogiques sont impliquées dans de nombreux projets internationaux comme p.ex. le projet actuel «Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire». www.indelebil.ch/ qui fait partie du module „Langue et école" du PNR 56, Projet National de Recherche consacré aux langues en Suisse (voir aussi DYLAN (CORDIS, Union Européenne), Dynamique des langues et gestion de la diversité).
www.dylan-project.org/Dylan_fr/home/home.php (14 mars 2008).

Au sein de la Confédération « Colingua » des instituts universitaires de formation des maîtres et lehrerbildende Hochschulen am Oberrhein, les enseignants chercheurs suisses travaillent en étroite relation avec leurs collègues allemands et français: ceux de la nouvelle Haute École pédagogique de la Haute Ecole du Nord – Ouest ont coopéré à la création de la maquette du plan de formation du nouveau Master trinational en plurilinguisme (Morgen, 2007, pages 106 à 125, dans Geiger-Jaillet, 2007) et le mettent en œuvre, depuis 2006, avec leurs partenaires (Université Marc Bloch, Strasbourg, Université de Haute Alsace, Mulhouse – Pädagogische Hochschulen Freiburg und Karlsruhe – IUFM d'Alsace, CFEB Guebwiller). Le plan de formation de ce master est le même pour les Hautes Ecoles pédagogiques, les universités et l'IUFM d'Alsace et chaque institut universitaire ou Haute École assure les cours prévus (cf. http://www.colingua.org/web/projets/tout.htm, (14 mars 2008).

Les enseignants chercheurs suisses de la HEP de la Suisse du Nord-Ouest et de la HEP de Lausanne sont aussi associés au Groupe d'études et de recherche bilinguisme et

plurilinguisme, coordonné par Anémone Geiger-Jaillet, de l'IUFM d'Alsace-CFEB et Gerald Schlemminger (P.H. Karlsruhe) (cf. Morgen, 2008).

Le projet « SCALA trans Europe » qui est porté par l'Association Européenne des Enseignants (AEDE) en partenariat avec des Fondations, Entreprises ou Institutions se termine en 2008. Il confirme l'efficacité de l'enseignement bilingue d'une DNL pour les disciplines elles-mêmes, la langue 2 et même pour la première langue .
http://aede.org/v10/fileadmin/docs/project/scala/session_5.html (15 mars 2008)

A mentionner est également le projet « The multilingual brain /Le plurilinguisme dans le cerveau », un projet de recherche interfacultaire au sein de l'université de Bâle.
http://pages.unibas.ch/multilingualbrain/ (15 mars 2008)

On constate que les conditions de réalisation de CLIL-EMILE sur le terrain sont extrêmement différentes ce qui complique la comparaison des projets. Ceci concerne principalement l'âge du début de l'apprentissage, le nombre des leçons, les compétences linguistiques et méthodologiques des enseignants, le choix de la discipline, l'objectif visé (connaissances équilibrées des deux langues ou compétences fonctionnelles), le prestige des langues enseignées, les représentation de l'entourage, une population scolaire sélectionnée ou non sélectionnée, le niveau cognitif des élèves, le statut optionnel ou obligatoire pour les enseignants ou pour les élèves etc. Ce qui manque le plus actuellement est une formation approfondie des enseignant-e-s et une conception didactique appropriée aux conditions locales de chaque projet.

L'enseignement de 3 langues à l'école primaire en Suisse permettra de faire des recherches et des évaluations sur les influences et l'efficacité de l'ordre des langues à apprendre. Grâce à la diversité des langues enseignées, – l'allemand, le français, l'italien, le romanche et l'anglais, voire d'autres langues – le terrain suisse offre un cadre avantageux aux chercheurs. Apprendre trois langues à l'école primaire signifie également la recherche de synergies à tous les niveaux. On ne pourra plus séparer toutes ces langues, comme on le faisait depuis des décennies selon une approche additive, étroitement disciplinaire, rendue caduque. Car la neurolinguistique a démontré que les langues étaient liées entre elles et que l'être humain avait toujours recours aux compétences langagières déjà acquises, c'est-à-dire au réseau de toute sa culture générale. La pensée se fait en réseaux. La question est de savoir comment faire fructifier les connaissances entre les langues et en tirer profit pour apprendre une autre langue. Cette nouvelle approche est souvent condensée dans le concept d'une didactique intégrée des langues (Wokusch, 2008), d'une didactique du plurilinguisme.

3.3. La didactique intégrée des langues ou la didactique du plurilinguisme

Tous ces éléments nous mènent à un nouveau paradigme : la didactique intégrée des langues et la didactique du plurilinguisme, qui elle associe les disciplines :

Quels éléments doivent être intégrés ?

– Très brièvement dit toutes les langues: la langue première, la seconde et les langues

apprises ultérieurement, tertiaires (Hufeisen, Neuner, 2003). L'apprentissage de la langue est étroitement lié à l'âge et s'effectue différemment selon qu'il est précoce (avant 7 ans) ou tardif. Il s'effectue différemment aussi selon qu'il s'agit de la langue de la famille, apprise dès l'enfance ou de la nouvelle langue apprise à l'école (Hélot, 2007 : 43). Mais, il est possible de tirer profit de la première langue dans l'acquisition de nouvelles langues, alors que cette démarche est trop peu utilisée. L'enfant ne structure son langage qu'une seule fois et transpose ensuite les fonctions acquises à d'autres langues (Geiger-Jaillet, 2005: 246). En effet, notre cerveau a déjà créé de nombreux liens neuronaux entre ces langues, qui n'ont d'ailleurs pas été acquises ou apprises à un niveau équivalent. De plus, les niveaux d'acquisition de ces langues ne restent pas stables, selon l'emploi plus ou moins intense dans la vie familiale ou professionnelle. Être fonctionnellement plurilingue signifie également la capacité de passer rapidement d'une langue à l'autre. La recherche sur les phénomènes du code-switching et code-mixing pourra éclaircir les différents points de vue à ce sujet.

– Les concepts de *language awareness* ou éveil aux langues (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, 2003) font partie de la didactique intégrée. Les acquis sur le système grammatical d'une langue sont transférables à une autre grâce aux comparaisons intuitives ou explicites, surtout entre les langues romanes et germaniques. C'est pendant la période de la psychologie comportementale (*behaviorism*) et parallèlement pendant la linguistique structuraliste qui analyse plutôt les phénomènes de surface qu'on a établi une tradition monolingue assez dogmatique, surtout dans l'enseignement et dans les manuels scolaires. Si l'enseignement des langues est strictement monolingue, il n'y pas la possibilité de contraster par la traduction. Dans un enseignement traditionnel de langue vivante et en dehors de toute approche immersive, l'apprenant sera dans l'incapacité d'effectuer une démarche contrastive entre les langues apprises. Dans le contexte bi- et plurilingue, il faut réhabiliter la pédagogie de l'erreur. L'erreur est nécessaire dans le processus de l'apprentissage, n'est pas une faute morale et ne doit pas être évitée à tout prix (Hornung, 2006).

– CLIL-EMILE est un des éléments clé de la didactique intégrée des langues, au sein de laquelle les enseignants de DNL doivent impérativement collaborer avec leurs collègues des langues. En effet, par CLIL-EMILE ou par l'immersion, les apprenants intègrent un contenu scientifique ou un contenu nouveau.

– En outre, l'intégration de connaissances culturelles par la pédagogie inter- ou transculturelle est essentielle dans la didactique intégrée ou plurilingues (Gohard-Radenkovic, 2005).

– L'apprentissage et la réflexion sur les stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire la métacognition ainsi que la réflexion sur la communication en classe aident à mieux apprendre et à autonomiser les apprenant-e-s, l'autonomie étant la base d'un enseignement différencié par niveaux et demandes des élèves (Gajo, 2001, Py, 1997)).

– Les curriculums et les manuels scolaires doivent être coordonnés selon les modèles choisis et adaptés à la nouvelle situation.

– Les rencontres effectives entre des personnes enseignant des disciplines et qui sont de différentes cultures/langues sont à promouvoir et à mieux organiser institutionnellement (voir www.echanges.ch).

Dans la didactique de l'enseignement des langues, il y a des synergies à découvrir. Dans une didactique intégrée de l'enseignement bi- et plurilingue, ces synergies impliquent la discipline non linguistique. En effet, la DNL profitera de la connaissance de la culture propre à la discipline, qui varie selon les pays, de la métacognition, ainsi que d'autres éléments. Il doit être clair que ces synergies qui ne sont pas nouvelles méritent d' être plus finement étudiées. Leur réalisation se fera surtout grâce à une formation initiale et continue, en partie commune à tous les enseignants, y compris ceux des DNL.

4. Le bilan du congrès CURLING et les perspectives qui en découlent

Pourquoi tous ces efforts?

Si le congrès final du projet a eu lieu à Tampere, et si l'Union européenne l'a financé, c'est bien pour renforcer l'idée de continuer l'histoire de ce continent et d'en réaffirmer le potentiel et l'influence. L'Europe veut garder la richesse de sa culture de diversité (pluriculturelle et plurilingue), maintenir les acquis des siècles passés, surtout ceux du siècle des Lumières qui sont à la base de l'idée de l'égalité et liberté de tout être humain. La Suisse peut s'aligner sur les pays qui s'investissent dans le maintien de ces richesses.

L'enseignement des langues n'a jusqu'à présent pas été suffisamment performant. Les grands progrès de la recherche sur l'acquisition et l'apprentissage des langues ont été possibles grâce aux progrès techniques de l'informatique qui permet de calculer très rapidement une grande masse de données. Branche relativement jeune parmi les autres domaines scientifiques, la neurolinguistique en a profité. Nous espérons que la science va contribuer à rendre l'ambiance dans les salles de classe plus vivante, plus motivée, plus satisfaisante et enrichissante.

Les échanges pendant le congrès ont été très fructueux et ont montré énormément d'investissement et d'énergie pour des entreprises de toutes sortes. Ils accompagnent les participant-e-s en leur donnant beaucoup d'optimisme au retour dans leurs pays.

Bibliographie

Berthoud, A.-C., 2003, Des pistes de recherche à explorer, in: MONDADA, L.; PEKAREK DOELER, S. (Hg.): Plurilinguisme – Mehrsprachigkeit – Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi. Tübingen und Basel, A. Franke Verlag.

en allemand:
Berthoud, A.-C., 2006, Die epistemologische Grundlage von immersivem (bilingualem) Fachunterricht. Von der Illusion der Transparenz des wissenschaftlichen Diskurses. In: Babylonia 2/2006. www.babylonia-ti.ch/BABY206/berthfr.htm (14 mars 2008)

Brohy, C., 2006, L'enseignement bilingue en Suisse: Ubi es, quo vadis? In: *Brohy, C.; Hornung, A. (Hrsg.), Immersion –à l'aune de la pratique*. Babylonia 2/2006. www.babylonia-ti.ch/BABY206/PDF/brohy.pdf (8 mars 2008)

Eriksson B., Le Pape Racine C., Reutener H. (Hrsg.), 2000, Prêt-à-partir: Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe1. Zürich, Verlag Pestalozzianum. http://educomm.edubs.ch/buechertipps/buechertipps_welc.htm#Birgit (15 mars 2008)

Gajo, L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, Didier (Langue et apprentissage des langues).

Geiger-Jaillet, A., 2007, Lehren und Lernen in einer Grenzregion: Schwerpunkt Oberrhein. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende. Hohengehren, Schneider Verlag.

Geiger-Jaillet, A., 2005, Le Bilinguisme pour grandir. Paris, L'Harmattan.

Geiger-Jaillet, A., 2005, Former à l'enseignement bilingue. In: Nouveaux Cahiers d'allemand, 2005/ 3.

Gohard-Radenkovic, A. (éd.), 2005, Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue. Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext. Bern, Peter Lang.

Hélot, C., 2007, Du bilinguisme familial au plurilinguisme à l'école. Paris, L'Harmattan.

Hornung, A., 2006, Fehlerhafter Sprachgebrauch im Immersionsunterricht – ein weites Feld! In: *Brohy, C.; Hornung, A. (Hrsg.), Immersion – im Kreuzfeuer der Praxis*. Babylonia 2/2006. www.babylonia-ti.ch/BABY206/PDF/brohy.pdf (8 mars 2008)

Hufeisen, B. & G. Neuner (Hrsg.), 2003, Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen. Deutsch nach Englisch. Europarat, Straßburg.

Jansen O'Dwyer, E. , 2007, Two for One – Die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Fach- und Sachunterrichts. Bern, hep Verlag.

Le Pape Racine, C., 2007, Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 156-167.

Le Pape Racine, C., 2008, CLIL in der Schweiz – Stand der Forschung & Entwicklung, Zukunftsaussichten in nationaler und transnationaler Hinsicht. In: *Fremdsprache Deutsch*. Hueber. (In Bearbeitung)

Morgen, D., 2007, Der Weg zu einem trinationalen mehrsprachigen Master für das Lehramt. In: Geiger-Jaillet, A., 106 à 125.

Morgen, D., 2008, Trois reportages: Les Journées bilingues du CFEB et de la P.H Karlsruhe. In: Nouveaux Cahiers d'allemand, 26è année n° 1, mars, 106–108.

Perregaux, C., de Goumoëns C., Jeannot, D., 2003, Education et ouverture aux langues à l'école. (EOLE), Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Secrétariat général.

Py, B., 1997, Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Dans: Gajo, L., Matthey, M., More, D. & Serra, C. (éds), 2004, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés. Paris: Didier.

Serra, C., 2007, Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. In: Beatens Beardsmore, H. & Coyle, D. (Hg.). Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL). International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Special Issue, 10/5, Sept. 2007.

Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H. & Serra Oesch, C., 1998, Français – Allemand: Apprendre en deux langues à l'école secondaire. Rapport de valorisation Programme national de recherche 33. L'efficacité de nos systèmes de formation. CSRE (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation), Entfeldstr. 61. CH-5000 Aarau. en allemand: Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33. Zu beziehen bei: SKBF-CSRE, Entfeldstr. 61. CH-5000 Aarau.

Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H. & Serra Oesch, C., 1999, Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. Zürich. Rüegger.

Wokusch, S., 2008, Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école: vers l'enseignement des langues de demain. In: Prismes, revue pédagogique de la HEP VD, no 8. (en préparation)

Karten und Tabellen

Lüdi, G., Werlen I., 2005, Sprachenlandschaft in der Schweiz, Eidgenössische Volkszählung 2000. Neuchâtel. Office fédéral de la statistique.

www.greaterzuricharea.ch/content/03/downloads/sprachenlandsch2005.pdf (13 mars 2008)

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

„Gut, aber nicht perfekt." Subjektive Theorien über Mehrsprachigkeit

Sabine GRASZ, Universität Oulu, Finnland, Sabine.Grasz@oulu.fi

Abstract

The paper discusses the findings of a survey on future language experts' subjective theories about plurilingualism. Forty-four Finnish university students of German Philology were asked about their subjective theories, opinions and attitudes concerning different aspects of plurilingualism. One area of the survey will be presented: How do students define plurilingualism? The students' answers show that their theories on plurilingualism are mainly vague or determined by restrictive and normative views: they associate plurilingualism with native or near-native competence in the different languages and with productive skills. Therefore, it would seem important that the curricula for future language experts enhance a positive and open view on plurilinguslism.

1. Mehrsprachigkeit als Schlüsselmerkmal

Mehrsprachigkeit gilt innerhalb der Europäischen Union als „Schlüsselmerkmal" (Eurobarometer 2006: 1) und das Thema nimmt eine prominente Stellung sowohl in der Fremdsprachendidaktik als auch in sprachen- und bildungspolitischen Diskussionen ein. Die mehrsprachige Kompetenz der Lernenden ist auch im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) ein zentrales Thema und sie dient als Basis unterschiedlicher Projekte an vielen Schulen und Universitäten, nicht nur in Europa (z. B. im Rahmen von Gesamtsprachencurricula, CLIL und Ähnlichem).

In der Fachliteratur und auch im alltagssprachlichen Gebrauch wird sehr unterschiedlich bewertet, was unter Mehrsprachigkeit zu verstehen ist. Bausch (2003: 439) führt diese Breite an Definitionen und Herangehensweisen darauf zurück, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit sowohl als individuelles als auch als gesellschaftlich-kollektives Phänomen in Erscheinung tritt und damit Zugriffe aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, wie z. B. der Linguistik, der Soziologie, der Psychologie, der Pädagogik und der Sprachlehrforschung zulässt. So ist beispielsweise das Konzept Mehrsprachigkeit im GER (2001: 17)

relativ breit und umfasst Sprachen (aber auch Dialekte), die in unterschiedlichen Kontexten erworben werden. Es geht über die reine „Kenntnis einer Anzahl von Sprachen" hinaus (was als „Vielsprachigkeit" bezeichnet wird), betont die Fähigkeit, die Kenntnis mehrerer Sprachen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen einsetzen zu können und stellt der additiven Betrachtungsweise von Mehrsprachigkeit eine vernetzte gegenüber:

> Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen.

In dieser Beschreibung von Mehrsprachigkeit lassen sich gewisse Leitkriterien feststellen, die den meisten Definitionen in der Fachliteratur zugrunde liegen und auch in Laiendefinitionen zu finden sind. M. E. sind die wichtigsten: **Zahl der Sprachen**; **Erwerbskontext** bzw. **Art der Sprachen**; **Kompetenz in den einzelnen Sprachen** und **Beherrschung bestimmter Fertigkeiten in den einzelnen Sprachen**.

Im GER wird keine Festlegung der Zahl der Sprachen vorgenommen, doch genau diese Frage führte immer wieder zu kontroversiellen Diskussionen. Man kann bis heute eine Verwendung der Termini Mehrsprachigkeit und Bilingualismus (bzw. Zweisprachigkeit) beobachten, die sich teilweise überlappt, denn es werden oft sowohl die Begriffe Bilingualismus/Zweisprachigkeit als auch der Begriff Mehrsprachigkeit als Oberbegriffe verwendet, die die Kenntnis von zwei oder mehreren Sprachen umfassen. Wieder andere Forscher unterscheiden strikt zwischen Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, wobei für sie Mehrsprachigkeit immer die Kenntnis von mehr als zwei Sprachen bedeutet, vgl. z. B. das Konzept der „echten Mehrsprachigkeit" von Bausch (u. a. 2003). Das wird v. a. damit begründet, dass der Begriff Bilingualismus sich häufig nicht nur auf die Anzahl der Sprachen, sondern auch auf den Erwerbskontext bezieht – und zwei (oder mehr) gleichzeitig oder von Kindheit an erworbene Sprachen meint, während der Begriff Mehrsprachigkeit m. E. nach seltener auf einen bestimmten Erwerbskontext bezogen wird.

Uneinigkeit herrscht auch in der Frage nach der notwendigen Kompetenz in den einzelnen Sprachen. Bloomfields frühe Definition von Bilingualismus (1933; zit. nach Grosjean 1982: 231) repräsentiert eine sehr normative Sicht:

> In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, [the] native-like control of two languages.

Haugens Definition für Zweisprachigkeit (1969; zit. nach Grosjean 1982: 232) liest sich um einiges offener:

> Bilingualism ... may be of all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language. From here it may proceed through all possible gradations up to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment.

Die meisten heutigen Definitionen sind funktional und beziehen sich auf die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen zurechtzufinden. Wobei heute mehr und mehr Wert darauf gelegt wird, dass die einzelnen Sprachen in unterschiedlichen Funktionsbereichen und mit unterschiedlicher Kompetenz verwendet werden können. Oomen-Welke / Krumm (2004: 58) meinen z. B., dass „[h]eute Einigkeit darüber [herrscht], bereits frühe Stadien der Fähigkeit, verschiedene Sprachen zu verwenden, mit Mehrsprachigkeit zu bezeichnen" und es müssten nicht in allen Sprachen die gleichen Fertigkeiten und Niveaustufen erreicht werden, da die verschiedenen Sprachen zumeist auch in verschiedenen Funktionskontexten verwendet werden. Charakteristikum von individueller Mehrsprachigkeit sei, dass diese unausgewogen ist und dass sich die Kompetenzprofile in den verschiedenen Sprachen (z. B. zwischen mündlich und schriftlich, zwischen Rezeption und Produktion) unterscheiden.

In diesem Beitrag werden Meinungen und Einstellungen von Fremdsprachenstudierenden zum Thema Mehrsprachigkeit behandelt. Es werden auszugsweise Ergebnisse einer Befragung präsentiert, die sich mit verschiedenen Aspekten von Mehrsprachigkeit beschäftigte. Die Befragung wurde mit Studierenden der Germanischen Philologie im Frühling 2007 an der Universität Oulu durchgeführt[1]. Mit Hilfe des Fragebogens sollte erhoben werden, wie Studierende einer Fremdsprachenphilologie Mehrsprachigkeit definieren, welche Konzepte und Definitionen ihre Auffassung davon, was unter Mehrsprachigkeit zu verstehen ist, prägten und wie sie Mehrsprachigkeit als Schüsselqualifikation bewerten. Ziel der Untersuchung war es, das nach Kallenbach (1997: 5) zum größten Teil implizite „Alltagswissen [der Studierenden], das zum einen aus persönlichen Erfahrungen gewonnen wurde, zum anderen aus tradiertem Wissen besteht" und das auch als subjektives Wissen bezeichnet werden kann, explizit zu machen und daraus subjektive Theorien ableiten zu lassen. Die Studierenden wurden für diese Untersuchung gewählt, da ihnen als zukünftigen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern und somit als Multiplikatoren eine wichtige Rolle in der Vermittlung von Mehrsprachigkeit zukommt. Subjektive Theorien, also „Bündel von Annahmen, Kenntnissen, Vermutungen, Motiven und Vorstellungen" (learn:line: o. S.) steuern das Verhalten und Handeln der Lehrerinnen und Lehrer und so erscheint es als sinnvoll, gewisse Konzepte, die im Unterricht eine wichtige Rolle spielen, immer wieder abzuklären und zur Diskussion zu stellen.

[1] Die Befragung ist Teil des Dissertationsprojektes der Autorin.

2. Profil der befragten Studierenden

Insgesamt nahmen 44 Studierende an der Befragung teil, davon 39 Frauen und fünf Männer. 22 Personen studierten im Hauptfach Germanistik. Zwölf studierten Germanistik als Nebenfach, ihre Hauptfächer waren Skandinavistik/Schwedisch (9), Anglistik (2) und Erziehungswissenschaften (1).

Finnisch war die Erstsprache von 43 Studierenden und drei der Studierenden haben von klein auf eine zweite Sprache erworben, in zwei Fällen war das Deutsch, in einem Fall Englisch. Die Reihenfolge der erlernten Fremdsprachen lässt sich folgender Tabelle entnehmen:

1. Reihenfolge der erlernten Sprachen[2]

	Englisch	Deutsch	Schwedisch	Andere
L2	38	3	-	-
L3	2	18	21	-
L4	1	18	18	4

Auch vierte, fünfte und sogar sechste Fremdsprachen wurden gelernt und insgesamt muss angemerkt werden, dass die Befragten über sehr umfangreiche Fremdsprachenkenntnisse verfügten. Alle Studierenden lernten drei Fremdsprachen. Darüber hinaus lernten **16** Studierende eine vierte Fremdsprache (L5), immerhin **sechs** eine L6 und **vier** Personen eine L7.

2. Zahl der weiteren erlernten Fremdsprachen

Zahl der Fremdsprachen	Personen (41)
4 Fremdsprachen	16
5 Fremdsprachen	6
6 Fremdsprachen	4

3. Ergebnisse der Befragung

Der gesamte Fragebogen umfasste neben Angaben zur Person und zum Sprachenprofil der Befragten (Anzahl und Reihenfolge der erlernten Fremdsprachen) fünf Fragen, die den Be-

[2] In dieser Tabelle sowie in der Tabelle 2 wurden nicht die Antworten der drei Studierenden aufgenommen, die angaben, von klein auf eine zweite Sprache erworben zu haben, da in ihren Fällen nicht klar ersichtlich war, welche Sprachen sie als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache definierten.

griff Mehrsprachigkeit, die Einstellungen gegenüber individueller Mehrsprachigkeit und gegenüber Mehrsprachigkeit als politischem Ziel und die Einschätzung von Fremdsprachen als Lernhelfer oder Hindernis im Lernprozess behandelten. In diesem Beitrag möchte ich die Antworten auf die erste Frage des Fragebogens vorstellen und analysieren. Die Frage lautete: *Definieren Sie bitte den Begriff „Mehrsprachigkeit". Was bedeutet der Begriff Ihrer Meinung nach?* Die Frage war in Hinblick auf das Ziel der Befragung – die Erhebung subjektiver Theorien – offen und bewusst persönlich gestellt.

Bis auf zwei Personen beantworteten alle 44 Studierenden diese Frage. Bei der Analyse der Antworten wurde in Anlehnung an die oben erwähnten Leitkriterien in den Definitionen von Mehrsprachigkeit besonders berücksichtigt, ob die Studierenden (a) **die Zahl der Sprachen** festlegten, (b) **den Erwerbskontext** erwähnten (handelt es sich um Muttersprache/Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache/n), (c) **die Kompetenz in den einzelnen Sprachen** definierten und (d) **eine Bestimmung der Fertigkeiten** vornahmen. Im Anschluss daran werden noch zwei Antworten präsentiert, die **andere Aspekte** als die hier genannten berücksichtigten.

(a) Zahl der (Fremd-)Sprachen:

- Knapp mehr als die Hälfte der Befragten (**23** Antworten) legte keine genaue Anzahl der Sprachen fest. Es wurde ganz allgemein von *mehreren*, *anderen*, *vielen*[3] Sprachen geschrieben.
- In **16** Antworten fand sich die Festlegung auf *mehr als eine Sprache* und *zwei oder mehr Sprachen*.
- **Drei** Personen gaben an, dass man zusätzlich zur Muttersprache noch zwei Sprachen können soll (*Zweisprachigkeit ist nicht Mehrsprachigkeit*).

3. Zahl der (Fremd-)Sprachen

Zahl der (Fremd-)Sprachen	Personen (42)
Keine genaue Festlegung	23
Mehr als eine / zwei oder mehr Sprachen	16
Muttersprache plus mindestens zwei Sprachen	3

(b) Erwerbskontext/Art der Sprachen:

- **25** Studierende schrieben nur von *Sprachen* im Allgemeinen, ohne genauer zu bestimmen, ob es sich dabei um Erst-, Zweit- oder Fremdsprache/n handelt.
- **Neun** meinten, es ginge um zwei oder mehrere Sprachen, die man schon als kleines Kind oder als Muttersprache erworben hat: Sie schrieben zum Beispiel:

[3] Die Kommentare der Studierenden werden hier kursiv wiedergegeben. Finnische Antworten wurden von der Autorin übersetzt. Bei den auf Deutsch verfassten Antworten, wurden Fehler weitgehend korrigiert.

  - *Meiner Meinung nach kann eine Person nur dann mehrsprachig sein, wenn sie sich zwei oder mehrere Sprachen als kleines Kind angeeignet hat. Zum Beispiel kann ich mich selbst nie mehrsprachig nennen, unabhängig davon, wie muttersprachähnlich ich z. B. Schwedisch beherrsche.*
  - *Meiner Meinung nach bedeutet es, wenn man z. B. zweisprachig ist. Der andere Elternteil kommt aus einem anderen Land. Man kann nicht mehrsprachig sein, wenn man andere Sprachen in der Schule gelernt hat.*
- **Fünf** Studierende wiesen in ihrer Definition explizit darauf hin, dass Mehrsprachigkeit entweder bedeuten kann, dass man mehrere Muttersprachen hat oder dass man zusätzlich zur Muttersprache weitere Fremdsprachen gelernt hat.
- **Drei** meinten, dass es sich um Muttersprache plus Fremdsprachen handelt.

4. Erwerbskontext / Art der Sprachen

Erwerbskontext/ Art der Sprachen	Personen (42)
„Sprachen"	25
Zwei oder mehrere Sprachen als kleines Kind oder als Muttersprache gelernt	9
Mehrere Muttersprachen oder Muttersprache plus Fremdsprachen	5
Muttersprache plus Fremdsprache	3

(c) Kompetenz in den einzelnen Sprachen:

- Bei **zwei** Antworten gab es keine Festlegung des Niveaus, es wurde ganz allgemein formuliert, dass man mehrsprachig ist, wenn man mehrere Fremdsprachen lernt/e.
- In **18** Antworten fanden sich funktionale Beschreibungen der Fähigkeiten, aber zum Teil keine expliziten Beschreibungen der Kompetenzen. Doch lassen sich implizit auch hier Aussagen zur Kompetenz feststellen. Die Formulierungen reichten von *man kann sich auf mehreren Sprachen irgendwie äußern, sich auf mehreren Sprachen verständlich äußern können* oder *man kommt mit mehreren Sprachen im Alltagsleben zurecht* bis zu *man kann die Sprachen ohne Probleme in gewissen Situationen benutzen*. Die häufig verwendete Formulierung *eine Fremdsprache können/beherrschen* weist auf eine gewisse Kompetenz hin, die aber nicht genauer definiert wurde. Andere Formulierungen, wie *jemand spricht mehrere Sprachen* oder *jemand kann mehrere Sprachen verwenden, kann mit mehreren Sprachen kommunizieren* definieren zwar nicht explizit, wie gut man die Sprachen spricht, aber auch hier könnte man eine implizite Festlegung annehmen, denn eine gewisse Kompetenz ist notwendig, um eine Sprache sprechen zu können.
- Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (**22**) gab eine explizite Beschreibung der Kompetenz z. B. mit wertenden Adjektiven, wobei zu erkennen ist, dass die Ansprüche an das Niveau relativ hoch liegen: *wie eine Muttersprache / (fast) perfekt* (13 Nennungen), *fließend* (4 Nennungen), *sehr gut* (1 Nennung), *gut* (4 Nennungen).

5. Beschreibung der Kompetenz in den einzelnen Sprachen

	Personen (42)
Keine Beschreibung der Kompetenz	2
Funktionale Beschreibung	18
Wertende Beschreibung	22

(d) **Bestimmung der Fertigkeiten:**

- Bei **23** Definitionen wurden Fertigkeiten erwähnt, die man in den Sprachen beherrschen sollte. Bei einem Großteil der Antworten lässt sich erkennen, dass dabei mit dem Begriff Mehrsprachigkeit produktive Fertigkeiten verbunden wurden. Man muss fähig sein, eine Sprache *zu sprechen* (**9** Nennungen), sich in ihr *äußern zu können* (**3** Nennungen), sich in ihr *unterhalten zu können* (**1** Nennung) bzw. fähig sein, in dieser Sprache *zu kommunizieren* (**5** Nennungen). Die Begriffe „sich unterhalten" und „kommunizieren" weisen m. E. schon über rein produktive Fertigkeiten hinaus. Mehrere Studierende schrieben explizit, dass es wichtig sei, selbst zu sprechen und die fremde Sprache zu verstehen: – *Man kann mindestens zwei fremde Sprachen fließend sprechen und versteht auch größtenteils, was einem gesagt wird (wenn es sich um allgemeinen Wortschatz handelt).* **Drei** Mal wurde in Kombination mit Sprechen auch die Fertigkeit Lesen erwähnt. Eine Person listete auf: – *Man kann die Sprache fließend sprechen, versteht gehörte und geschriebene Sprache und kann (zumindest eingeschränkt) schreiben*. Wobei in dieser Antwort noch angemerkt wurde, dass das Schreiben keine unbedingte Voraussetzung dafür ist, mehrsprachig zu sein.
- Rezeptive Fähigkeiten alleine wurden von niemandem für ausreichend erachtet.

6. Bestimmung der Fertigkeiten

Fertigkeit	Nennungen
sprechen	9
sich äußern	3
kommunizieren / sich unterhalten	6
sprechen und verstehen	4
sprechen und lesen	3

(e) **Hervorhebung anderer Aspekte:**

Im Folgenden sollen noch zwei Antworten erwähnt werden, die spezielle Aspekte nannten, die in den anderen Antworten nicht vorkamen. Die erste Definition bezieht sich auf die Vernetztheit der Sprachen und die zweite auf den kognitiven Vorteil, den man hat, wenn man mehrsprachig ist:

– Der Begriff [Mehrsprachigkeit] weist darauf hin, dass eine Person mehrere Sprachen beherrscht und ihre Sprachkenntnisse beim Erwerb und Gebrauch von

Fremdsprachen ausnutzt. Dabei existieren die beherrschten Fremdsprachen nicht als isolierte Einheiten, sondern sie wirken aufeinander ein.

– Mehrsprachigkeit bedeutet, dass man auf verschiedenen Sprachen kommunizieren kann und dass man fähig ist, neue Sprachen zu erwerben. Als ich im Austausch war, merkte ich, dass Briten, die oft nur ihre Muttersprache sprachen, unglaubliche Schwierigkeiten hatten, fremdsprachliche Begriffe zu verstehen, während Austauschstudenten, die zumindest eine Fremdsprache sprachen, keine Probleme damit hatten, diese Begriffe zu lernen.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Betrachtet man die subjektiven Theorien der Studierenden über Mehrsprachigkeit, lassen sich viele Bezüge zu älteren, engeren Definitionen finden und es spiegeln sich die kontroversiellen Auffassungen der Forschungsliteratur wider. Insgesamt lässt sich feststellen, dass neben den Antworten, die nur eine eher unbestimmte Definition von Mehrsprachigkeit geben (z. B.: *mehrere Sprachen können*), Antworten überwiegen, die eine relativ hohe Kompetenz festlegen, die vor allem im produktiven Sprachbereich liegt und hier den Schwerpunkt mündliche Produktion und Interaktion hat. Zirka ein Viertel der Studierenden meint, Mehrsprachigkeit sei nur erreichbar, wenn man zwei oder mehrere Sprachen von Kindheit an erwirbt. Relativ wenige Studierende haben eine dezitiert offene Auffassung von Mehrsprachigkeit, die in Anlehnung an die Definition des *Referenzrahmens* Kenntnisse in verschiedenen Sprachen auf verschiedenen Niveaustufen und in verschiedenen Diskursbereichen umfasst.

Dieser normative Blick auf Mehrsprachigkeit kann dazu führen, dass die Studierenden sich selbst und andere gar nicht als mehrsprachig auffassen, auch wenn sie das nach gegenwärtigen Definitionen sind. Er kann auch dazu führen, was die Ergebnisse einer Pilotstudie zu diesem Thema gezeigt haben (vgl. Grasz 2007: 389ff), dass die Studierenden Mehrsprachigkeit als politisches Ziel ebenfalls als problematisch bewerten, da es ihrer Meinung nach zu schwierig sein kann, es zu erreichen. So hat die Pilotstudie ergeben, dass die Studierenden es zwar für sehr positiv halten, mehrere Sprachen zu lernen und Mehrsprachigkeit ein persönliches Ziel von ihnen ist, dass sie aber Vorbehalte gegen sprachenpolitische Ziele zur Förderung der Mehrsprachigkeit, wie sie z. B. die EU verfolgt, haben.

Wenn sich solche Einstellungen verstärkt bei Sprachexperten und Multiplikatoren, wie es z. B. zukünftige Sprachenlehrer/innen sind, finden, kann das zu einer allgemeinen problematischen Sicht auf das Konzept Mehrsprachigkeit führen. Mehrsprachigkeit wird ein hehres Ziel, das vom „Normalsterblichen" nicht erreicht werden kann und deshalb auch nicht angestrebt wird. Es wäre wichtig, eine positive, offene Sichtweise auf Mehrsprachigkeit zu fördern. Und um das zu erreichen, kommt den jetzigen und zukünftigen Sprachenlehrerinnen und -lehrern eine zentrale Rolle zu, was unbedingt schon in ihrer Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden müsste.

Bibliographie

Bausch, K.-R., 2003, Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: K.-R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen / Basel, A. Francke Verlag (= UTB 8042/8043). S 439-445.

Eurobarometer, 2006, Die Europäer und ihre Sprachen. Zusammenfassung. Eurobarometer Spezial 243.

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a., Langenscheidt.

Grasz, S., 2007, Subjektive Theorien über Mehrsprachigkeit. In: Salo, O.-P. & Nikula, T. & Kalaja, P. (Hrsg.): Kieli oppimisessa. Language in Learning. Jyväskylä. S 389-404.

Grosjean, F., 1982, Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Massachusetts, and London, Harvard University Press.

Kallenbach, Ch., 1997, Fremdverstehen – aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. In: ZIF (*Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*) 1/3. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/kallenba.htm

learn:line NRW, Pädagogische Fachbegriffe in der beruflichen Bildung: Subjektive Theorien. [online]. (3.3.2008)http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/berufsbildung/bildungsgang-ueber-greifende-themen/paedagogische-fachbegriffe/glossar/subjektive-theorien.html

Oomen-Welke, I. & Krumm, H.-J. 2004, Aktuelles Fachlexikon: Mehrsprachigkeit – Vielsprachigkeit. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts:* Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Heft 31/2004. S 58.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Grenzüberschreitungen – fächerübergreifender Deutschunterricht in Musik und Kunst

Rainer E. WICKE, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Bundesverwaltungsamt, rainer.wicke@bva.bund.de

Lehrerfortbildungsmaßnahmen aller Art bedürfen wie alle Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung einer langfristigen, gründlichen und detaillierten Planung, darüber hinaus müssen sie – wenn sie den Anspruch der Praktikabilität einlösen wollen – zielgerichtet die Unterrichtspraxis der Teilnehmer im Visier haben; idealerweise werden die verwendeten Module stets in der laufenden Unterrichtsentwicklung der Schulen erarbeitet. Dieses Prinzip – basierend auf den Erfahrungen in mehreren Fortbildungsveranstaltungen, die von OPEKO, dem staatlichen Fortbildungsinstitut für Bildungswesen in Tampere angeboten wurden – bestimmte die Inhalte des Workshops zum fächerübergreifenden Unterricht während der CURLING – Konferenz, die im Folgenden ausführlicher beschrieben werden.

Bei der Arbeit mit Sprache erwerben Schüler Kompetenzen, die ihnen helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten. Auch der fremdsprachige Deutschunterricht – sofern er sich mit schülerrelervanten Themen und Inhalten befasst – leistet per se einen Beitrag zu einem fächerübergreifenden Ansatz, indem der Blick auf die andere Kultur des zielsprachigen Landes ausgehend von der eigenen ermöglicht wird. Kunst und Musik sprechen Schüler besonders an, die in ihrer Freizeit Popmusik hören, entsprechende Videoclips betrachten, aber auch unterschiedliche Aspekte der Kunst rezipieren, von denen z.B. Comics und Graffiti, aber auch die Fotografie genannt werden können. Ein fächerübergreifender Unterricht kann somit auf Vorerfahrungen der Schüler zurückgreifen – auch wenn im Deutsch – als – Fremdspracheunterricht Stücke der klassischen Musik oder Kunstwerke international bekannter Maler eingesetzt werden.

Natürlich kann man nicht davon ausgehen, dass Sprachlehrer ohne zusätzliche Ausbildung mehr oder weniger automatisch sofort einen qualitativ hohen bilingualen Fachunterricht anbieten können – aber sie können durch den Eigenversuch in den Bereichen

Kunst und Musik ermutigt werden, dieses Neuland zu betreten. Ein Musikstück oder ein Kunstwerk lassen sich analog zu einem fremdsprachigen Text einstufen, der individuell dekodiert werden muss. Bei dem Einsatz wird deutlich, dass auch besondere fachspezifische Sprachmittel benötigt werden, ohne die die Behandlung eines Musikstückes oder eines Bildes nicht möglich ist, z.B. wird man kaum bei der Beschreibung von Musik und ihrer Wirkung auf entsprechende Adjektive verzichten können. Im Kunstbereich lassen sich typische Redenwendungen und Strukturen zur Bildbeschreibung erwähnen.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen kommt man schnell zu der Erkenntnis, dass allgemeine und oberflächliche Ausführungen zu dem Thema des Workshops ebenso unangebracht sind, wie die sogenannten Patentrezepte oder „Konserven", die immer wieder Verwendung finden. Daher ist es unerlässlich, dass darauf geachtet wird, dass Workshop – Materialien bereits (mehrfach?) erprobt wurden, bzw. dass sie sich glaubwürdig auf die authentische Schulwirklichkeit beziehen. Nur so kann gewährleistet werden, dass die teilnehmenden Lehrkräfte dazu motiviert werden, ihren eigenen Unterricht zu verändern, da sie zu der Erkenntnis kommen, dass ihnen die Fortbildungsmaßnahme etwas nützt und dass sie eine Verbesserung der eigenen Unterrichtsqualität erwarten können. Grundsätzlich werden die Schule und ihr Unterricht nur dann verbessert, wenn dies von den jeweiligen Lehrern wirklich gewollt und entsprechende Maßnahmen auch ergriffen werden:

> *Dafür müssen Lernumgebungen geschaffen werden, die vielfältige Gelegenheiten geben, eigene Erfahrungen in Erinnerung zu rufen sowie eigene Interessen und Probleme einzubringen, um auf diese Weise das kritische Überdenken der eigenen Position in die Wege zu leiten.*[1]

Im Sinne des hermeneutischen Ansatzes von Hans Hunfeld kann es hier nicht darum gehen, die bisherige Praxis der Teilnehmer radikal zu verändern, indem die Unterschiedlichkeit ihres Vorwissens, ihrer Interessen sowie ihrer Sach- und Kontexterfahrungen außer Acht gelassen werden und dogmatisch auf einem innovativen Konzept bestanden wird, das die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Neuorientierung mehr verunsichert, als dass es sie in ihrem Vorhaben bestärkt, den Unterricht zu optimieren:

> *Der hermeneutische Ansatz entwickelt sich selbstverständlich mit Blick auf die Geschichte der europäischen Fremdsprachendidaktik und unter Kenntnis moderner fremdsprachlicher Entwicklung. Er nutzt deshalb alle methodisch didaktischen Impulse aus Vergangenheit und Gegenwart, die seinen leitenden Zielen dienen.*[2]

Gerade darum ging es in dem Workshop der CURLING – Konferenz, in dem einige erprobte, bzw. entwickelte Materialien teilnehmerorientiert vorgestellt wurden.

---

[1] Höfer, Christoph / Madelung, Petra: Lehren und Lernen für die Zukunft – Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen, Beiträge zu „Selbständige Schule", Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2006, S. 93.

[2] Debiasi, Verena / Gasser, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, in: Cristofoletti, Walter / Weber, Alois (Hsg.):Hermeneutisches Lehren und Lernen, alpha beta Verlag, Meran, 2004, S. 25.

Kurze Beschreibung der Inhalte

Da sich die Fortbildung stets der Methoden bedienen muss, die sie in der schulischen Praxis umgesetzt wissen will, wurden die oben beschriebenen Inhalte keineswegs ausschließlich in Kurzvorträgen vorgestellt – im Gegenteil: die Parallelität zwischen Werkstatt und Unterricht wurde bewusst hergestellt, indem die Teilnehmer die Rolle der Lernenden einnahmen und selbständig Konzepte erprobten, bzw. gemeinsam Bearbeitungsmuster entwickelten.

Dies lässt sich deutlich an dem gewählten Einstieg aufzeigen. Allen Teilnehmern wurde das Gedicht *Römischer Brunnen* von Conrad Ferdinand Meyer ausgehändigt:

Der Römische Brunnen
Conrad Ferdinand Meyer
(letzte Fassung 1882)

Aufsteigt der Strahl, und fallend gießt
Er voll der Marmorschale Rund,
Die, sich verschleiernd, überfließt
In einer zweiten Schale Grund;
Die zweite gibt, sie wird zu reich,
Der dritten wallend ihre Flut,
Und jede nimmt und gibt zugleich
Und strömt und ruht.

Die Teilnehmer wurden gebeten, sich in die Rolle ihrer Schüler hineinzuversetzen, indem der Auftrag gegeben wurde, den in dem Gedicht beschriebenen Brunnen zu zweit oder zu dritt zu zeichnen, bzw. grob zu skizzieren. Fragen zu unbekannten Wörtern wurden bewusst nicht zugelassen, vielmehr wurde davon ausgegangen, dass die Leser Verstehensinseln bilden, die ihnen einen Eindruck von der Gestaltung des Brunnens vermitteln. Die Ergebnisse demonstrierten dies deutlich, denn in allen Skizzen und Zeichnungen fanden sich die drei übereinander geordneten Schalen des Brunnens, in die von oben Wasser fließt.

Nach diesem Einstieg wurde *La nuit espagnole* ein Kunstwerk von Francis Picabia, in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt, indem Charakteristika der beiden abgebildeten Personen erarbeitet, fiktive Interviews mit ihnen konzipiert und die Antizipation zukünftiger Handlungen in der Darstellung einer Szene sowie das Erraten von Gedanken und Äußerungen der Personen behandelt wurden.

Einsatz und Verwendung einer speziellen Aufgaben – und Übungstypologie erleichterten die Arbeit, da die Kunstwerke und Musikstücke stets im Rahmen eines binnendifferenzierenden Unterrichts mit unterschiedlichen Bearbeitungsvorschläge erschlossen werden konnten. Zwar wurde diese Typologie von der Verfasserin speziell für die Bearbeitung von Kunstwerken entwickelt, jedoch lassen sich viele der Aufgaben und Übungen auch im Zusammenhang mit Musik einsetzen. Darüber hinaus kann der Katalog durch eigene Ideen und Konzepte ergänzt und erweitert werden.[3]

[3] Rottmann, Karin: Aufgabentypologie Kunst im Unterricht, erhältlich unter: Karin Rottmann, Museumsdienst Köln, Richartzstr. 2-4, 50667 Köln, E- Mail: karin.rottmann@museenkoeln.de

Aber auch die szenische Umsetzung fand Berücksichtigung, indem Handlungen und Aktivitäten am Beispiel von Albert Ketelbeys *In a Persian Market* festgehalten wurden. In diesem Musikstück illustriert der Komponist das bunte Treiben auf einem orientalischen Markt, das von jedem Hörer individuell gedeutet wird. Aufgrund unseres Vorwissens im Bereich der (orientalischen) Märchen haben wir als Zuhörer ein differenziertes Verständnis von dem Aussehen eines und dem Treiben auf einem persischen Markt.

Der Aspekt der Handlungsorientierung, des *Learning by doing* konzentrierte sich darauf, die Teilnehmer zu Formen praktischen Lernens anzuleiten, so dass Bewegung im Unterrichtsraum zu registrieren war, an kleineren Produkten gearbeitet wurde und auch Aspekte der Außenwelt – z.B. im Bereich der Architektur – einbezogen wurden. In dem Workshop stand somit nicht mehr der Fortbilder ausschließlich im Vordergrund, sondern der Arbeitsgegenstand, der den Teilnehmern die eigenverantwortliche explorative Tätigkeit ermöglichte.[4] Wichtig war, dass die Kunstwerke oder Musikstücke, die niemals eindeutig interpretierbar sind, eine mehr oder weniger produktive Unruhe hervorriefen, bzw. dass sie alternative sprachliche Bearbeitungs- und Erklärungsversuche herausforderten:

> *Sie (die Kunst – Anmerkung des Verfassers) hat vielmehr auch die Aufgabe, einen sowohl ästhetischen als auch ethischen Mehrwert zu schaffen, der bei seinen Betrachtern zu einer anderen, neuen, komplexeren Perspektive und Wahrnehmung führt.*[5]

Fazit

Wie bereits erwähnt wurde in dem Workshop deutlich auf einen *Hands – on - Charakter* geachtet, mit anderen Worten – es wurde bewusst ein Werkstattcharakter eingeplant, der es den Teilnehmern ermöglichte, diese Beispiele auf die Verwendung im eigenen Unterricht zu überprüfen.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass nicht jeder Lehrer aufgrund des Alltagsgeschäftes die Zeit hat, neben der Lehrbucharbeit eine intensive zusätzliche und ergänzende Planung vorzunehmen, daher lag der Schwerpunkt der Veranstaltung unter anderem auch darin, zu demonstrieren, dass ein fächerübergreifender Unterricht Kunst und Musik keiner so intensiven Planung und Vorbereitung bedarf, wie dies von vielen Lehrern antizipiert wird.

---

[4] Wicke, Rainer – E.: Grenzüberschreitungen Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutschals –Fremdspracheunterricht in Schule und Fortbildung, iudicium, München, 2000, S. 8-9.

[5] Biesenbach, Klaus: Lieben wir die Kunst zu Tode, Feuilleton, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 6.8.2006, S. 19.

Literatur und Medien

Biesenbach, Klaus: Lieben wir die Kunst zu Tode, Feuilleton, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 6.8.2006.

Debiasi, Verena / Gasser, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, in: Cristofoletti, Walter / Weber, Alois (Hsg.):Hermeneutisches Lehren und Lernen, alpha beta Verlag, Meran, 2004.

Höfer, Christoph / Madelung, Petra: Lehren und Lernen für die Zukunft – Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen, Beiträge zu „Selbständige Schule", Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2006

Rottmann, Karin: Aufgabentypologie Kunst im Unterricht, erhältlich unter: Karin Rottmann, Museumsdienst Köln, Richartzstr. 2-4, 50667 Köln, E- Mail: karin.rottmann@museenkoeln.de .

Wicke, Rainer – E.: Grenzüberschreitungen Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als –Fremdspracheunterricht in Schule und Fortbildung, iudicium, München, 2000.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Entwicklungsperspektiven für CLIL im Sachfach Biologie

Harald TEEPE, RWTH Aachen University, teepe@anglistik.rwth-aachen.de

Abstract

Across Europe in many educational sectors foreign language teaching is integrated into a variety of other school subjects. Various teaching models for this have been developed, among which Content and Language Integrated Learning (CLIL) appears to be the method of choice. At bilingual schools in Germany the emphasis is placed upon integrating foreign languages into social science lessons. In contrast, science subjects are clearly underrepresented which is regarded as a disadvantage for learners who are planning to study life sciences. Therefore attempts are currently being made to integrate foreign language teaching into biology. This paper proposes how this process could be supported by developing a teaching model for CLIL in biology. Then it focuses on the development of a curriculum as well as teaching materials. Finally it suggests how the effect of CLIL on the learners' performance can be analyzed using empiric methods.

1. CLIL als Erfolgsmodell

Die Kombination aus Fremdsprachen- und Sachfachunterricht, das *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), ist heute in nahezu allen europäischen Staaten in unterschiedlichen Bildungssektoren überwiegend auf den ISCED-Stufen[1] 1 bis 3 etabliert (Eurydice 2005). Darüber hinaus findet CLIL nicht mehr nur auf schulischer Ebene statt, sondern wird inzwischen auch auf universitärer Ebene eingesetzt, was zum Beispiel Dafouz et al. (2006) und Pastor & Sanz (2006) belegen. Eine Definition für CLIL liefern Marsh et al. (2005: 5-6) in ihrem Workshop-Bericht für das *European Centre for Modern Languages* in Graz:

> CLIL was adopted in 1996 as a generic 'umbrella' term to refer to diverse methodologies which lead to dual-focussed education where attention is given to both

[1] International Standard Classification of Education. Die UNESCO klassifiziert Bildungssysteme anhand einer siebenstufigen Skala. In Deutschland wird Stufe 1 auf die Primarstufe, Stufe 2 auf die Sekundarstufe I und Stufe 3 auf die Sekundarstufe II bezogen.

> topic and language of instruction. It is used to describe any educational situation in which an additional (second/foreign) language is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself.

Im deutschsprachigen Raum wird statt CLIL häufig die sich leicht einprägende Bezeichnung ‚bilingualer Sachfachunterricht' verwendet. Die Schwierigkeiten, die jedoch mit der Definition des Begriffs ‚bilingual' einhergehen, hat Bach (2005) ausführlich erläutert. Vor allem im Hinblick auf einen internationalen Standard wird hier von CLIL gesprochen. Im Sinne der zitierten Definition werden die Begriffe ‚CLIL' und ‚bilingual' mitunter synonym verwendet. Unterrichtsmethodisch wird dabei entsprechend der von Marsh et al. erwähnten „diverse methodologies" und „any educational situation" zum einen vorausgesetzt, dass CLIL auf den planvollen Einsatz der Muttersprache zurückgreifen kann (vgl. Butzkamm 2005). Zum anderen wird vorausgesetzt, dass CLIL situationsbedingt auch nur phasenweise angeboten werden kann, wie es zum Beispiel das Land Nordrhein-Westfalen ermöglicht (RdErl. d. MSW v. 15.4.2007). Die durch diese Prämisse entstehende Flexibilisierung ist insofern in der Praxis erforderlich, als ein Alles-oder-nichts-Prinzip eine umfassende Heranführung möglichst vieler Lernender an CLIL aus organisatorischen Gründen und didaktischen Erwägungen konterkarieren würde. Dennoch bleibt über mehrere Jahrgangsstufen kontinuierlich eingesetztes CLIL das Desiderat für die Praxis.

Dass CLIL ein Erfolgsmodell ist, belegen die folgenden Daten, die sich auf Deutschland beziehen. Dort lässt sich der Ursprung des in einer Fremdsprache unterrichteten Sachfachs auf den Elysée-Vertrag zurückführen, der 1963 zwischen Deutschland und Frankreich geschlossen wurde. Wenige Jahre später gründete in Baden-Württemberg die erste Schule einen deutsch-französischen Zweig. War es im Jahr 1969 nur eine einzige Schule, so zählte man im Schuljahr 1999/2000 insgesamt 364 Schulen mit einem so genannten bilingualen Zweig. Hiervon waren 67% Gymnasien und 24% Realschulen. Die übrigen Perzentile verteilen sich auf andere Schulformen. Bei 71% der Schulen ist die Zielsprache Englisch. Französisch hat einen Anteil von 23% (Eurydice 2006). Eine neue Erhebung (vgl. KMK 2006) hat ergeben, dass man derzeit 868 allgemein und beruflich bildende Schulen mit CLIL-Angeboten zählt. Auch wenn diese Schulen nur 2.4% der statistischen Gesamtheit darstellen, so hat sich ihr Anteil innerhalb von sechs Jahren mehr als verdoppelt. Dies ist umso erfreulicher, als die empirische Unterrichtsforschung positive Effekte auf die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen hat. Die Ergebnisse der umfangreichen DESI[2]-Studie unterstreichen, dass CLIL die sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler fördert (Klieme 2006: 8):

> Solche zusätzlichen Lerngelegenheiten wirken sich auf die Englischleistungen dieser Schülerinnen und Schüler, insbesondere auf deren kommunikative Kompetenz, besonders positiv aus: Sie erreichen im Hörverständnis bis zum Ende der Jahrgangsstufe neun gegenüber Schülerinnen und Schülern mit vergleichbaren Ausgangsbedingungen einen Vorsprung von etwa zwei Schuljahren. Aber auch in der Fähigkeit, grammatische Fehler zu erkennen und zu korrigieren, ist ihr Fortschritt sehr beachtlich.

[2] Deutsch-Englisch Schülerleistungen International.

Dieser Fortschritt bezieht sich darüber hinaus auf das interkulturelle Lernen, ein für CLIL zentraler Aspekt. Hier zeigt die DESI-Studie, dass in CLIL-Klassen interkulturelle Aspekte häufiger thematisiert werden als in anderen Klassen (DESI-Konsortium 2006). Zudem kann die verstärkte Ausrichtung auf interkulturelles Lernen die in diesem Kontext seitens der KMK (1996) ausgesprochenen Empfehlungen in besonderem Maße erfüllen.

Den größten Anteil an CLIL haben gesellschaftswissenschaftliche Fächer (Richter & Zimmermann 2003): Heute werden in Nordrhein-Westfalen überwiegend die Fächer Erdkunde, Politik und Geschichte bilingual unterrichtet (Eurydice 2006). Eine bundesweite Erhebung zeigt, dass diese Fächer im statistischen Mittel über die Jahrgansstufen 7 bis 10 einen Anteil von 83.92% an bilingualen Bildungsangeboten verzeichnen. Die naturwissenschaftlichen Fächer sind mit 4.3% noch deutlich unterrepräsentiert, wobei 3.81% auf das Fach Biologie entfallen. Die übrigen 12.27% verteilen sich auf andere Sachfächer (Thürmann 2000). Eurydice (2006) gelangt zu einer kongruenten Einschätzung: „CLIL is [...] less frequently applied to the field of natural sciences" (9). So starteten im Schuljahr 1999/2000 in Niedersachsen zwei Schulen mit Biologie als erstem CLIL-Fach (Eurydice 2006). In Nordrhein-Westfalen beginnt zum Beispiel das Essener Maria-Wächtler-Gymnasium laut seines Internetauftritts schon seit einiger Zeit in der siebten Klasse mit Biologie als erstem CLIL-Fach. Insgesamt kann angenommen werden, dass bundesweit heute deutlich mehr CLIL-Angebote bestehen, die jedoch noch nicht statistisch erfasst wurden. Hierzu zählen vor allem diejenigen Schulen, die zwar nicht über einen bilingualen Zweig verfügen, jedoch flexibel CLIL-Module anbieten.

Richter & Zimmermann (2003) plädieren für CLIL in Biologie mit Englisch als Ziel- und Arbeitssprache. Es wird argumentiert, dass Englisch die Lingua franca der Wissenschaft ist und somit fundierte Kenntnisse dieser Sprache über den Erfolg auf einem Bildungsweg in den Biowissenschaften mitentscheiden. Eine Sprachverwendung entsprechend der Kompetenzstufen B2 und höher des *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* des *Council of Europe* ist nicht nur im allgemeinen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, sondern auch im fachsprachlichen Anforderungsbereich unabdingbar. Da Schulen CLIL in Biologie nur wenig akzentuieren, kann dies zu Erschwernissen auf einem Bildungsweg im Bereich der Biowissenschaften führen. Schließlich vollzieht sich die Berufsausbildung vor allem an Hochschulen auf der Basis englischsprachiger Fachliteratur. Durch internationale Kooperation mit Sprechern verschiedener Kulturräume, in denen Englisch gesprochen wird, kommt aus fremdsprachendidaktischer Sicht zudem der interkulturellen Dimension und damit der Förderung des Fremdverstehens erhebliche Bedeutung zu (vgl. KMK 1996). Zudem bietet der Biologieunterricht zahlreiche und häufig wechselnde motivierende Anwendungsbezüge. Durch diesen starken Praxisbezug entstehen für CLIL die seitens der Fremdsprachendidaktik geforderten realen Kommunikationsanlässe beim Fremdsprachenerwerb, der sich hierdurch vorwiegend inhalts- statt formbezogen vollzieht (vgl. Vollmer 2005). Darüber hinaus kann auch die fachdidaktische Forschung profitieren: Richter (2004a: 6) sieht in CLIL einen „Katalysator einer didaktischen Reflexion", da sich unter anderem durch die Beschäftigung mit englischsprachigen Unterrichtsmaterialien neue Impulse für die weitere Materialgestaltung ergeben.

2. Kernprobleme und Arbeitsfelder

Ursachen für den vergleichsweise geringen Anteil des Sachfachs Biologie an CLIL-Angeboten können hauptsächlich zwei Bedingungsfeldern zugeordnet werden, die nachfolgend näher betrachtet werden.

2.1 Forschungsbedarf in der didaktischen Theorie

Wie Marsh et al. (2005: 7) betonen, besteht weiterhin Forschungsbedarf in der fremdsprachendidaktischen Theorie: „CLIL practice has largely preceded research. [...] However, research on the new 'mainstreamed' examples of CLIL, is only recently being initiated and reported. Participants expressed a need for pan European studies into CLIL." Eine aktuelle Einschätzung des Forschungs- und Entwicklungsstands in Europa liefert Langé (2007) als Rückblick auf ausgewählte Beiträge zur *Helsinki CLIL 2006 Conference*: „Academic research on CLIL remains embryonic and there is now a time-lag between practice and research-based validation" (352). Zukünftige Forschung kann allerdings nicht allein durch die Fremdsprachendidaktik erfolgen, sondern muss auch die jeweiligen Fachdidaktiken der Sachfächer integrieren. Dies wurde bereits 1999 gefordert (Lamsfuß-Schenk & Wolff, 1999). In der Biologiedidaktik hat diese Aufforderung bisher kaum Resonanz gefunden, wie eine Sichtung entsprechender Publikationen ergeben hat (vgl. Eschenhagen et al. 2003; Berck 2001; Graf 2004; Killermann et al. 2005; Spörhase-Eichmann & Ruppert 2004; Staeck 2001).

Hemmelgarn & Ewig (2003) sehen jedoch einen „Auftrag an die Biologiedidaktik" (40), die Materialentwicklung und Lehr-Lern-Forschung mitzugestalten. Die Autoren haben unter anderem eine Übersicht erarbeitet, anhand derer sie auf der Basis der nordrhein-westfälischen Richtlinien und Lehrpläne zehn übergeordnete Inhalte aufschlüsseln, die das Sachfach Biologie mit dem Sprachfach Englisch verbinden. Darüber hinaus haben die ‚Vereinigung der Schulen mit deutsch-englisch bilingualem Zug in Hessen' und der ‚Verband Biologie, Biowissenschaften & Biomedizin in Deutschland' 2007 in Kassel zum dritten Mal einen Workshop zu CLIL im Biologie- und Chemieunterricht durchgeführt. Um die Weiterentwicklung von CLIL in Biologie mitzugestalten, hat an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen die Biologiedidaktik des Instituts für Biologie II in Kooperation mit dem Institut für Anglistik versuchsweise damit begonnen, CLIL in ihr Lehrangebot für Lehramtsstudierende aufzunehmen. In einem interdisziplinär ausgerichteten Seminar werden sowohl die Fremdsprachendidaktik als auch die Biologiedidaktik in den Blick genommen. Basierend auf der Erschließung theoretischer Grundlagen von CLIL erfolgt anschließend exemplarisch die Materialentwicklung für die Unterrichtspraxis. Das Aachener Couven-Gymnasium mit englisch-bilingualem Zweig ermöglicht begleitende schulpraktische Studien, um die mit den Studierenden entwickelten Unterrichtsmaterialien zu erproben. Erste Ergebnisse werden für das Jahr 2008 erwartet.

Betrachtet man den theoretischen Hintergrund des fremdsprachlichen Unterrichts, so lässt sich feststellen, dass noch kein einhelliger Konsens über den Einsatz von Unterrichtsmethoden und Lehr-Lern-Techniken des Unterrichtens hergestellt worden ist. Als

ein Beispiel sei der umsichtig dosierte, unterstützende Einsatz der Muttersprache angeführt (Bach 2005; Butzkamm 2005; Garotti 2006; Klippel & Doff 2007; Marsh et al. 1999), der sich unter anderem in Techniken wie dem Spiegeln sprachlicher Strukturen manifestiert und zum Beispiel bei der Wortbildung und der Idiomatik hilfreich ist (vgl. Butzkamm 2004). Für CLIL ist die planvolle Verwendung der Muttersprache aufgrund des gehobenen sprachlichen Anforderungsniveaus eine unverzichtbare Notwendigkeit (vgl. Butzkamm 2005, KMK 2006). Dabei ist ohnehin eine zweisprachige Kommunikationsfähigkeit im Sachfach sinnvoll, damit Unterrichtsinhalte der Biologie stets auch in der Muttersprache kommuniziert werden können. Da CLIL eine eigenständige Didaktik benötigt (vgl. Thürmann 2005), haben Otten & Wildhage (2003) eine „kleine Didaktik" (24) skizziert, die als Fundament für die Weiterentwicklung von CLIL dienen kann. Dieser wichtige Ansatz muss jedoch noch sachfachspezifisch auf die Inhalte und Methoden der Biologiedidaktik adaptiert werden, denn die Ausformung zu einer komplexen, für das Sachfach Biologie spezifischen CLIL-Didaktik steht noch aus.

2.2 Entwicklungsbedarf für die unterrichtliche Praxis

Das Fehlen einer fundierten theoretischen Basis für CLIL in Biologie wirkt sich zwangsläufig auf die Praxis aus. Hier besteht deutlicher Entwicklungsbedarf, nachdem zum Beispiel das Land Nordrhein-Westfalen die notwendigen verwaltungsrechtlichen Rahmenbedingungen geschaffen hat (RdErl. d. MSW v. 15.4.2007). Eurydice (2006: 10) sieht im Problem der Materialentwicklung ein Hindernis für die Ausweitung des CLIL-Konzepts auf weitere Fächer:

> CLIL still suffers from a lack of suitable teaching material. Searching for and preparing material, especially for new target languages, greatly increases the workload of individual teachers involved in CLIL. This is one of the reasons why its extension to other subjects is still limited.

Für CLIL in Biologie sind didaktisierte Arbeitsmaterialien bereits fragmentarisch vorhanden (z.B. Bohn 2002; Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart 1999, 2000; Oetter 2005; Richter 2004b). Auch werden oft notwendige Arbeitsmaterialien für den individuellen Bedarf durch einzelne Schulen zusammengestellt und weiterentwickelt, die sich für ein CLIL-Angebot entschieden haben (vgl. Bach 2005; KMK 2006; Thürmann 2000). Meist handelt es sich um die Eigeninitiative engagierter Lehrerinnen und Lehrer, die bedarfsgerecht Materialien zusammentragen und neu gestalten (vgl. Hemmelgarn & Ewig 2003). So vielgestaltig das Prinzip der verteilten Entwicklungsansätze ist, so unvorteilhaft kann es in einem ressourcenintensiven Bildungswesen erscheinen. Daher sollte die Entwicklungsarbeit zukünftig stärker koordiniert erfolgen. So besteht bereits die Möglichkeit, Materialien über den nordrhein-westfälischen Bildungsserver *learnline* auszutauschen und sich im Rahmen von Fortbildungen und Werkstattgesprächen abzustimmen. Solche und weitere Ansätze sind notwendig, damit die unterrichtliche Kontinuität von CLIL über mehrere Jahrgangsstufen gewährleistet werden kann.

Nur auf den ersten Blick erscheinen englischsprachige Lehrwerke, das Internet oder lediglich Übersetzungen muttersprachlichen Arbeitsmaterials als Lösungen für noch feh-

lendes Material, denn diese Quellen allein werden den Prinzipien von CLIL und Empfehlungen zur Materialentwicklung selten gerecht (vgl. Beheydt 1999; Otten & Wildhage 2003; Richter & Zimmermann 2003). Zudem würden hierdurch die curricularen Vorgaben des Sachfachs meist nicht ausreichend erfüllt, weshalb Ergänzungen vorgenommen werden müssten (vgl. Reischauer 2004). Hinzu kommt, dass vorhandene Arbeitsmaterialien aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland mit den Curricula der jeweiligen 16 Bundesländer in Einklang zu bringen sind (vgl. z.B. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart 2000 mit MSWWF 1999b), wenn die Materialentwicklung nicht nur auf ein Bundesland bezogen werden soll. Auch wenn einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) existieren (vgl. KMK 2002, 2004b), liegt die nähere Ausgestaltung und die Phasierung der Unterrichtsinhalte im Zuständigkeitsbereich der jeweiligen Bundesländer. Schulbuchverlage reagieren aus marktstrategischen Gründen mit einem Produktangebot, wenn sie einen zufriedenstellend ausgeprägten Markt erkennen, der sich inzwischen zunehmend abzeichnet. Eine besondere Schwierigkeit bei der Produktentwicklung stellen relativ hohe Investitionskosten dar, wenn Lehrwerke spezifisch auf die Richtlinien und Lehrpläne einzelner Bundesländer zugeschnitten werden müssen und dann jeweils einen noch vergleichsweise kleinen Markt finden. Allerdings hat bereits ein Schulbuchverlag auf die wachsende Nachfrage an CLIL in Biologie reagiert und englischsprachige Arbeitsmaterialien für die Sekundarstufe I publiziert, die auf einem deutschsprachigen Lehrwerk basieren (s. Schroedel 2004, 2006). Auf diese Weise wird es möglich, auf der Basis des deutschsprachigen Lehrwerks phasenweise Biologie auf Englisch zu unterrichten. Allerdings ist es empfehlenswert, das vorhandene Arbeitsmaterial durch *support systems* methodisch zu ergänzen und gegebenenfalls um englischsprachige Quellen zu erweitern.

Insgesamt ist festzustellen, dass bisher nicht genügend geeignete Arbeitsmaterialien für CLIL in Biologie vorhanden sind, die die Kontinuität des Unterrichts über mehrere Jahrgangsstufen sichern. Allerdings ist modularisierter Unterricht bereits möglich. Standardisiertes Arbeitsmaterial ist notwendig, damit die Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler gewährleistet ist, die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern erleichtert wird, effizienter und effektiver auf zentrale Abschlussprüfungen in CLIL vorbereitet werden kann und Vergleichsstudien zur Qualitätssicherung durchgeführt werden können. Daher ist es wünschenswert, dass sich die einzelnen Bundesländer auf einen gemeinsamen Modus bei der Planung, Realisierung, Leistungsbewertung und -beurkundung für Bildungsangebote verständigen und somit ihre jeweiligen Bildungssysteme möglichst kompatibel gestalten (vgl. Eurydice 2006).

3. Aufgaben für ein Forschungsprojekt

Die erläuterten Kernprobleme und Arbeitsfelder führen zu Vorüberlegungen für ein Forschungsprojekt, das die fremdsprachen- und sachfachdidaktische Theorie verbindet und Praxisbezug herstellt. Dieses hier skizzierte Vorhaben besteht hinsichtlich seiner Gliederung aus mehreren Arbeitsphasen: Zunächst soll eine Didaktik für CLIL in Biologie ent-

wickelt werden. Hierbei werden Unterrichtsinhalte ausgewählt, ein Curriculum erstellt und Kompetenzerwartungen definiert. Anschließend werden Unterrichtsmethoden und Lehr-Lern-Techniken fokussiert. Nach dieser theoretischen Fundierung erfolgt in einer weiteren Phase die exemplarische Weiterentwicklung vorhandener Arbeitsmaterialien. Abschließend werden in einer Praxisphase Unterrichtsmethoden und Arbeitsmaterialien auf der Basis der entwickelten Didaktik erprobt und gegebenenfalls optimiert. Die Arbeiten an einer konstruktivistischen Didaktik für CLIL in Biologie orientieren sich inhaltlich-methodisch an den Didaktiken des Sachfachs (vgl. z.B. Berck 2001; Eschenhagen et al. 2003; Graf 2004; Killermann et al. 2005; Spörhase-Eichmann & Ruppert 2004; Staeck 2001) und des Sprachfachs (vgl. z.B. Bach & Niemeier 2005; Bach & Timm 2003; Blell & Kupetz 2005; Breidbach et al. 2002; Butzkamm 2002; Klippel & Doff 2007; Finkbeiner 2002; Wildhage 2003).

3.1 Auswahl der Unterrichtsinhalte

Zunächst werden Unterrichtsinhalte ausgewählt und so Art und Umfang der zu erarbeitenden Fachinhalte und Fachmethoden sowohl des Sachfachs Biologie als auch des Sprachfachs Englisch definiert. Die Auswahl erfolgt nach den bekannten Kriterien der Schülerrelevanz, Fachrelevanz und Gesellschaftsrelevanz. Durch CLIL wird zudem das Kriterium der Interkulturalität besonders betont, das hier in den Kontext der Gesellschaftsrelevanz eingeordnet wird. Diese zu erstellende Auswahl wird eine Schnittmenge des Sach- und des Sprachfachs bilden, die durch zentrale Vorgaben definiert ist. Hierzu zählen für das Fach Biologie die Bildungsstandards und die EPA der KMK (2004a, 2004b) sowie die Richtlinien und Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen für das Sachfach Biologie (KMNRW 1993; MSJK 2004; MSWWF 1999b). Dem Prinzip des CLIL folgend findet im Hinblick auf die anvisierten Jahrgangsstufen eine Verschmelzung mit den Inhalten und Methoden des Sprachfachs statt. Diese sind für das Fach Englisch durch die EPA der KMK (KMK 2002, 2003), durch die Kernlehrpläne (MSW 2006) sowie durch die Richtlinien und Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen vorgegeben (MSWWF 1999a, 2000). Allerdings befinden sich letztgenannte Publikationen derzeit teilweise in einem Prozess der Überarbeitung, weshalb hier die bisher noch verbindlichen Fassungen zitiert werden.

3.2 Gliederung der Unterrichtsinhalte

Die ausgewählten Unterrichtsinhalte der Fächer Biologie und Englisch werden nach dem Prinzip des Spiralcurriculums gegliedert: Fachinhalte und -methoden bauen aufeinander auf und werden mit steigendem Lernzuwachs auf zunehmend höheren Komplexitätsebenen wieder aufgegriffen, erweitert und vernetzt. Als Strukturierungsprinzip soll nicht weiter eine Gliederung nach Teildisziplinen der Biologie erfolgen. Vielmehr wird eine Strukturierung nach modularisierten Lernfeldern unter Berücksichtigung der Inter- und Transdisziplinarität bevorzugt. Hierdurch wird der fächerorientierte Kanon überwunden und einer möglichen Einengung durch eine scheinbar einzig gültige Fachsystematik entgegengewirkt. So sollen lebensweltliche Fragestellungen eine tiefere Beschäftigung mit dem

Sach- und Sprachfach sowie ihren Bezugswissenschaften hervorrufen und dabei kognitive, pragmatische und affektive Kompetenzen aufbauen.

Eine besondere Schwierigkeit bei CLIL besteht darin, dass die Zusammenführung des Sach- und Sprachfachs ohne qualitative Verluste erfolgen muss. Dabei ist es hilfreich, dass heute der Erwerb fachbezogener Kompetenzen im Vordergrund steht und nicht isoliertes Fakten- und Methodenwissen. Daher wird ein Lösungsansatz erarbeitet, wie Lehr-Lern-Arrangements integrativ und somit effizient Unterrichtsinhalte sowohl der Biologie als auch der Zielsprache Englisch gleichermaßen transportieren können. Die Möglichkeiten reichen von einer Straffung des Curriculums über die Vermeidung von Redundanzen durch gegenseitige Abstimmung der Curricula bis hin zu Erweiterungen der Stundentafel im Rahmen von fördernden Ganztagsangeboten. Schon jetzt zeichnet sich ab, dass nur eine integrative Berücksichtigung dieser Ansätze effizient und effektiv sein kann.

3.3 Definition von Kompetenzerwartungen

Im Hinblick auf Lernerfolgsüberprüfungen werden beispielhaft operationalisierbare Kompetenzerwartungen definiert, die sowohl das Sachfach als auch das Sprachfach berücksichtigen. Hierbei ist zu beachten, dass Definitionen von Kompetenzerwartungen auch als Basis zur Leistungsbeurteilung dienen und daher die verwaltungsrechtlichen Vorschriften der jeweiligen Bundesländer zu beachten sind: So sollen in Nordrhein-Westfalen bei CLIL vor allem die sachfachlichen Leistungen beurteilt werden (KMK 2006; RdErl. d. MSW v. 15.4.2007). Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch nicht, dass sich Definitionen von Kompetenzerwartungen allein auf die Vorgaben zur Notenfindung beziehen müssen. Vielmehr erfüllen sie eine der Leistungsbeurteilung übergeordnete pädagogische Funktion der Planung, Sicherung und Evaluation von Lehr-Lern-Schritten. Daher muss das Spektrum der zu definierenden Kompetenzerwartungen vor allem im sprachlichen Anforderungsbereich weiter ausfallen als es die Vorgaben zur Leistungsbewertung erfordern. Auch wenn bei CLIL hauptsächlich sachfachliche Kompetenzen zu berücksichtigen sind, besteht auf sprachlicher Ebene dennoch großer Forschungs- und Entwicklungsbedarf bei der einheitlichen Feststellung und Bewertung von Kompetenzen (vgl. Fehling & Finkbeiner 2002). Lernerfolg ist hier hinsichtlich sach- und sprachfachlicher Kompetenzen sowie fachübergreifender Kompetenzen integrativ zu betrachten und kann nicht additiv ermittelt werden.

Definitionen von Kompetenzerwartungen erfolgen entsprechend der gängigen Praxis mehrstufig innerhalb der Bereiche kognitiver, pragmatischer und affektiver Kompetenzen. So differenziert man beispielsweise auf kognitiver Ebene zwischen Reproduktion, Analyse und Bewertung. Innerhalb einer Ebene müssen wiederum Abstufungen berücksichtigt werden: So stellen bei der Reproduktion die Operatoren ‚nennen' und ‚benennen', ‚skizzieren', ‚beschreiben' und ‚zusammenfassen' jeweils unterschiedlich hohe Anforderungen in verschiedenen kognitiven und pragmatischen Kompetenzbereichen. Bei der Definition der Kompetenzerwartungen ist es aufgrund der Einheitlichkeit notwendig, eine Sammlung von Operatoren sowohl abstrakt zu definieren als auch mithilfe von Beispielen zu illustrieren. Als Orientierung dienen dabei die Operatoren des Ministeriums für Schule und

Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW 2005a, 2005b). Einschränkend muss festgestellt werden, dass die Operationalisierbarkeit von Kompetenzen im affektiven Bereich per se Bewertungsschwierigkeiten birgt, da erwünschte Geisteshaltungen gegenüber Unterrichtsinhalten letztlich schwierig prüfbar sind und daher aus dem Handeln der Schülerinnen und Schüler lediglich indirekt gefolgert werden können.

3.4 Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden und Lehr-Lern-Techniken

Nach erfolgter Definition und Gliederung der Unterrichtsinhalte ist zu entscheiden, welche Unterrichtsmethoden für CLIL in Biologie einsetzbar sind. CLIL muss für das Sachfach in verschiedenen Aktionsformen wechselnde Handlungssituationen herbeiführen, die unter anderem das Betrachten, Beobachten, Protokollieren, Zeichnen, Untersuchen, Vergleichen, Experimentieren, die Modellbildung und das Mathematisieren in den Blick nehmen. Weitere Beispiele und deren theoretische Begründungen werden umfassend in verschiedenen aktuellen Biologiedidaktiken ausgeführt (vgl. Berck 2001; Eschenhagen et al. 2003; Graf 2004; Killermann et al. 2005; Spörhase-Eichmann & Ruppert 2004; Staeck 2001).

Eine Besonderheit bei CLIL besteht jedoch darin, dass die Ausführungen der Biologiedidaktiken um die Komponente der Zielsprache Englisch erweitert werden müssen. Daher werden bereits etablierte Unterrichtsmethoden und Lehr-Lern-Techniken der Fremdsprachendidaktik hinsichtlich ihrer Einsetzbarkeit bewertet. Ein grundlegendes Kriterium ist dabei die Frage, ob und wie Lernen im Sinne des Konstruktivismus ermöglicht wird. Zur theoretischen Begründung sollten auch Erkenntnisse der Neurowissenschaften und der Kognitionspsychologie zum Sprach- und Fertigkeitserwerb integriert werden (vgl. Spitzer 2002). Damit grammatische Strukturen und neue Lexeme anwendbar aufgenommen werden können, müssen unter anderem Unterrichtsmethoden und Lernstrategien berücksichtigt werden, die auf das Erkennen und Anwenden von Regelhaftigkeiten, den planvollen Einsatz der Muttersprache bei Spiegelungen sowie auf Sprachvergleiche zielen. Grundlage für diesen Ansatz sind Erkenntnisse der Kognitionsforschung und der Neurowissenschaften, die einen Paradigmenwechsel ausgehend von einer regelbasierten, symbolischen Informationsverarbeitung des Gehirns hin zur Annahme einer konnektionistischen Verarbeitung von Information fordern. Darüber hinaus liefern die Neurowissenschaften und die Kognitionspsychologie wichtige Erkenntnisse zur Fertigkeitsentwicklung und zu den Gedächtnisformen Wissen und Können sowie zur Interaktion zwischen diesen beiden Gedächtnisformen. Auch sind Erkenntnisse wichtig, die sich auf die Verarbeitungstiefe, Selbstreferenzeffekte, Interferenz- und Kontexteffekte, die Steuerung von Aufmerksamkeit sowie Motivation und Emotionen bei Lernprozessen beziehen.

Ein Kriterienkatalog zur Auswahl von Unterrichtsmethoden und Lehr-Lern-Techniken gliedert sich nach Thürmann (2005) in die Bereiche *reception*, *production* und *learner autonomy*. Auf diesen Ansatz soll für die weiteren Arbeiten aufgebaut werden. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei die vier kommunikativen Kompetenzen *listening, speaking, reading* und *writing*. Im Bereich *reception* werden Methoden in den Blick genommen, die

Krashens (1982) Prinzip des *comprehensible input* folgen und darüber hinaus Fehlerrückmeldungen und Korrekturmöglichen vorsehen. Auf diese Weise erhalten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, falsch aufgenommene sprachliche Regelungen und Muster zu erkennen und zu korrigieren (Thürmann, 2005). Zur Entwicklung von Fertigkeiten in den Bereichen *reception* müssen Strategien und Techniken weiterentwickelt werden, die unter anderem bei der Informationserschließung und Informationsverarbeitung während des Hörens und Lesens angewendet werden (vgl. Otten & Wildhage 2003; Thürmann 2005). Für den Bereich *production* müssen Strategien und Sprachmuster zur Verfügung gestellt werden, mithilfe derer die Schülerinnen und Schüler ihre Denkprozesse situationsbezogen mündlich oder schriftlich kommunizieren können. Hierzu sollten die Lernenden aus verschiedenen sprachlichen Registern wählen können, sich am Adressaten orientieren, Vorverweise geben, Leseanreiz schaffen, Gedankengänge ökonomisch und kohärent darstellen oder auf verschiedene Textsorten zurückgreifen können. Um entsprechend hilfreiche Sprachmuster zu vermitteln, sollte unter anderem die bilinguale Methode adaptiert werden. Dabei bietet sich der Einsatz von unterstützenden Techniken wie *mirroring, code-switching, bridging* und *prompting* an (vgl. Bohn 2002; Butzkamm 2005; Thürmann 2005). Methoden und Techniken für den Bereich *learner autonomy* müssen das eigenverantwortliche Arbeiten bei der Lösung von Aufgaben fördern (vgl. Bimmel & Rampillon 2000; Klippert 2000, 2001; Leisen 2003). Weitere Auswahlkriterien zielen auf Möglichkeiten zur individuellen Förderung wie zum Beispiel der Förderung unterschiedlicher Lerntypen.

3.5 Entwicklung von *support systems*

Damit die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen von CLIL in Biologie in den skizzierten Bereichen erfüllen können, bedarf es unbedingt inhaltlich-methodischer Hilfestellungen, der *support systems*. Hierbei handelt es sich um einen Brückenschlag zwischen dem fremdsprachlichen Arbeitsmaterial *(materials)* und den in der Zielsprache formulierten Aufgabenstellungen *(tasks)*. Die *support systems* stehen den Schülerinnen und Schülern während der jeweiligen Erarbeitungs- und Sicherungsphase neben dem eigentlichen Arbeitsmaterial unterstützend zur Verfügung (vgl. Otten & Wildhage 2003). Diese bekannte Vorgehensweise muss in Bezug auf die Biologie konkretisiert werden. Ein Beispiel mit Empfehlungen zur Spracharbeit findet sich bei Bohn (2002).

Sachfachspezifische Lernprozesse und fachliche Diskurse im Rahmen von CLIL stellen hohe Ansprüche an die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und die sprachliche Richtigkeit (Otten & Wildhage 2003). Daher muss für das Sachfach Biologie definiert werden, welche Anforderungen es an das Sprachfach stellt (vgl. Bach 2005), um das Leistungsniveau der *Cognitive/Academic Language Proficiency* für kognitiv anspruchsvolle Sprachprozesse zu erreichen. Eine solche Definition leitet sich unter anderem von den zu definierenden Unterrichtsinhalten ab. Damit Schülerinnen und Schüler den ins Auge gefassten sprachlichen Anforderungsbereich erfüllen können, müssen *support systems* auch Formulierungshilfen zum Beispiel in Form sprachlicher Muster transportieren. Hierzu gehören in der Biologie beispielsweise Redemittel der Einführung, Überleitung, Methodik, Analyse, Ergebnispräsentation, Diskussion und Moderation wie Hrdina & Hrdina (2006) sie strukturiert

darstellen. Solche sprachlichen Bausteine sollten der leichteren Erfassbarkeit wegen nach Sprechakten klassifiziert angeboten werden. Ferner müssen solche Sprachbausteine in Form vorgefertigter *phrases* so aufbereitet werden, dass die Lernenden ihre Form und Funktion erfassen, damit sie diese leicht auf neue Situationen transferieren können. Bei der Erstellung von Formulierungshilfen werden insbesondere Erkenntnisse aus der Erforschung des genrespezifischen Gebrauchs des wissenschaftlichen Allgemeinwortschatzes in englischen Wissenschaftstexten didaktisch rekonstruiert in *support systems* integriert. Denn viele Wörter der Allgemeinsprache werden häufig in formelhafter Weise zur Beschreibung von Fakten und Prozessen verwendet, die in bestimmten Kontexten wiederkehrend verwendet werden. Theoretische Ausführungen zur Funktion formelhafter Sprachmuster finden sich zum Beispiel bei Wray (2000) und Wray & Perkins (2000). Haben die Schülerinnen und Schüler einige dieser kontextspezifischen Wendungen als Sprachmuster internalisiert, werden sich bei ihnen schnell erste Erfolgserlebnisse einstellen, wenn sie mit Hilfe dieser Sprachmuster ihre Sprechabsichten in der Zielsprache äußern können. Einen für dieses Projekt hilfreichen Ansatz liefern Hrdina & Hrdina (2006). Die Autoren haben einen Wortschatz und Formulierungshilfen speziell für Mediziner und Naturwissenschaftler erstellt. Wenn auch nicht auf den schulischen Einsatz ausgerichtet und nicht auf die Biologie fokussiert, so liefert diese Publikation dennoch eine gute Orientierung auf dem Weg, sprachliche Mittel in Form von *support systems* verfügbar zu machen.

Arbeitsmaterialien für CLIL müssen neben der sprachlichen Unterstützung auch so genannten *visual support* enthalten. Hierzu zählen unter anderem Diagramme und Schemata, die der Veranschaulichung dienen (vgl. Bohn 2002; Leisen 2005; Richter 2004a; Zydatiß 2002). Zusätzlich müssen Lernstrategien, die kooperatives Arbeiten, Präsentationstechniken und das eigene Lernen auf Metaebene fokussieren, durch *support systems* transportiert werden. So lernen die Schülerinnen und Schüler, über ihre Lernprozesse zu reflektieren und hieraus Optimierungen abzuleiten, was zur Ausbildung von *learner autonomy* beiträgt. Bereits vorhandene Ansätze, Ausarbeitungen und Empfehlungen (vgl. Bimmel & Rampillon 2000; Klippert 2000, 2001; Leisen 2003) können inhaltlich und methodisch auf CLIL in Biologie adaptiert werden.

4. Ausblick

Nachdem Arbeitsmaterial im Sinne der beschriebenen *support systems* für eine längere Unterrichtssequenz zur Verfügung gestellt worden ist, sollte anschließend die empirische Unterrichtsforschung in den Blick genommen werden. So könnte untersucht werden, inwiefern sich CLIL in Biologie auf der Basis der theoretischen Vorarbeit in der Praxis bewährt und so zu Leistungssteigerungen einer Testgruppe von Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu einer Kontrollgruppe führt. Wie Vollmer (2006) formuliert „wissen wir [...] nur sehr wenig über die Besonderheiten und die Auswirkungen des bilingualen Lernens im Vergleich zum muttersprachlich erteilten Fachunterricht“ (201-202). Dies gilt folglich auch für CLIL in Biologie (vgl. Hemmelgarn & Ewig 2003), wenn auch die eingangs zitierte DESI-Studie insgesamt positive Effekte auf sprachliche Leistungen gemessen hat.

Basierend auf diesem Projekt könnte aus methodischer Perspektive der Effekt des planvollen Einsatzes der Muttersprache in Test- und Kontrollgruppen untersucht werden. So würde dann im Sinne einer Prä-post-Studie untersucht, inwiefern die Schülerinnen und Schüler durch CLIL erworbene Inhalte korrekt wiedergeben, Methoden sinnvoll anwenden, Lernstrategien nutzen und ihre Kompetenzen auf Neues transferieren können. In einem weiteren Schritt ließen sich aufgezeichnete Unterrichtseinheiten auswerten, indem exemplarisch für Test- und Kontrollgruppen annotierte Transkriptionen angefertigt würden. Anhand solcher Transkriptionen könnten dann Diskursanalysen vorgenommen werden. Auf diese Weise würde untersucht, inwiefern zum Beispiel der Einsatz des *mirroring, code-switching, bridging* und *prompting* den Diskurs beeinflusst und in der schulischen Praxis zum Lernerfolg beiträgt. Somit könnte gezielt die Entwicklung sachfachtypischer Diskurselemente untersucht werden, die sich zum Beispiel als Begriffsdefinitionen, Hypothesenbildungen oder Prozessbeschreibungen manifestieren (vgl. Zydatiß 2002). Den Forderungen von Zydatiß folgend sollte in den Testgruppen auch untersucht werden, wie sich das Verhältnis zwischen Mutter- und Zielsprache quantitativ darstellt, wie hoch jeweils der Redeanteil der Lehrenden und Lernenden ausfällt und inwiefern Interaktionstypen wie „Korrekturen, Nachfragen [und das] Aushandeln von Bedeutungen“ (54) auftreten. Die gewonnen Erkenntnisse könnten dann zur Optimierung der theoretischen Konzepte und der Materialien für die Praxis und damit zur Weiterentwicklung von CLIL beitragen.

Bibliographie

Bach, G. & J.-P. Timm, 2003, Englischunterricht. Tübingen, Francke.

Bach, G. & S. Niemeier (Hrsg.), 2005, Bilingualer Unterricht. Frankfurt a.M., Lang.

Bach, G., 2005, Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: Bach, G. & S. Niemeier (Hrsg.), 2005.

Beheydt, L., 1999, Preliminaries to material development for content and language integrated learning. In: Marsh, D. & B. Marsland (Hrsg.), 1999, CLIL initiatives for the millennium. Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Berck, Karl-Heinz (2001), Biologiedidaktik. Wiebelsheim, Quelle & Meyer.

Bimmel, P. & U. Rampillon, 2000, Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Goethe-Institut.

Blell, G. & R. Kupetz (Hrsg.), 2005, Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerausbildung für den bilingualen Unterricht. Frankfurt a.M., Lang.

Bohn, M., 2002, Biologie bilingual: ein Oberstufen-Projekt. In: Finkbeiner, C. (Hrsg.), 2002, Bilingualer Unterricht. Schroedel, Hannover.

Breidbach, S., et al. (Hrsg.), 2002, Bilingualer Sachfachunterricht. Frankfurt a.M., Lang.

Butzkamm, W., 2002, Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Francke.

Butzkamm, W., 2004, Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Tübingen, Francke.

Butzkamm, W., 2005, Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, G. & S. Niemeier (Hrsg.), 2005.

Dafouz, E., et al., 2007, Integrating CLIL at the tertiary level: teacher's and students' reactions. In: Marsh, D. & D. Wolff (Hrsg.), 2007.

DESI-Konsortium (Hrsg.), 2006, Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf (20.02.2008)

Eschenhagen, D., et al., 2003, Fachdidaktik Biologie. Köln, Aulis.

Eurydice (Hrsg.), 2005, Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brüssel, Eurydice European Unit.

Eurydice (Hrsg.), 2006, Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Brüssel, Eurydice European Unit.

Fehling, S. & C. Finkbeiner, 2002, Evaluation von Schulleistungen im bilingualen Sachfachunterricht. In: Finkbeiner, C. (Hrsg.), 2002, Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Hannover, Schroedel.

Finkbeiner, C. (Hrsg.), 2002, Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover, Schroedel.

Garotti, F. R., 2007, Five methodological research questions for CLIL. In: Marsh, D. & D. Wolff (Hrsg.), 2007.

Graf, E. (Hrsg.), 2004, Biologiedidaktik für Studium und Unterrichtspraxis. Donauwörth, Auer.

Hemmelgarn, M. & M. Ewig, 2003, Bilingualer Biologieunterricht. In: Hesse, M. & H. Vogt (Hrsg.), 2003, Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Münster, IDB Münster.

Hrdina, C. & R. Hrdina, 2006, Scientific English für Mediziner und Naturwissenschaftler. Berlin, Langenscheidt.

Killermann, W., et al., 2005, Biologieunterricht heute. Donauwörth, Auer.

Klieme, E., 2006, Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (20.02.2008)

Klippel, F. & S. Doff, 2007, Englisch Didaktik. Berlin, Cornelsen Scriptor.

Klippert, H., 2001, Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim, Beltz.

Klippert, H., 2002, Methoden-Training. Weinheim, Beltz.

KMK (Hrsg.), 1996, Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf (20.02.2008)

KMK (Hrsg.), 2002, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch. http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_englisch.pdf (20.02.2008)

KMK (Hrsg.), 2003, Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). http://www.kmk.org/schul/Bildungs-standards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf (20.02.2008)

KMK (Hrsg.), 2004a, Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Biologie_MSA_16-12-04.pdf (20.02.2008)

KMK (Hrsg.), 2004b, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Biologie. http://www.kmk.org/doc/beschl/EPA-Biologie.doc (20.02.2008)

KMK (Hrsg.), 2006, Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. http://www.kmk.org/doc/publ/Konzepte-bilingualer-Unterricht_10-04-2006.pdf (20.02.2008)

KMNRW (Hrsg.), 1993, Richtlinien und Lehrpläne Biologie, Gymnasium, Sekundarstufe I. Frechen, Ritterbach.

Krashen, S. D., 1982, Principles and practice in second language acquisition. Oxford, Pergamon.

Lamsfuß-Schenk, S. & D. Wolff, 1999, Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jg. 4., 2/ 1999. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-2/beitrag/lamsfus2.htm (20.02.2008)

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.), 1999, Materialien und Handreichungen zur Vorbereitung des bilingualen Biologieunterrichts Klasse 10. Stuttgart, LSE.

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.), 2000, Materialien für den bilingualen Biologieunterricht Klasse 11. Stuttgart, LSE.

Langé, G., 2007, Postscript to CLIL 2006 and future action. In: Marsh, D. & D. Wolff (Hrsg.), 2007.

Leisen, J., 2003, Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht. Bonn, Varus.

Leisen, J., 2005, Wechsel der Darstellungsformen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Jg. 39, 2005.

Marsh, D., et al., 2005, Project D3 – CLILmatrix. http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/ pdf/ wsrepD3E2005_6.pdf (20.02.2008)

Marsh, D., et al., 1999, CLIL: A review of current thinking. In: Marsh, D. & B. Marsland (Hrsg.), 1999, *CLIL initiatives for the millennium*. Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Marsh, D. & D. Wolff (Hrsg.), 2007, Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe. Frankfurt a.M., Lang.

MSJK (Hrsg.), 2004, Kernlehrplan Englisch Gymnasium. Frechen, Ritterbach.

MSW (Hrsg.), 2005a, Englisch – Übersicht über die Operatoren. http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost (20.02.2008)

MSW (Hrsg.), 2006, Kernlehrpläne Sekundarstufe I NRW. http://db.learnline.de/angebote/kernlehrplaene/index.jsp (20.02.2008)

MSWWF (Hrsg.), 1999a, Sekundarstufe II, Gymnasium, Richtlinien und Lehrpläne Englisch. Frechen, Ritterbach.

MSWWF (Hrsg.), 1999b, Sekundarstufe II, Gymnasium, Richtlinien und Lehrpläne Biologie. Frechen, Ritterbach.

MSWWF (Hrsg.), 2000, Sekundarstufe I, Gymnasium, Richtlinien und Lehrpläne Englisch. Frechen, Ritterbach.

Oetter, P., 2005, Viruses – their mission is transmission. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Jg. 39, 2005.

Otten, E. & M. Wildhage, 2003, Content and Language Integrated Learning. In: Wildhage, M. (Hrsg.), 2003, Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin, Cornelsen Scriptor.

Pastor, M. C. & A. G. Sanz, 2007, Content and Language Integrated Learning in a technical higher education environment. In: Marsh, D. & D. Wolff (Hrsg.), 2007.

Reischauer, D., 2004, Schulbuch-Empfehlungen für den bilingualen Biologieunterricht. In: *Unterricht Biologie.* Jg. 28, 297/298/ 2004.

Richter, R. & M. Zimmermann, 2003, Biology. In: Wildhage, M. (Hrsg.), 2003, Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin, Cornelsen Scriptor.

Richter, R., 2004b, And now – in English, please. In: *Unterricht Biologie.* Jg. 28, 297/298/ 2004.

Richter, R. (Hrsg.), 2004a, Unterricht Biologie. Jg. 28, 297/298/ 2004. Seelze, Friedrich.

Schroedel (Hrsg.), 2004, Biologie heute 2 entdecken – Lehrermaterialien für den bilingualen Unterricht, Teil 1. Braunschweig, Bildungshaus Schulbuchverlage.

Schroedel (Hrsg.), 2006, Biologie heute 2 entdecken – Lehrermaterialien für den bilingualen Unterricht, Teil 2. Braunschweig, Bildungshaus Schulbuchverlage.

Spitzer, M., 2002, Lernen. Heidelberg, Spektrum.

Spörhase-Eichmann, U. & W. Ruppert (Hrsg.), 2004, Biologie-Didaktik. Berlin, Cornelsen Scriptor.

Staeck, L., 2001, Zeitgemäßer Biologieunterricht. Berlin, Cornelsen.

Thürmann, E., 2000, Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. http://www.learn-line.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/pdf/ar0001.pdf (25.02.2008)

Thürmann, E., 2005, Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bach G. & S. Niemeier (Hrsg.), 2005.

Vollmer, H. J., 2005, Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachenlernen. In: Bach G. & S. Niemeier (Hrsg.), 2005.

Vollmer, H. J., 2006, Fachlichkeit und Sprachlichkeit. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung.* Jg. 17, 2/ 2006.

Wildhage, M. (Hrsg.), 2003, Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin, Cornelsen Scriptor.

Wray, A. & M. Perkins, 2000, The functions of formulaic language: an integrated model. In: *Language & Communication.* Jg. 20, 1/ 2000.

Wray, A., 2000, Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. In: *Applied Linguistics*. Jg. 21, 4/ 2000.

Zydatiß, W., 2002, Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik. In: Breidbach, S., et al., (Hrsg.), 2002.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Ein Blick in den Kursraum – Dozentenbefragung zum deutschsprachigen Fachunterricht (CLIL) an japanischen Universitäten

Kirsten BEISSWENGER, Dokkkyo Universität / Soka (Japan), kirstbei@sa2.so-net.ne.jp

Abstract

Subject-specific instruction in German is well established at Japanese universities within German and/or cultural studies. These classes are being taught by German native teachers. So far, subject-specific instruction in German has not been studied within the Japanese DaF-research, however, the question arises on how it is being realized. Sixteen colleagues answered to and commented on a questionnaire with questions about the teaching aids and materials they use and their function during the lessons as well as their teaching methods (didactics, measures to encourage language acquisition, the role of interacting, instruction types, use of the mother tongue). In the evaluation, the questionnaires were divided into three groups according to the students' linguistic levels. As a result, we found that, in part, the teaching modes differ vastly, which is probably due to the student' linguistic abilities and, depending on this, the demands and requirements in the respective class.

Wenn in den letzten Jahren vom Deutschunterricht in Japan die Rede war, dann wurden in erster Linie die Probleme der Sprache hervorgehoben. Deutsch verlor und verliert unter den Sprachen, die hier gelernt werden, an Einfluss und wird von den Lernenden nicht mehr so häufig gewählt wie in früherer Zeit (siehe etwa Yosijima 1996, S. 49f. mit Zahlen aus den 1990er Jahren, die sich auf die Universität Tokyo, Komaba-Campus, beziehen). Auch wenn sich solche Tendenzen in anderen Ländern ebenfalls feststellen lassen sollten, so seien hier doch die für Japan spezifischen Gründe und Hintergründe dieser Entwicklung skizziert.

Die deutsche Sprache zählte in der Meiji-Zeit, also der politischen Ära Japans nach 1868, in der das Land nach einer circa 300jährigen Isolation wieder internationale Verbindungen aufnahm, neben Englisch und Französisch zu den Bildungssprachen schlechthin in Japan. Diese hohe Stellung erlangte die Sprache vor allem nach 1886, nachdem von Regierungsseite aus und vornehmlich aus politischen Gründen das Modell der deutschen Wissenschaften als Vorbild für die Einrichtung von Universitäten in Japan favorisiert wurde und aufgrund des guten Rufes deutscher Universitäten Studienaufenthalte von Japanern in Deutschland zunahmen. Deutsche Wissenschaftler, so Rechtswissenschaftler, Historiker, Mediziner und Vertreter anderer Disziplinen wirkten an den neu gegründeten Universitäten und übernahmen eine wesentliche Rolle beim Aufbau des japanischen Bildungs- und Staatswesen. Deutsch wurde wie die beiden anderen gennanten Sprachen an den Schulen gelehrt, deutsche Fachliteratur zählte zum Ausbildungskanon in verschiedenen Wissenschaften. In der Praxis hatte die deutsche Sprache eine so hohe Stellung, dass beispielsweise Ärzte ihre Diagnosen auf den Patientenkarten auf Deutsch notierten (Boeckmann 2006, S. 39ff., Naka 1994, S. 237-248, Iijima 1989, S. 77–89).

Diese Stellung als Fachsprache, Bildungssprache und Kultursprache verlor Deutsch nach dem 2. Weltkrieg mehr und mehr. Entscheidender Grund dafür war die politische Orientierung Japans nach Amerika hin, das nach dem verlorenen Krieg die einzige Besatzungsmacht in Japan war (Hirataka 1994, S. 198f). Dies hatte eine entscheidende Auswirkung auf das Erziehungssystem, das nach amerikanischem Vorbild umgebaut wurde. Während die Fremdsprachenausbildung in der Vorkriegszeit eine Angelegenheit der Schulen, vornehmlich der Oberschulen, war, wurde sie jetzt, abgesehen von Englisch, das nunmehr als weitgehend einzige Fremdsprache in der Schule unterrichtet wurde und wird, eine Angelegenheit der Universitäten. Diese bekamen nach amerikanischem Vorbild ein System mit einer vierjährigen Ausbildung mit dem Abschluss eines Bachelors. Die ersten beiden Jahre dienten einer allgemeinen Ausbildung (kyoyobu), die Fachausbildung erfolgte im dritten und vierten Jahr. Bestandteil der allgemeinen Ausbildung der beiden ersten Studienjahre war neben Englisch auch eine zweite Fremdsprache als Pflichtfach zu erlernen. Dafür konnten die Studenten Deutsch und Französisch wählen. Erst durch verschiedene Stufen der Universitätsreform von 1970 und vor allem von 1991 wurde das Erlernen einer zweiten Fremdsprache liberalisiert, was sich in zwei entscheidenden Punkten auswirkte: 1. die zweite Fremdsprache ist seither nicht mehr an allen Universitäten obligatorisch, d. h. sie wurde in vielen Fällen ein Wahlfach oder ein Wahlpflichtfach, 2. im Ausbildungskanon der Fremdsprachen gewannen auch andere Sprachen, zunächst ab den 1980er Jahren Spanisch als wirtschaftliche Verkehrssprache an Bedeutung, danach auch die der japanischen Nachbarstaaten China und Korea. Sie verdrängten die bisherigen „Kultursprachen“ mehr und mehr (Yoshijima 1996, S. 46). Einer Umfrage über die Lage des Deutschunterrichts in Japan aus dem Jahre 2001 zufolge wird Deutsch zwar immer noch an den meisten Hochschulen angeboten,[1] an denen nach Hochrechnungen 345.196

[1] An der Umfrage, die an 586 Universitäten und Fachhochschulen geschickt wurde, haben sich 329 Institutionen beteiligt, von denen 256 (83%) Deutsch als Fremdsprache anbieten, gefolgt von Französisch mit 238 (77%) und Chinesisch mit 211 (69%). Spanisch, Russisch und Koreanisch liegen mit 95 bis 97 Institutionen bei 31%, siehe JDV-Sonderausschuss 2001, S. 13.

Studenten bis zu zwei Jahre Deutsch lernen (JDV-Sonderausschuss 2001, S. 5). Die Schätzungen der 1990er Jahre gingen demgegenüber noch von 440.000 bis 550.000 Studenten aus (Yamaji 1994, S. 222).

Die hier dargestellte Fremdsprachenausbildung führt jedoch nicht zu einem Fachstudium Germanistik. Als Bestandteil der Allgemeinausbildung für Geistes-, Natur-, sowie medizinische oder technische Wissenschaften findet sie an allen Hochschultypen statt. Das Fachstudium erfolgt demgegenüber an den germanistischen Abteilungen oder an Abteilungen für Europawissenschaften, Kulturwissenschaften oder Sprachwissenschaften, die einen Schwerpunkt auf Deutsch haben.[2] Auch die Fachstudenten erlernen in der Regel die deutsche Sprache erst an der Universität. Ihr Studium setzt sich deshalb aus einer Sprachausbildung und einer parallelen Fachausbildung zusammen, bei der – je nach Ausrichtung der Abteilung – in Vorlesungen, Seminaren und Übungen eine germanistische Ausbildung im „klassischen" Sinne mit Literaturwissenschaft, Linguistik und Mediävistik möglich ist, oder ein breit gefächertes fachliches Angebot im Sinne der German Studies vorliegt.

Der Unterricht der *native teacher* in der Fachausbildung

Innerhalb dieser Deutschausbildung in Japan spielt der Unterricht der *native teacher* eine ziemlich beachtliche Rolle. Im aktuellen „Verzeichnis deutschsprachiger Hochschullehrer/-innen an japanischen Hochschulen", das der DAAD jährlich zur Verfügung stellt, sind zur Zeit 256 *native teacher* unterschiedlicher Fachrichtungen als Teilzeitkräfte oder Festangestellte im Status eines Dozenten, Associate Professors oder ordentlichen Professors erfasst. Ihre Aufgaben liegen in der Sprachausbildung, aber auch – so sie an einer germanistischen Abteilung oder einer der anderen oben genannten Abteilungen tätig sind – in der Fachausbildung. Darüber hinaus sind deutschsprachige Dozenten auch in der juristischen, historischen oder naturwissenschaftlichen Fachausbildung tätig.

Der Fachunterricht deutschsprachiger Dozenten findet entweder auf Deutsch oder Japanisch, manchmal auch auf Englisch statt. Da er bisher kein Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen innerhalb der japanischen Didaktikforschung war, können an dieser Stelle keine umfassenden Informationen darüber gegeben werden, in wie vielen und welchen Fachrichtungen die deutschsprachigen Dozenten eingesetzt werden. Ebensowenig ist es möglich, umfassende Angaben darüber zu machen, unter welchen Umständen der Unterricht auf Deutsch oder in einer der beiden anderen Sprachen stattfindet. Im folgenden seien deshalb für eine erste Orientierung einige Fallbeispiele genannt, die jedoch das Desiderat unterstreichen, eine landesweite Befragung unter den Dozenten durchzuführen. Dafür seien drei Beispiele vorgestellt, bei denen *native teacher* Fachunterricht auf Deutsch erteilen, und zwar Beispiele aus einer germanistischen Abteilung, einer Europa-Amerika-Abteilung und einer juristischen Abteilung. Daran anschließend sei auch noch ein Blick auf den Fachunterricht deutschsprachiger Dozenten in englischer oder japanischer Sprache geworfen :[3]

[2] Nach Zahlen aus den 1990er Jahren, die heute noch weitgehend gültig sind, gibt es an Privatuniversitäten 31 solcher Abteilungen, siehe Yamaji 1994, S. 223.

[3] Bei den folgenden Ausführungen danke ich Stefan Buchenberger, Anne Gellert, Michael Schart, Angelika Werner und Asahiko Yamaji für Auskünfte.

1. deutschsprachiger Fachunterricht an einer germanistischen Abteilung resp. German-Studies-Abteilung (Dokkyo Universität, Soka): Die Studenten haben eine parallele Sprach- und Fachausbildung. In den beiden ersten Studienjahren überwiegt die Sprachausbildung mit 6 Doppelstunden bzw. 5 Doppelstunden pro Woche (2 Doppelstunden werden davon von *native teacher* gehalten). In der Fachausbildung werden im ersten Studienjahr einführende japanischsprachige Vorlesungen aus dem literaturwissenschaftlich- linguistischen Bereich, aus dem philosophisch-kunstwissenschaftlichen Bereich und dem historisch-soziologischen Bereich angeboten, im zweiten Studienjahr dann zusätzlich zu Vorlesungen ein Proseminar in japanischer Sprache. Die deutschsprachigen Veranstaltungen der *native teacher* bereichern das Angebot der Studenten des 3. und 4. Studienjahres; dazu zählen als Hauptveranstaltungen die deutschsprachigen Seminare (insgesamt 5), eine deutschsprachige Vorlesung und fachlich festgelegte Lektürekurse.

2. deutschsprachiger Fachunterricht an einer Europa-Amerika-Abteilung (Staatliche Universität Nara für Frauen): In dieser Abteilung wird Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten, ist aber ein Pflichtfach. Die Studenten erhalten im ersten Studienjahr eine Sprachausbildung von 4 Doppelstunden (2 davon unterrichten *native teacher*). Ab dem zweiten Studienjahr können sie die deutschsprachigen Fachveranstaltungen wählen, wobei der Unterricht allen Studierenden der Universität zugänglich ist, die die notwendigen Sprachkenntnissse vorweisen können.

3. deutschsprachiger Fachunterricht zu gesellschaftspolitischen Themen an einer juristischen Abteilung (Keio Universität, Fujisawa-Campus): Bei diesem deutschsprachigen Unterricht handelt es sich um einen Sonderfall. Parallel zu ihrer juristischen oder politikwissenschaftlichen Fachausbildung haben die Studenten in dieser Abteilung die Möglichkeit, sich intensiv mit der deutschen Sprache und der Gesellschaft der deutschsprachigen Länder zu befassen. Über die vier Studienjahre hinweg können sie wöchentlich vier Unterrichtseinheiten (à 90 Minuten) für die Deutschausbildung belegen. Dabei handelt es sich um Intensivkurse auf der Grund-, Mittel- und Oberstufe, in denen der Sprachunterricht mit gesellschaftspolitischen Themen gekoppelt ist. In der Oberstufe überwiegt die fachliche Thematik (Backhaus/Schart 2004, S. 95).

4. *Native teacher* werden jedoch im Fachunterricht nicht nur für deutschsprachigen Fachunterricht eingesetzt. Der entscheidende Grund dafür ist, dass die Studierenden keine oder kaum Deutschkenntnisse haben. Dies trifft beispielsweise auf die Lehrsituation eines Fachlektors für deutsches Recht an der Universität Osaka zu (Rösler 2000, S. 65f.) oder die eines Historikers an einer Abteilung für internationale Beziehungen der Tsukuba Universität, die englisch-japanische bilinguale Veranstaltungen anbietet (Kleinschmidt 2000, S. 88). Auch ein deutschsprachiger Professor für Chemie an der Kyushu Universität hält seinen Unterricht nicht auf Deutsch, sondern auf Englisch ab. Eine andere Situation herrscht an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Saga Universität vor. Hier findet für die westliche Sprachen in einer Europa-Amerika-Abteilung eine grundlegende Sprachausbildung in den beiden ersten Studienjahren statt, wobei die Studenten zwischen Englisch, Französisch und Deutsch wählen können. Die Fachveranstaltungen, auch die der

native teacher, stehen jedoch allen Studenten der Abteilung offen, so dass sie nicht in der entsprechenden Landessprache abgehalten werden können.

Dozentenbefragung zum deutschsprachigen Fachunterricht

Wie an den angegebenen Beispielen zu erkennen ist, findet der deutschprachige Fachunterricht in einem unterschiedlichen Rahmen statt. Wie wird dieser Fachunterricht nun gestaltet? Für die Beantwortung der Frage stehen mir die Ergebnisse einer Fragebogenaktion zur Verfügung, die ich im Frühjahr 2007 durchgeführt habe. Der Bogen wurde an ca. 35 Kollegen verschickt, die so ausgewählt wurden, dass möglichst viele verschiedene Fachrichtungen vertreten sind. Der Rücklauf lag bei 16 Bögen von Kollegen[4], die an 9 verschiedenen Universitäten tätig sind. Sie haben zum Fachunterricht auf Fakultätsebene Stellung genommen.[5] Die Ergebnisse lassen erste Rückschlüsse zu folgenden Aspekten zu:

1. auf die Abteilungen an denen deutschsprachiger Fachunterricht stattfindet;
2. auf die unterschiedlichen Fachrichtungen der Dozenten;
3. auf das sprachliche Niveau der Studierenden;
4. auf die Vorgehensweise der Lehrenden im Unterricht und ihre Lehrmaterialien.

Ad 1: Unter den 16 Rückläufen befinden sich zehn Fragebögen von Kollegen, die an germanistischen Abteilungen ihren deutschsprachigen Fachunterricht haben, es handelt sich also um gut 2/3 der Gesamtzahl. Von den restlichen 6 stehen die geisteswissenschaftlichen oder sprachwissenschaftlichen Abteilungen, Abteilungen für Sprache und Kultur oder vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaften der Germanistik sehr nahe. Etwas weiter entfernt ist der deutschsprachige Fachunterricht an einer juristischen Fakultät oder in einer Abteilung für Policy Management.

Ad 2: Bei den Fachrichtungen ist die Palette vielseitiger, da viele Kollegen zwei oder gar drei verschiedene Bereiche angegeben haben. Die germanistischen Teildisziplinen mit Literaturwissenschaft (1), Linguistik (2) Phonetik bzw. Phonologie (1), Sprachgeschichte (1), Mittelhochdeutsch (1), DaF (2) und Landeskunde (6) bestimmen das Bild, gefolgt von Kunst und Kultur (3), Geschichte (1), Politik (2) und Jura (1).

Ad 3: Hinsichtlich des sprachlichen Niveaus der Studierenden war eine Einschätzung nach den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Referenzrahmen 2001) gewünscht. Die Studenten, die entweder ab dem 2. oder ab dem 3. Studienjahr deutschsprachigen Fachunterricht wählen können, haben zum Teil relativ niedrige Sprachkenntnisse, zum Teil sehr hohe. Die Ergebnisse lassen sich in drei Stufen rubrizieren: 1. Die Kurse, in denen ausschließlich Studenten mit niedrigen bis mittleren Sprachkenntnissen auf A2 bis teilweise auf B1 unterwiesen werden. 2. Die Kurse mit großen Niveauunterschie-

[4] Um die Anonymität der Beteiligten wahren zu können, wird im folgenden bei der Personennennung nur die männliche Form verwendet.

[5] Es liegen zwar auch zusätzlich 4 Bögen mit Antworten zur Unterrichtssituation auf der Ebene der „daigakuin" – also der graduate school – vor; diese sind allerdings wenig aussagekräftig, so dass sie in dieser Studie nicht berücksichtigt werden.

den zwischen A2 und B2, teilweise bis zu C1; 3. auf die Kurse, in denen Studenten mit sehr hohen Sprachkenntnissen auf den Ebenen B2 bzw. C1 bis C2 vereinigt sind.

Ad 4: Die Hinterfragung der Vorgehensweise im Unterricht zielt darauf zu erfahren, inwieweit sich im Unterrichtsgeschehen an japanischen Hochschulen Merkmale des Lehrens und Lernens nachweisen lassen, die auch den schulischen fremdsprachlichen Fachunterricht gestalten. Dem fremdsprachlichen Fachunterricht – im europäischen Kontext mit *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), im deutschen Schulbereich mit bilingualem Sachfachunterricht bezeichnet – mangelt es noch immer an einer Theorie des Lernens, doch finden sich in der erforschten Unterrichtslandschaft viele methodische Ansätze, die von einer Dominanz der Sachfachvermittlung bis zu einer Dominanz der Fremdsprachenvermittlung reichen (Beißwenger 2007, Wolff 2007). Im idealen Fall schließt das inhaltsorientierte Lernen jedoch den Erwerb von sprachlichen Strukturen ein, ist also ein integriertes Fach- und Sprachlernen. Spracherwerbsstützende Vermittlungsverfahren zählen demnach zu den Hauptpfeilern des CLIL-Unterrichts (Vollmer 2005, S. 131-150). Doch spielen auch die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache (Butzkamm 2005, S. 91-107), die angewendeten Unterrichtsformen sowie die verwendeten Lehrmaterialien und ihre Didaktisierung eine entscheidende Rolle. In einer Studie, in der ich als Beispiel meinen Fachunterricht im Bereich Musikwissenschaft vorgestellt habe, konnte ich zeigen, dass Vorgehensweisen des CLIL-Lernens auch im universitären Unterricht in Japan auftreten (Beißwenger 2007). Die Fragebogenaktion soll nun darüber Auskunft geben, ob und welche Formen dieser Lehr- und Lernform in Japan bei Kollegen von verschiedenen Universitäten vertreten sind.

Der Fragebogen (siehe hierzu den Anhang des Beitrags) geht deshalb auf die oben genannten Aspekte ein. Für die Verfahren des Spracherwerbs waren die von Helmut J. Vollmer genannten Kriterien grundlegend. Für den Einsatz der Muttersprache waren die von Wolfgang Butzkamm genannten Formen das Modell und für die Unterrichtsformen war die lehrer- bzw. lernerorientierte Methodenwaage Nando Mäschs der Bezug (Mäsch 1996, S. 1–16). Hinsichtlich des Spracherwerbs wurde nach den Formen der Wortschatzarbeit gefragt, nach dem Einsatz von Listen mit Redemitteln und nach der Bedeutung der Grammatikvermittlung, ferner nach dem Stellenwert von Interaktionen. Für die Mitbenutzung der Muttersprache standen folgende Möglichkeiten zur Auswahl: Doppelinformation in beiden Sprachen, rezeptive Zweisprachigkeit, Mitbenutzung von muttersprachlicher (wissenschaftlicher) Literatur, muttersprachliche Erklärungen unter den Lernenden, mitgereichte oder nachgereichte zweisprachige Wort- und Phrasenlisten, Pendelstrategie (*code switching, code mixing*). Bei den Unterrichtsformen wurde nach den im schulischen Alltag erprobten Formen gefragt: nach den lehrerorientierten wie Lehrervortrag, sowie nach verschiedenen Formen der fragenden Verfahren, und nach den lernerorientierten wie Unterrichtsgespräch, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Teilnehmervortrag. Schließlich standen die Lehrmaterialien (Lesetexte, aufgeteilt in verschiedene Arten, Tabellen und Grafiken, Fotos und Bilder allgemeiner Art, Werke der bildenden Kunst, Filme, Musik, etc.), ihre Funktionen im Unterricht (Grundlage für Analysen, Grundlage für Diskussionen, Veranschaulichungsmaterial mit Diskussion, reines Veranschaulichungsmatrial)

und ihre Didaktisierung (Lesetexte mit Erschließungsaufgaben, Arbeitsbätter mit kleinschrittiger Zerlegung des Unterrichtsstoffs,[6] spielerische Didaktisierungen, keine Didaktisierungen) auf der Frageliste. Den Abschluss bildet die Frage nach der Notwendigkeit von Referat und Hausarbeit, also der Lern- und Benotungsform, die dem Unterricht einen wissenschaftlichen Anspruch verleiht.

Um eine Einordnung der Ergebnisse in die verschiedenen Formen des CLIL-Lernens ermöglichen zu können, wurden die Befragten gebeten, eine Selbsteinschätzung ihres deutschsprachigen Fachunterrichts zu geben: 1. Im Unterricht steht das sprachliche Lernen im Vordergrund (trotz fachlich orientiertem Unterrichtsinhalt ist eine Unterrichtsgestaltung unter fachlichen Gesichtspunkten nur schwer möglich, da das sprachliche Niveau der Lerner zu niedrig ist. Der Unterricht dient letztlich in erster Linie der Förderung des Spracherwerbs.). 2. Im Unterricht steht das fachliche Lernen unter Berücksichtigung der Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten im Mittelpunkt (integriertes Fach- und Sprachlernen) 3. Der Unterricht ist mit dem muttersprachlichen Unterricht vergleichbar (die sprachlichen Fähigkeiten der Lerner sind so hoch, dass spezielle Didaktisierungen zum Spracherwerb nicht notwendig sind. Abgesehen von einer situationsabhängigen Wortschatzarbeit steht allein das inhaltliche Lernen im Zentrum des Unterrichts).

Auswertung der Fragebögen

Für die Auswertung wurden die Fragebögen in drei verschiedene Gruppen unterteilt, die sich nach der oben genannten Lehrer-Einschätzung des sprachlichen Niveaus der Teilnehmer richten:

1. Gruppe 1: Niveau A2, A2 bis B1

Auf dieser Stufe stehen die Studenten von fünf Kollegen, von denen die meisten angegeben haben, dass in ihrem Kurs das sprachliche Lernen im Vordergrund steht. Ein Kollege schätzt seinen Unterricht als integrierten Sprach- und Fachunterricht ein, ein anderer hält seinen Unterricht für einem muttersprachlichen vergleichbar, nur langsamer.

Output der Lerner: Der Niveaustufe entsprechend ist der Output der Lerner. Kurze, aber fehlerhafte bzw. kurze und ziemlich korrekte Sätze und Fragen können alle bis die meisten von sich geben, doch die Ausdrucksfähigkeit für längere zusammenhängende Textpassagen, seien sie fehlerhaft oder korrekt, ist nur vereinzelten Teilnehmern gegeben.

Einsatz der Muttersprache: Der Einsatz der Muttersprache ist bei den Dozenten sehr unterschiedlich, doch spielt sie bei allen eine beachtliche Rolle, vor allem Doppelinformationen auf Deutsch und Japanisch und die gegenseitigen muttersprachlichen Erklärungen der Lerner. Die Mitbenutzung von muttersprachlicher Literatur hat demgegenüber kaum Relevanz, was wohl auch damit zusammenhängt, dass Referat und Hausarbeit auf dieser Leistungsstufe nicht die üblichen Lern- und Prüfformen sind (s.unten).

[6] Dieses Verfahren wird von Vollmer unter dem Stichwort „elementare Konzeptualisierung und Vernetzung von vorhandenen Sach- und Sprachwissen" als ein wichtiges spracherwerbsstützendes Vermittlungsverfahren eingestuft (Vollmer 2005, S. 134f.)

Förderung des Spracherwerbs: Auch die Förderung des Spracherwerbs unterscheidet sich bei den einzelnen Kollegen sehr, vor allem die Rolle der Wortschatzarbeit, der Gebrauch von Listen von Redemitteln und die Grammatikvermittlung. Während ein Kollege auf diese didaktischen Aktionen keinen Wert legt, sind sie bei den anderen Gegenstand des Unterrichts, in der Regel „ab und zu". Interaktionen für den Spracherwerb, vor allem sprachliche Modifikationen und solche in Form von klärenden Nachfragen etc. spielen jedoch bei allen eine große bis durchschnittliche Rolle, sprachliche Produktionen für die Verfeinerung des Spracherwerbs haben jedoch kein großes Gewicht. Auch dieses Ergebnis kann möglicherweise mit dem sprachlichen Niveau der Lerner begründet werden. Ein Kollege gab an, dass sprachliche Produktionen im Zusammenhang mit Präsentationen, also Referaten stehen; sie sind deshalb nicht unter dem Aspekt der Interaktion für den Spracherwerb zu betrachten.

Lehrmaterialien, ihre Funktion im Unterricht und ihre Didaktisierung: Die Lehrmaterialien sind vielfältig. Sieht man einmal von Tabellen und Grafiken ab, die nur selten zum Einsatz kommen, werden andere Materialien manchmal oder häufig benutzt, Lesetexte bei zwei Kollegen auch immer. Während Angaben zu den Funktionen der Materialien weitgehend fehlen, ist ihre Didaktisierung in der Regel jedoch hoch. Bei zwei Kollegen ist eine hohe Abwechslung der Didaktisierungen festzustellen (Lesetexte mit Erschließungsaufgaben, Arbeitsblätter, Didaktisierungen für spielerische Interaktionen), andere ziehen jeweils eine Form vor, entweder Lesetexte mit Erschließungsaufgaben oder kleinschrittige Arbeitsblätter. Ein Kollege, der seinen Unterricht als einen langsamen muttersprachlichen Unterricht eingeschätzt hat, bestreitet seine Textarbeit mit Begriffserklärungen auf Deutsch und Japanisch und mit dem Erstellen einer Zusammenfassung der gelesenen Texte. Dementsprechend sind bei ihm neben dem Lehrervortrag auch die fragenden Verfahren eher die relevanten Unterrichtsformen.

Unterrichtsformen: Bei den meisten Kollegen dominieren die lernerorientierten Verfahren: Unterrichtsgespräch, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und der Teilnehmervortrag, wenn auch die lehrerorientierten Verfahren eine gewisse Bedeutung haben, sieht man einmal vom fragend-abstrahierenden Verfahren ab, bei dem „selten" bis „nie" angegeben wurde.

Referat und Hausarbeit: Die Hausarbeit spielt mit einer Ausnahme keine Rolle als Lern- und Benotungsform, das Referat wird bei zwei Kollegen in Form einer studentischen Präsentation (einmal verbunden mit einem handout und einer dazugehörigen Vokabelliste) eingesetzt, die beiden anderen Lehrkräfte ziehen schriftliche Prüfungen vor. Die beiden entscheidenden Lern- und Prüfungsformen einer geisteswissenschaftlichen Ausbildung haben also keine bis fast keine Relevanz in den Kursen dieser Gruppe.

2. Gruppe 2: Niveau A2/B1 bis B2/C1

In diesem Bereich liegen die Antworten von fünf Kollegen. Alle Dozenten in dieser Rubrik stufen ihren Unterricht als fachliches Lernen mit Berücksichtigung des Spracherwerbs ein.

Output der Lerner: Die sprachlichen Fähigkeiten der Lerner sind sehr unterschiedlich. Sie reichen von den Rubriken „kurze, aber fehlerhafte Sätze" bis zur Möglichkeit einer freien Gesprächsführung (fast alle Kollegen gaben an, dass „einige" bzw. „einzelne" zu

den jeweiligen Output-Abstufungen fähig sind, nur ein Kollege ist der Meinung, dass alle seine Teilnehmer „längere zusammenhängende, aber fehlerhafte Text" sprechen können.). Auffallend ist, dass die Rubrik „sie können nur einzelne Wörter von sich geben" von den meisten Kollegen entweder gar nicht oder mit „kein(e) Lerner(in)" angekreuzt wurde, dass sie also offensichtlich keine Bedeutung in dieser Lernergruppe hat.

Einsatz der Muttersprache: In der Regel bewegen sich die Antworten im Bereich zwischen „nie" und „ab und zu", der Einsatz der Muttersprache ist demnach also nicht so hervorstechend. Nur die „Mitbenutzung von muttersprachlicher Literatur" und „muttersprachliche Erklärungen" kommen häufig zum Einsatz. Vor allem die häufige Benutzung von muttersprachlicher (wissenschaftlicher) Literatur zeigt, dass in dieser Lernergruppe ein wissenschaftliches Lernen gegeben ist, was sich auch in der großen Rolle von Referat und Hausarbeit widerspiegelt (s. unten). Das sprachliche Niveau der Lerner lässt sich aber auch daran erkennen, dass Doppelinformationen unbedeutend sind: vier Kollegen antworteten hier mit „nie", ein Kollege mit „ab und zu". Als neue Rubrik kam bei zwei Dozenten der Sprachvergleich Deutsch – Japanisch hinzu, was auch als Zeichen der ausgeprägteren Sprachkenntnisse gelten kann.

Förderung des Spracherwerbs: Situationsbedingte Wortschatzarbeit und das gelegentliche Erstellen von Listen mit Redemitteln gehören bei allen Kollegen zum Unterricht, Grammatikvermittlung („ab und zu") jeodch nur bei dreien. Bei den Interaktionen spielen sprachliche Modifikationen entweder eine „große" oder eine „durchschnittliche Rolle", klärende Nachfragen hingegen mit einer Ausnahme nur eine „durchschnittliche Rolle". Die sprachlichen Produktionen zur Verfeinerung des Spracherwerbs werden von allen Kollegen mit „große Rolle" eingestuft. Hinzu kommen bei zwei Kollegen Lerner-Lerner-Interaktionen, in einem Fall allerdings gegebenfalls auch in japanischer Sprache.

Lehrmaterialien, ihre Funktion im Unterricht und ihre Didaktisierung: Die Lehrmaterialien sind sehr vielfältig und werden je nach Fachgebiet „häufig" oder „selten" bis „nie" eingesetzt (vor allem die Materialien aus den Kunstrichtungen), doch sind zwei Ergebnisse auffallend: 1. Tabellen und Grafiken spielen eine große Rolle (bei vier Kollegen häufig), 2. bei den Lesetexten, bei denen alle unterschiedlichen Sorten zum Einsatz kommen, ist einerseits die wissenschaftliche Literatur stark vertreten, andererseits aber auch bei allen Kollegen selbst erstellte Texte, die teilweise (bei zwei Kollegen) eine Vereinfachung der wissenschaftlichen Texte darstellen. Die Lehrmaterialien erfüllen auch dezidierte Funktionen im Unterricht, und bilden für Analysen (verschiedene Lesetexte, Grafiken und Tabellen, Filme, Popmusik, Kunstwerke), Diskussionen (Lesetexte, Grafiken und Tabellen, Filme, Popmusik) oder zur Veranschaulichung des Unterrichtsstoffs mit Diskussion (Bilder und Fotos, Kunstwerke, Filme) die Grundlage. Die Didaktisierung ist mit einer Ausnahme (keine Didaktisierungen notwendig) bei allen Kollegen sehr hoch und abwechslungsreich. Lesetexte mit Erschließungsaufgaben und kleinschrittige Arbeitsblätter gaben alle vier anderen Lehrkräfte an, zwei nannten weitere Didaktisierungsmöglichkeiten wie etwa Veränderungen der Textformen, Vorentlastung durch Selbermachen oder Rollendiskussionen.

Unterrichtsformen: Der starken Didaktisierung angeglichen wechseln auch die Unterrichtsformen sehr stark ab, wobei die lernerorientierten Formen wie Unterrichtsgespräch,

Gruppenarbeit und Teilnehmervortrag ein etwas stärkeres Gewicht haben als die lehrerorientierten Verfahrensweisen.

Referat und Hausarbeit: Das deutschsprachige Referat und die ebenfalls deutschsprachige Hausarbeit haben ihren Platz als Lern- und Benotungsform im Unterricht dieser Leistungsgruppe. Bei allen Kollegen müssen die Teilnehmer entweder pro Semester oder pro Studienjahr ein Referat halten, die Hausarbeit ist bei drei Kollegen Pflicht (in einem vierten Fall schreiben die Studenten mehrere kürzere Texte pro Semester), in einem Fall kommt schließlich noch ein deutschsprachiges Protokoll hinzu.

3. Gruppe 3: Niveau B2/C1 bis C2, teilweise nur B2 bzw. C1

Insgesamt liegen die Einschätzungen von sechs Kollegen in diesem Leistungsniveau vor, die jedoch ihren Fachunterricht sehr unterschiedlich einstufen: in einen Kurs, in dem das sprachliche Lernen im Vordergrund steht (2), in einen Kurs, in dem es sich um ein fachliches Lernen unter Berücksichtigung des Spracherwerbs handelt (3) und in einen Kurs, der einem muttersprachlichen Unterricht vergleichbar ist (1).

Output der Lerner: Der sprachliche Output der Lerner ist relativ hoch. Die beiden schwächeren Rubriken (nur „einzelne Wörter" und „kurze, aber fehlerhafte Sätze") spielen keine Rolle, d. h. es ist entweder „kein Lerner" oder nichts angegeben. Eine flüssige (fehlerhafte) bis freie Gesprächsführung ist jedoch entweder mit einigen oder allen Studenten möglich.

Einsatz der Muttersprache: Der Einsatz der Muttersprache bewegt sich in der Regel in den unteren Bereichen („nie" bis „ab und zu"), nur die Rubriken „Mitbenutzung von muttersprachlicher Literatur" und „muttersprachliche Erklärungen" findet bei vereinzelten Kollegen auch häufige oder ständige Berücksichtigung.

Förderung des Spracherwerbs: Die situationsbedingte Wortschatzarbeit hat auch auf dieser sprachlichen Niveaustufe ihren Stellenwert und wird von fünf Kollegen betrieben. Das Erstellen von Listen mit Redemitteln und die Grammatikvermittlung werden jedoch häufig nicht betrieben (in beiden Fällen jeweils von drei Kollegen nicht). Die Interaktionen für den Spracherwerb spielen jedoch bei allen Kollegen eine große Rolle, nur ein Kollege spricht den sprachlichen Modifikationen eine kleine Rolle zu und der sprachlichen Produktion zur Verfeinerung des Spracherwerbs eine durchschnittliche Rolle. Es mag interessant sein zu erfahren, dass es sich bei ihm um den einzigen Kollegen handelt, der seinen Unterricht als einen einem muttersprachlichen vergleichbar hält. Als weitere Form der Interaktion erlangen die Lerner-Lerner-Aktionen eine hohe Bedeutung, die von drei Lehrkräften zusätzlich als Aktion im Unterrichtsgeschehen angegeben wurden.

Lehrmaterialien, ihre Funktion im Unterricht und ihre Didaktisierung: Es kommen zwar alle Sorten von Lehrmaterialien zum Einsatz, doch überwiegen die Lesetexte, die entweder „immer" oder „häufig" zur Unterrichtsgestaltung herangezogen werden. Kunst und Musik spielen hingegen eine eher zurückhaltende Rolle („selten" oder „nie"). Bei den Lesetexten liegt der Schwerpunkt auf literarischen Texten, Quellentexten und wissenschaftlichen Texten sowie Texten aus dem Internet, während nur in einem Fall angegeben wurde, dass selbst erstellte Texte verwendet werden. Die Funktion der Materialien im Unterricht

ist sehr differenziert und bildet die Grundlage für Analysen (Lesetexte, Tabellen und Grafiken, Filme) und Diskussionen (Lesetexte, Filme). Als Veranschaulichungsmaterial mit Diskussionen werden Tabellen und Grafiken und verschiedene Bildmaterialien eingesetzt, reines Veranschaulichungsmaterial ohne spezielle Aufgabe sind Musik und Filme. Was die Didaktisierung betrifft, so gab die Mehrheit der Dozenten an, dass keine spezielle Didaktisierungen notwendig sind (4), allenfalls Erschließungsaufgaben für die Lesetexte (3). Je ein Kollege erstellt kleinschrittige Arbeitsblätter oder Aufgaben für spielerische Interaktionen, als weitere Formen des Umgangs mit Texten wurde die Zusammenfassung oder das Entstellen von Texten genannt.

Unterrichtsformen: Die Unterrichtsformen sind ausgeglichen, wenn auch mit einer leichten Bevorzugung der lehrerorientierten Verfahren, vor allem der fragenden Verfahren. Auch der Lehrervortrag spielt eine relativ hohe Rolle

Referat und Hausarbeit: Das deutschsprachige Referat (in 5 Fällen) und die deutschsprachige Hausarbeit (in 4 Fällen) sind in der Regel Bestandteil des Unterrichts als Lern- und Prüfungsform. Nur ein Kollege lässt einen Test schreiben, ein anderer Kollege verlangt statt Hausarbeit ein Protokoll.

Zur besseren Übersicht seien im folgenden einige der auffälligsten Aspekte aus den drei Gruppen vergleichend gegenübergestellt, um zu verdeutlichen, wie sehr sich die Aspekte verändert haben. Es sei die These aufgestellt, dass diese Veränderungen vom sprachlichen Niveau der Lerner abhängig sind und den sich damit wandelnden Ansprüchen und Forderungen.

Output der Lerner: Es wird sehr deutlich, wie sich der Output der Lerner in den drei Gruppen ändert. Die meisten Lerner der ersten Gruppe können „alle" bis „einige" nur einzelne Wörter von sich geben, Doch bei den beiden anderen Gruppen hat diese Rubrik keine Relevanz mehr. Dem entgegengesetzt besitzen die Lerner der ersten Gruppe in der Regel noch nicht die sprachlichen Möglichkeiten für eine freie Gesprächsführung, die der dritten Gruppe aber sehr wohl.

Einsatz der Muttersprache: Doppelinformationen sind bei den Lernern der ersten Gruppe „häufig" nötig, bei den beiden anderen Gruppen „selten" bis „nie". Der Einsatz der muttersprachlichen (wissenschaftlichen) Literatur steigt von Gruppe zu Gruppe.

Förderung des Spracherwerbs: Interaktionen zur sprachlichen Produktion spielen in der ersten Gruppe eine geringe Rolle, bei den beiden anderen Gruppen jedoch eine sehr ausgeprägte. Außerdem häufen sich in Gruppe 2 und Gruppe 3 die Lerner-Lerner-Interaktionen, die in Gruppe 1 keine Bedeutung haben.

Lehrmaterialien, ihre Funktion im Unterricht und ihre Didaktisierung: Grafiken und Tabellen nehmen als Unterrichtsmaterial in den Gruppen 2 und 3 an Bedeutung zu. Der seltene Gebrauch von Tabellen und Grafiken in der ersten Gruppe kann von den Lerninhalten abhängig sein, obwohl zwei Kollegen Landeskunde als Thema angegeben haben, doch wäre auch denkbar, dass die Auswertung dieser Unterrichtsmaterialien in besonderem Maße auf verbale Äußerungen zielt, zu denen die Lerner möglicherweise nicht in ausreichender Form fähig sind. Unter den Textmaterialien nehmen in den Gruppen 2 und 3 die

wissenschaftlich ausgerichteten Schriftstücke an Bedeutung zu, parallel dazu verlieren die selbst erstellten Texte, bei denen es sich oftmals um Vereinfachungen von wissenschaftlicher Literatur handelt, an Relevanz.

Zu den Funktionen der Unterrichtsmaterialien gibt es von den Dozenten der ersten Gruppe kaum Angaben, in Gruppe 2 und 3 werden hingegen sehr differenzierte Angaben dazu gemacht. Das Nichtbeachten der Rubrik bei den Antworten von Gruppe 1 hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Funktionen Analyse und Diskussion zu sehr auf eine fachliche Interpretation zusteuern, die von den Lernern auf diesem sprachlichen Niveau noch nicht geleistet werden können. Differenzierte Didaktisierungen lassen sich vor allem in Gruppe 2 feststellen, aber auch in Gruppe 1, auch wenn hier die Textarbeit zur Vertiefung des Leseverständnisses im Vordergrund steht. Bei Gruppe 3 dominieren die Textarbeit mit Hilfe von Erschließungsaufgaben und die Unterrichtsgestaltung ohne Didaktisierungen.

Unterrichtsformen: Die Unterrichtsformen sind in der Regel gleichmäßig verbreitet, so dass kaum Merkmale genannt werden können, die besonders hervorstechen. Hervorgehoben werden kann allerdings, dass in Gruppe 1 das fragend-abstrahierende Verfahren kaum eine Bedeutung hat. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da diese Frageform durch das Zielen auf eine Abstraktion der Beobachtungen und Einsichten aus sprachlichen Gründen für den Teilnehmerkreis wohl zu komplex ist.

Referat und Hausarbeit: In Gruppe 1 überwiegt als Benotungsform der Test, Referat und Hausarbeit haben einen geringen Stellenwert. In Gruppe 2 und 3 sind jedoch beide Lern- und Benotungstypen maßgeblich, was auf eine wissenschaftlich orientierte Ausbildungsabsicht schließen lässt.

Schlussbemerkung

Mit 16 Beteiligten hat die Fragebogenaktion den Charakter einer Pilotstudie. Eine Verifizierung ihrer Ergebnisse in einem größeren Rahmen wäre angebracht, ja es könnten gar aufschlussreiche Ergebnisse erzielt werden, würde man die Untersuchung im internationalen Rahmen durchführen. Die Aktion lässt jedoch schon jetzt erkennen, dass Kriterien des CLIL- bzw.- bilingualen Lehrens und Lernens, die in der deutschsprachigen Forschung für den Schulbereich erarbeitet worden sind, auch im deutschsprachigen Fachunterricht an japanischen Hochschulen nachweisbar sind. Dies trifft auch auf die differenzierten Didaktisierungen zu. Sie spielen eine große Rolle in Gruppe 1, vor allem aber auch in Gruppe 2. Dieses Ergebnis erweckt insofern unser Interesse, da alle Lehrkräfte der Gruppe 2 ihren Unterricht als ein integriertes Fach- und Sprachlernen eingestuft haben. Didaktisierungen sind demnach ein entscheidendes Merkmal für diese Einordnung, und dies eben auch im Hochschulbereich. Doch gerade das Didaktisieren von Lehrmaterialien auf der universitären Ebene ist unter den Dozenten umstritten, Brigitte Schmitz zählt es gar zu „Infantilisierungsgebaren“ und zu sehr dem „Schulunterricht nachempfunden“ (Schmitz 2003, S. 122). Es stellt sich hier jedoch die Frage, ob diese Einschätzung zutreffend ist und ob Didaktisierungen nicht auch im Hochschulbetrieb Teil eines ambitionierten und Erfolg versprechenden Lehrens und Lernens sind. Um dies in Erfahrung bringen zu können, müss-

ten gezielte empirische Untersuchungen durchgeführt werden, die den Lernfortschritt bei Kursen mit didaktisch aufbereitetem Material und solchen ohne Aufbereitungen untersuchen und vergleichen.

Literatur

Backhaus/Schart 2004: Backhaus, Anke / Schart, Michael, *Entwicklung statt Kontrolle – Zum Verhältnis von Evaluation und Curriculum*, in: Neue Beiträge zur Germanistik 3/4 2004, S. 83–118

Beißwenger 2007: Beißwenger, Kirsten, *CLIL für DaF im japanischen Hochschulbereich am Beispiel eines musikwissenschaftlichen Fachseminars*, in: Neue Beiträge zur Germanistik 6/2 2007, S. 133–152

Boeckmann 2006: Boeckmann, Klaus-Börge, *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*, Innsbruck: Studien-Verlag 2006

Butzkamm 2005: Butzkamm, Wolfgang, *Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Unterricht*, in: Gerhard Bach / Susanne Niemeier (Hrsg.), Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, Frankfurt: Lang 2005, S. 91–107

Hirataka 1994: Hirataka, Fumiya, *Die Hintergründe der Verdrängung von Deutsch und Französisch durch Englisch aus japanischen Schulen nach 1945*, in: Ulrich Ammon (Hrsg.), Die deutsche Sprache in Japan, München: iudicium 1994, S. 195–205

Iijima 1989: Iijima, Soichi, *Die Einführung der westlichen Kultur in Japan und die Rolle der deutschen Kultur im japanischen Bildungswesen*, in: Hans L. Bauer (Hrsg.), deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft, München: iudicium 1989, S. 77–89

JDV-Sonderausschuss 2001: Der Japanische Deutschlehrerverband (Hrsg.), *Gegenwärtige Lage und zukünftige Aufgaben des Deutschunterrichts in Japan – Bericht über die Umfrage* – Tokyo: Ikubundo 2001

Kleinschmidt 2000: Kleinschmidt, Harald, *Als Historiker in Tsukuba*, in: Albrecht Rösler, Klaus-Börge Boeckmann, Susanna Slivensky (Hrsg.), An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch, München: iudicium 2000, S. 82–92

Mäsch 1996: Mäsch, Nando, *Unterrichtsformen im bilingualen Unterricht*, in: Ingrid Buchloh u. a. (Hrsg.), Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages, Tübingen: Narr 1996, S. 1–16

Naka 1994: Naka, Naoichi, *Die Anfänge der Germanistik in Japan*, in: Ulrich Ammon (Hrsg.), Die deutsche Sprache in Japan, München: iudicium, 1994, S. 237–248

Referenzrahmen 2001: Goethe-Institut Inter Nationes u. a. (Hrsg.), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, übersetzt von Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries, Berlin: Langenscheidt 2001

Rösler 2000: Rösler, Albrecht, *Als Fachlektor für deutsches Recht an der juristischen Fakultät einer japanischen Universität – „Jura-Lektor als Beruf"*, in: Albrecht Rösler, Klaus-Börge Boeckmann, Susanna Slivensky (Hrsg.), An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch, München: iudicium 2000, S. 55–76

Schmitz 2003: Schmitz, Brigitte, *Vorschläge für die Gestaltung von Literaturseminaren im Bereich der Magister- und Doktorkurse*, in: Mechthild Duppel-Takayama u. a., Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung, München: iudicium 2003, S. 116–130

Vollmer 2005: Vollmer, Helmut J., *Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht*, in: Gerhard Bach / Susanne Niemeier (Hrsg.), Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, Frankfurt: Lang 2005, S. 131–150

Wolff 2007: Wolff, Dieter, *Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks*, in: FLuL 36, Tübingen: Narr 2007, S. 13–29

Yamaji 1994: Yamaji, Asahiko, *Das Studium von Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen*, in: Ulrich Ammon (Hrsg.), Die deutsche Sprache in Japan, München: iudicium 1994, S. 221–235

Yoshijima 1996: Yoshijima, Shigeru, *Zur Stellung der deutschen Sprache bzw. des Deutschunterrichts in Japan*, in: Gernod Gad (Hrsg.), Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft, Bonn: DAAD 1996, S. 43–52

Anhang

Fragebogen zum deutschsprachigen Fachunterricht an japanischen Hochschulen

1. Welche Lehrmaterialien benutzen Sie in Ihrem Fachunterricht?

	immer	häufig	manchmal	selten	nie
Lesetexte					
Tabellen und Grafiken					
Fotos und Bilder allgemeiner Art					
Werke der bildenden Kunst (Gemälde, Skulpturen etc.)					
Filme					
Musik					
Andere Materialien:					

2. Welche Arten von Lesetexten kommen in Ihren Fachunterricht zum Einsatz?

- ❑ A: literarische Texte
- ❑ B: Quellentexte
- ❑ C: Wissenschaftliche Texte (Sekundärliteratur zu speziellen Forschungsgegenständen)
- ❑ D: Texte aus wissenschaftlichen Fachbüchern (Überblickdarstellung zu einem Thema)
- ❑ E: Texte aus Zeitschriften und Zeitungen, z. B. _____
- ❑ F: Texte aus Deutschlehrbüchern, z. B. _____
- ❑ G: Texte aus deutschsprachigen Schulbüchern
- ❑ H: Für den Unterricht selbst erstellte Texte
- ❑ I: Texte aus dem Internet
- ❑ J. Andere Textsorten: _____

3. Welche Funktion haben die unterschiedlichen Lehrmaterialien in Ihrem Fachunterricht (Nennen Sie die unter Punkt 1 und 2 genannten Lehrmaterialien an der für Ihren Unterricht adäquaten Stelle):

- Sie bilden in meinem Unterricht die Grundlage für Analysen: _____
  _____
- Sie bilden in meinem Unterricht die Grundlage für Diskussionen: _____
  _____
- Sie werden ab und zu zur Veranschaulichung des Unterrichtsinhaltes herangezogen und werden diskutiert : _____
- Sie werden ab und zu zur Veranschaulichung des Unterrichtsinhaltes herangezogen, ich verknüpfe damit aber keine spezielle Aufgabe: _____
- Andere Funktionen: _____
  _____
- Keine Verwendung: _____

4. Wie sind Ihre unter Punkt 1 und 2 genannten Lehrmaterialien didaktisiert?

- ❑ Lesetexte sind mit Erschließungsaufgaben versehen.
- ❑ Ich erstelle Arbeitsblätter. Die sachfachlichen Inhalte werden so zerlegt, dass sie in ihrer Vielfältigkeit, Kleinschrittigkeit und medialer Vereinfachung verarbeitet, verstanden und behalten werden können.
- ❑ Didaktisierungen z. B. von Bildmaterialien für spielerische Interaktionen.
- ❑ Es sind keine speziellen Didaktisierungen notwendig.

- ❑ Andere Didaktisierungen: _____
  _____
  _____

5. Wie fördern Sie den Spracherwerb in Ihrem Fachunterricht?

Betreiben Sie systematische Wortschatzarbeit?
- ❑ ja
- ❑ nicht systematisch, aber situationsbedingt
- ❑ nein

Falls Sie Wortschatzarbeit betreiben, beschreiben Sie bitte Ihre Methode:_____
_____
_____
_____

Erstellen Sie Listen von sprachlichen Funktionen oder Redemitteln zu Ihrem fachlichen Gebiet, um die Sprechfähigkeit der Lerner zu unterstützen?
- ❑ ja; immer
- ❑ Ja, für manche Lehreinheiten; die Erstellung von solchen Listen hängt vom Inhalt ab.
- ❑ Die Erstellung von solchen Listen ist in meinen Unterricht nicht notwendig.

Unterbrechen Sie die fachliche Lehr- und Lernarbeit für grammatikalische Erklärungen?
- ❑ ja häufig
- ❑ ja ab und zu
- ❑ nein

Welche Rolle für den Spracherwerb spielen Interaktionen in Ihrem Unterricht?

	Große Rolle	Durchschnittliche Rolle	Kleine Rolle	Keine Rolle
Sprachliche Modifikationen, z. B. Simplifizierungen, damit die Lerner besser verstehen				
Interaktionen in Form von klärenden Nachfragen, Bestätigungen, Bitten um Wiederholungen etc. zwischen mir (dem Lehrenden) und den Lernenden, um ein besseres Verständnis zu erreichen.				
Sprachliche Produktionen (Output), da sie neben dem Verstehen die entscheidende Einflussgröße sind, um Spracherwerb zu verfeinern und zu differenzieren.				
Andere Interaktionen:				

Wie differenziert ist der Output Ihrer Lerner?

	alle	einige	einzelne	kein(e) Lerner(in)
Sie können nur einzelne Wörter von sich geben.				
Sie können nur einzelne kurze, aber fehlerhafte Sätze oder Fragen von sich geben.				
Sie können nur einzelne kurze, aber (ziemlich) korrekte Sätze oder Fragen von sich geben.				
Sie können längere zusammenhängende, aber nur fehlerhafte Textpassagen sprechen.				
Sie können längere zusammenhängende, aber (ziemlich) korrekte Textpassagen sprechen.				
Eine freie Gesprächsführung ist mit ihnen möglich.				

6. Welche Unterrichtsformen kommen in Ihrem Fachunterricht zum Einsatz?

Unterrichtsform	immer	häufig	manchmal	selten	nie
Lehrervortrag (Zur Informationsvermittlung, wenn anderweitig der Aufwand zur Darstellung zu aufwendig ist.)					
Fragend-reproduzierendes Verfahren (Folge von Fragen der Lehrenden zur Verständniskontrolle oder Wiederholung.)					
Fragend-entwickelndes Verfahren (Eine sich logisch entwickelnde Kette von Lehrerfragen und Teilehmerantworten.)					
Fragend-abstrahierendes Verfahren (Die Lehrenden lenken die Interaktion durch steuernde Vorgaben und zielen auf eine Abstraktion von Beobachtungen und Einsichten.)					
Unterrichtsgespräch (Die Lerner sprechen sich gegenseitig an und reagieren direkt aufeinander; die Ergebnisse werden im Tafelanschrieb festgehalten. Die Lerner sollen sich sachlich und sprachlich selbstständig entfalten.)					
Einzelarbeit (Im Unterricht „Stillarbeit".)					
Partnerarbeit (Zwei Lernende ergänzen und helfen sich beim Lösen einer Aufgabe.)					

Gruppenarbeit (Kleingruppen bearbeiten eine Aufgabe; die Kommunikation unter den Lernern hat Vorrang vor einer nur inhaltlichen Unterrichtsökonomie.)					
Teilnehmervortrag (Z. B. zum Vorstellen von Gruppenarbeitsergebnissen oder zur Differenzierung von Unterrichtsgegenständen in Form eines Kurzreferats.)					
Andere Unterrichtsformen:					

7. In welchen Formen kommt die Muttersprache der Lerner bei Ihrem Unterricht zum Einsatz?

	immer	häufig	ab und zu	selten	nie
Doppelinformation: Der Lehrinhalt wird zunächst in der Fremdsprache, dann in der Muttersprache (nur als Zusammenfassung) präsentiert.					
Rezeptive Zweisprachigkeit: Die Lerner antworten auf zielsprachige Fragen in der Muttersprache.					
Mitbenutzung von muttersprachlicher (wissenschaftlicher) Literatur, sei es zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, sei es zur Vorbereitung von Referat und Hausarbeit.					
Muttersprachliche Erklärungen unter den Lernenden innerhalb einer Unterrichtssequenz, um Verständigungsprobleme untereinander zu klären.					
Mitgereichte oder nachgereichte zweisprachige Wort- und Phrasenlisten, in denen die wichtigsten (fach)-sprachlichen Ausdrücke einer Unterrichtseinheit zusammengefasst sind.					
Pendelstrategie: In den Unterricht integrierte muttersprachliche Hilfeleistungen. Gezielte Unterbrechung der Sachfacharbeit, um sprachbezogene Probleme klären zu können. Dies können z. B. auch Übersetzungen einzelner (Fach)-Wörter in die Muttersprache der Lernenden bei einer Diskussionsrunde oder einer Aufgabenklärung sein.					
Anderer Einsatz der Muttersprache:					

8. Welchen Stellenwert haben Referat und Hausarbeit in Ihrem Unterricht?

- ❑ Die Lernenden müssen mindestens ein Referat pro Semester auf Deutsch halten.
- ❑ Die Lernenden müssen mindestens ein Referat pro Studienjahr auf Deutsch halten.
- ❑ Die Lernenden müssen kein Referat im Semester auf Deutsch halten, aber auf _____.
- ❑ Die Lernenden müssen gar kein Referat halten, sondern _____ _____
- ❑ Die Lernenden müssen eine Hausarbeit pro Semester auf Deutsch schreiben.
- ❑ Die Lernenden müssen eine Hausarbeit pro Studienjahr auf Deutsch schreiben.
- ❑ Die Lernenden müssen keine Hausarbeit auf Deutsch schreiben, aber auf _____.
- ❑ Die Lernenden müssen gar keine Hausarbeit schreiben, sondern _____ _____

9. Wie schätzen Sie selbst Ihren als Fachunterricht ausgewiesenen Kurs ein?

- ❑ Als einen Kurs, in dem das sprachliche Lernen im Vordergrund steht, da die sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmer zu niedrig sind für einen fach(wissenschaft)lichen Inhalt.
- ❑ Als einen Kurs mit integriertem Sprach- und Fachlernen.
- ❑ Als einen Kurs, der mit einem muttersprachlich gehaltenen Seminar vergleichbar ist, da der Sprachstand der Lerner so hoch ist, dass sprachliche Didaktisierungen nicht nötig sind.
- ❑ Andere Einschätzung: _____ _____ _____

Allgemeine Fragen:

10. In welchem Fachbereich findet Ihr Fachunterricht statt? (Falls Sie im Bereich Germanistik einen Fachunterricht haben, untergliedern Sie bitte in Literaturwissenschaft, Linguistik, DaF, Landeskunde etc.) _____ _____

11. Welchen Titel hat Ihr Fachunterricht in diesem Semester? _____ _____

12. Befindet sich Ihr Fachunterricht innerhalb des Lehrangebots

- ❑ einer germanistischen Abteilung
- ❑ einer _____ Abteilung (bitte den Namen nennen)

13. Unter welcher Bezeichnung erscheint Ihr Kurs im Vorlesungsverzeichnis (Seminar o. a.)? _____

14. Auf welchem sprachlichen Niveau befinden sich Ihre Lerner? (Bitte schätzen Sie das Niveau im Durchschnitt ein und nennen Sie die durch den Europäischen Referenzrahmen gegebenen Stufen A1, A2, B1, B2, C1, C2): _____

15. In welchem Studienjahr / welchen Studienjahren studieren die Studenten? _____
_____

16. Wie groß sind Ihre Gruppen im Durchschnitt? _____ Lernende

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Transferts de contenus scolaires de la L2 à la L1 en contexte d'immersion : mémoire bilingue et activités de catégorisation

Sophie BABAULT, Université Lille 3 – UMR CNRS 8163 "Savoirs, textes et langage", sophie.babault@univ-lille3.fr

Abstract

Cet article interroge la continuité des enseignements répartis entre L1 et L2 dans un contexte d'immersion en cherchant à déterminer les modalités de transfert de contenu par les élèves de la L2 à la L1 lorsque les enseignements sont véhiculés par la L2. A cet effet, nous présentons les résultats d'une étude menée en Belgique auprès d'enfants francophones suivant un programme immersif en néerlandais. Les résultats de tâches de catégorisation effectuées à la fois en français et en néerlandais indiquent que, sur le plan linguistique, les élèves sont favorisés par leur maîtrise de ressources diversifiées en français, même s'ils ne disposent pas du bagage conceptuel spécifique à un domaine d'enseignement donné. Nous observons par ailleurs un fort cloisonnement conceptuel entre les représentations sémantiques développées par les élèves en néerlandais et celles qui sont issues de leur expérimentation du monde en français.

1. Introduction

Depuis la mise en place des premiers programmes d'immersion il y a une quarantaine d'années, de très nombreuses recherches et observations effectuées sur des terrains variés se sont donné pour objectif une évaluation des compétences linguistiques développées par les élèves dans leur première langue ou dans la langue d'immersion. En revanche, nous ne disposons à ce jour de pratiquement aucune donnée sur le traitement cognitif par les élèves des contenus non linguistiques, qui joue pourtant un rôle extrêmement important dans leur parcours et

conditionne largement leur réussite scolaire. Cette absence de recherche peut s'expliquer, d'une part, par la nécessité, ressentie comme une urgence, de répondre aux questionnements des familles et des autorités soucieuses de l'efficacité des programmes immersifs et craignant notamment que le développement des compétences linguistiques en L2 se fasse au détriment de la L1. D'autre part, l'approche bilingue généralement mise en œuvre dans les programmes immersifs est souvent vue comme un garde-fou limitant les risques liés à d'éventuelles lacunes dans la compréhension et l'acquisition du discours scolaire en L2 par certains élèves. Cette représentation est cependant trompeuse puisque, en fonction du type d'immersion choisie par les établissements, certains contenus ne seront abordés que dans la L2 au cours d'une même année voire de plusieurs années scolaires successives. L'absence de données fiables présente par ailleurs l'inconvénient d'ouvrir la porte à un certain empirisme dépendant des perceptions de chaque enseignant ou de la ligne de conduite prônée par les chefs d'établissement, sans réelle base objective.

Dans ce contexte, l'étude que nous présentons ici vise à apporter certaines réponses concernant les modalités de transfert par les élèves de contenus disciplinaires de la L2 (langue d'immersion) à la L1 (langue de socialisation depuis le plus jeune âge de l'enfant). En d'autres termes, lorsqu'un cours est donné dans la langue d'immersion, en quelle mesure (et de quelle manière) les élèves sont-ils capables d'en retransmettre la teneur ou de s'appuyer dessus pour résoudre des tâches dans leur L1? Les enjeux de cette problématique s'inscrivent dans deux directions. Dans la perspective du parcours scolaire des élèves et de leur évaluation en fin de cycle, il est fondamental de se demander si l'immersion garantit une continuité entre les enseignements apportés en L1 et ceux apportés en L2. Cette perspective entraîne de manière directe un autre type de questionnement concernant les démarches pédagogiques à mettre en œuvre afin que l'immersion ne soit pas une simple juxtaposition de contenus véhiculés dans deux langues, mais bien un enseignement intégrant, dans un cadre bilingue, appropriation de savoirs et développement de savoir-faire dans l'ensemble des disciplines scolaires, qu'elles soient linguistiques ou non.

Cette étude étant actuellement en cours de réalisation, nous n'en présenterons ici qu'un échantillon, qui nous permettra toutefois de soulever les questions et les problèmes qui nous semblent essentiels. L'étude a été réalisée auprès d'élèves belges francophones de cinquième primaire (âgés de 10 ans) inscrits depuis le début de leur scolarité dans un programme d'immersion paritaire en néerlandais : le volume horaire hebdomadaire des classes est réparti de manière égale entre le français et le néerlandais à raison de 13 heures hebdomadaires avec un enseignant francophone et 13 heures avec un enseignant néerlandophone (chacun des enseignants intervenant en parallèle sur deux classes du même niveau). Dans l'école concernée, jusqu'à la classe de 5e primaire, les deux enseignants intervenant sur un même niveau se répartissent généralement certains domaines d'enseignement afin de ne pas répéter les mêmes enseignements dans les deux langues[1]. La question de la continuité entre les enseignements donnés en néerlandais et ceux pour lesquels le français est utilisé est donc d'une réelle acuité pour les élèves que nous avons rencontrés. A cet effet, l'étude a consisté,

[1] En 6e primaire, année à la fin de laquelle les élèves passent, en français, des tests de fin de cycle élémentaire dans la plupart des matières, l'ensemble du programme est toutefois balayé dans les deux langues.

après une série de cours d'histoire donnés sur plusieurs semaines en néerlandais, à effectuer deux entretiens individuels avec chaque élève (l'un en français et l'autre en néerlandais) en proposant lors de chaque entretien une tâche de résolution de problème, l'objectif étant de comparer les performances des élèves dans les deux langues.

Après un cadrage théorique, nous présenterons la démarche méthodologique privilégiée pour cette étude puis nous discuterons les premiers résultats obtenus.

2. Cadrage théorique et présentation des hypothèses de recherche

L'étude du transfert de contenus non linguistiques de la L2 à la L1 puise ses références théoriques dans trois grands ensembles de recherches. Les apports de la psychologie cognitive – concernant le traitement des informations et les processus de mémorisation – sont incontournables. Nous tiendrons compte également des données fournies par la psycholinguistique autour de l'organisation cognitive des locuteurs bilingues et de leurs stratégies de communication.

La structure de la mémoire est caractérisée par la présence de diverses zones de stockage par lesquelles transitent les informations. Les éléments traités par la mémoire sont tout d'abord stockés dans un *registre sensoriel*, à capacité illimitée, avant qu'une partie d'entre eux soient sélectionnés pour un codage plus élaboré dans la *mémoire à court terme* puis éventuellement transmis à un registre permanent, conçu comme un réseau de concepts représentant la base de connaissance du sujet : la *mémoire à long terme*. Suivant Tulving (1983), la mémoire à long terme comprend deux systèmes imbriqués l'un dans l'autre : la *mémoire épisodique* – qui contient des informations spécifiques portant sur des expériences concrètes – et la *mémoire sémantique* – dans laquelle sont stockés les concepts et les relations qu'ils entretiennent entre eux. Il peut être intéressant de s'arrêter sur les processus de catégorisation intervenant lors du stockage des concepts dans la mémoire sémantique. Ces processus de catégorisation naturelle semblent reposer sur la présence de représentations types, points de référence autour desquels s'ordonnent les autres représentations. L'organisation des différentes représentations sémantiques dans l'ensemble du système est déterminée par le degré de typicalité et le niveau d'abstraction de chaque catégorie. Le degré de typicalité correspond à un ensemble de traits considérés par les sujets comme particulièrement représentatifs d'une catégorie2. Le niveau d'abstraction, quant à lui, détermine la position d'un concept à l'intérieur de classes dont l'extension est de plus en plus large et le degré d'abstraction de plus en plus grand (ex : vache → ruminant → mammifère → animal). Ces deux propriétés entraînent l'émergence de la notion de *représentations privilégiées* — représentations ayant pour caractéristiques d'être les plus typiques ou d'être situées à un niveau minimal d'abstraction –, également connues pour leur apparition précoce dans les

[2] Lorsque l'on demande à des sujets de citer un exemple représentatif de la catégorie des chiens, les réponses de l'ensemble des sujets montrent peu de variation (le berger allemand arrivant largement en tête du classement), ce qui indique un net consensus sur les caractéristiques considérées comme les plus typiques pour la catégorie en question.

processus de dénomination par les enfants ainsi que pour leur effet facilitateur sur les tâches d'apprentissage et de mémoire (Rosch et al., 1976 ; Hupp & Mervis, 1982).

L'organisation de la mémoire sémantique chez les individus bilingues est encore loin de faire l'objet d'un consensus, la question du type d'emmagasinage (séparé ou unique) étant toujours d'actualité depuis qu'elle a été soulevée par Weinreich (1953). Ce dernier proposait ainsi trois types de systèmes – coordonné, composé ou subordonné – différant les uns des autres par deux dimensions : l'existence d'une seule ou de deux représentations sémantiques pour les signifiants des deux langues (le système coordonné, contrairement aux deux autres, étant caractérisé par un emmagasinage distinct pour les signifiants de chacune des langues) et le traitement direct ou indirect des inputs (le système subordonné impliquant un passage par le terme correspondant dans la L1 des locuteurs). De nombreux chercheurs ont produit des résultats faisant pencher la balance vers l'un ou l'autre type d'emmagasinage (Kolers, 1963 ; Young & Saegert, 1966 ; Tulving & Colota, 1970 ; Kirsner, Brown, Abrol, Chadha and Sharma, 1980 ; etc.), mais, ainsi que l'ont montré Durgunoglu et Roediger (1981), les différents modes d'expérimentation semblent avoir eu une influence non négligeable sur les options retenues. Par ailleurs, certains chercheurs plaident pour l'existence d'une structure mixte dans laquelle les formes de représentation sémantique varient non seulement en fonction du parcours linguistique des locuteurs[3] mais également sous l'influence de critères tels que le caractère plus ou moins concret des termes, leur fréquence, leur proximité phonique ou graphique dans les deux langues, ou encore la similarité de sens entre leurs signifiés (Taylor & Taylor, 1990 ; De Groot & Nas, 1991 ; etc.). La question de la similarité de sens entre les signifiés semblerait, d'après De Groot (1993), être en dernier recours l'élément déterminant pour la forme de la représentation bilingue[4], l'absence fréquente d'équivalent dans les deux langues entraînant parallèlement la remise en cause de l'existence d'un hypothétique locuteur bilingue qui disposerait d'une structure lexicale totalement composée, étant donné que ce type de structure devient non fonctionnel dès que des décalages sémantiques se présentent d'une langue à l'autre.

Si l'on retient la pertinence de l'existence d'un système mixte de représentations sémantiques, oscillant entre la coordination et la composition, il convient de réfléchir aux spécificités du bilinguisme lié à une scolarisation en L2, qu'elle soit partielle ou totale (Babault, 2007). Sur ce plan, les processus de construction de la mémoire sémantique sont dépendants, en plus des facteurs évoqués ci-dessus, de divers réseaux de connexion entre les thématiques appréhendées à l'école en L2 et la base de savoir en L1 de chaque élève, elle-même constituée de formes de connaissance variées (fruits aussi bien de l'expérience directe des élèves que d'une médiatisation par la lecture, la télévision, le discours d'autrui, etc.). Au-delà même du type de relation instauré entre les signifiants relevant d'une langue ou de l'autre, la prise en compte d'une rupture linguistique entre les sphères scolaires et extra-scolaires implique d'interroger avant tout les modalités de construction d'un lexique bilingue. Lorsqu'un ensemble de concepts sont évoqués en classe uniquement en L2, nous

[3] Weinreich (op. cit.) envisageait déjà l'influence du degré de compétence dans la L2 comme facteur de distinction entre une mémoire bilingue coordonnée ou composée.

[4] « The more similar the meanings of the translation, the more likely they are to be stored compoundly in the mental lexicon of some types of bilinguals (...) » (op. cit. : 46).

faisons ainsi l'hypothèse que ces concepts ne donneront pas nécessairement lieu à la création d'une représentation sémantique bilingue pouvant être activée indifféremment dans l'une ou l'autre langue, mais que cette représentation bilingue sera tributaire de la mise en relation du discours scolaire en L2 avec la base de savoir en L1 de chaque élève. En d'autres termes, nous postulons la présence de fortes variations interindividuelles concernant la disponibilité de signifiants bilingues, que nous mettons en relation avec l'ensemble des savoirs développés par chaque élève, en particulier dans un cadre extra-scolaire.

La non-disponibilité présumée de certaines représentations sémantiques bilingues amène à son tour à interroger les modalités de recours à diverses stratégies de communication, définies par Faerch & Kasper (1983) comme « des plans potentiellement conscients visant à résoudre ce qui se présente à un individu comme un problème pour atteindre un but communicatif particulier »[5]. Ces stratégies qui ne sont pas l'apanage des locuteurs bilingues mais sont généralement plus apparentes pour eux que pour les monolingues (Corder, 1983), relèvent généralement, d'après l'ensemble des recherches menées[6], de deux sortes de mécanismes :

- une adaptation du message aux possibilités linguistiques de son émetteur
- une manipulation des ressources linguistiques afin de réaliser l'intention communicative.

On trouve ainsi chez différents chercheurs le même type de découpage inscrit dans cette double perspective : *message adjustment strategies* vs *resource expansion strategies* chez Corder (op. cit.), *reduction strategies* vs *achievement strategies* chez Faerch & Kasper (op. cit.) et enfin *adjusted meaning* vs *adjusted form* pour Varadi (1980). Pour notre part, nous nous appuierons sur la typologie des *stratégies de production* proposée par Tarone (1980), car elle est directement orientée vers les stratégies utilisées par les apprenants de L2. Ces stratégies, qu'elle définit comme « an attempt to use one's linguistic system efficiently and clearly, with a minimum of effort », sont classées suivant cinq formes, dont seule la première correspond à un ajustement du message, alors que les quatre autres visent une exploitation maximale des ressources linguistiques.

Tableau 1 : Stratégies de production (Tarone, 1980)

1-	avoidance
	a- topic avoidance
	b- message avoidance
2-	paraphrase
	a- approximation
	b- word coinage
	c- circumlocution
3-	conscious transfer
	a- litteral translation
	b- language switch
4-	appeal for assistance
5-	mime

[5] Notre traduction.

[6] Voir à ce sujet la synthèse proposée par Bialystok (1990).

Nous aurons l'occasion de revenir de manière détaillée sur cette typologie lors de l'analyse du corpus. Elle nous servira en effet de grille pour la vérification d'une deuxième hypothèse concernant les stratégies linguistiques mises en œuvre par les élèves lorsqu'ils sont amenés à effectuer, dans leur L1 ou leur L2, des tâches basées sur une séquence de cours menée exclusivement en L2. Nous faisons ainsi l'hypothèse que les élèves seront amenés à développer différents types de stratégies suivant la langue utilisée pour ces tâches, les productions en L2 étant avantagées par l'expérience récente d'un input dans cette langue, alors que celles faites dans la L1 ne bénéficient pas nécessairement d'un ancrage bilingue de l'input mais peuvent jouer sur la présence de ressources linguistiques plus diversifiées (cette langue étant majoritairement utilisée en dehors de l'école).

3. Démarche méthodologique

L'étude a été réalisée au printemps 2007 auprès d'une classe de cinquième primaire (élèves âgés de 10 à 11 ans) dans une école belge de Wallonie (au public très majoritairement francophone) proposant un programme d'immersion paritaire en néerlandais. Le choix de la classe de 5e a été fait pour plusieurs raisons. D'une part, des essais d'entretiens menés avec des élèves inscrits dans des niveaux inférieurs se sont révélés difficiles à exploiter dans la mesure où seule une très faible minorité des élèves âgés de 7 à 9 ans parvenaient à produire un discours suivi en néerlandais. D'autre part, la classe de 6e étant marquée par le passage (en français) de tests de fin de cycle primaire suivant la réglementation scolaire de la Communauté française de Belgique, la plupart des éléments du programme de cette dernière classe sont revus en français.

L'objectif de l'expérimentation était de confronter les élèves à une tâche à réaliser à la fois en français et en néerlandais, sachant que les ressources linguistiques sur lesquelles ils pourraient s'appuyer avaient été, dans le cadre scolaire, intériorisées à partir de cours donnés en néerlandais. Nous avons donc sélectionné un ensemble de séances d'histoire, données exclusivement en néerlandais, durant lesquelles les thèmes de la préhistoire, des Celtes puis des Romains ont été abordés. Nous avons assisté aux séances de cours, puis l'expérimentation a eu lieu quelques jours après la dernière séance consacrée à ces trois périodes. Pour l'expérimentation, les élèves ont été conviés successivement à deux entretiens individuels, l'un en français et l'autre en néerlandais, menés chacun par un enquêteur locuteur natif de l'une de ces deux langues[7]. Durant chacun des entretiens, après quelques questions générales concernant la biographie langagière de l'élève, un ensemble de 16 images[8] lui a été présentée, à partir de laquelle il lui a été demandé d'opérer un classement en fonction des époques qu'elle était susceptible de représenter en précisant si elle lui semblait représenter l'époque des Celtes, des Romains ou une autre époque et en explicitant son choix[9].

[7] Nous remercions à ce sujet Laure Allain et Evy Ceuleers, de la Vrije Universiteit Brussel, pour leur contribution au projet.

[8] Les images proposées durant les deux entretiens étaient différentes mais elles représentaient le même type de scène ou les mêmes indices concernant une période donnée.

[9] Consigne : « Parmi ces images, tu vas me dire celles qui te font penser aux Celtes, celles qui te font penser aux Romains et celles qui te font penser à autre chose même si tu ne sais pas ce que c'est que cet autre chose »

L'élève a ainsi été incité à mettre en œuvre une démarche de réflexion à voix haute, que nous avons enregistrée. Une analyse contrastive des productions de chaque élève en français et en néerlandais a ensuite été menée à partir des enregistrements et des transcriptions. Afin de pouvoir envisager la prise en compte d'une variation liée à la construction de connaissances en contexte extra-scolaire, nous avons fait le choix de présenter ici l'analyse qualitative des productions de cinq élèves caractérisés par un certain type d'input extra-scolaire. Le tableau ci-dessous résume les caractéristiques de chacun des cinq élèves :

Tableau 2 : profil des cinq élèves sélectionnés

Prénom de l'élève[10]	Langue(s) majoritairement parlée(s) à la maison	Degré de connexion avec le savoir extra-scolaire
Alex	français	Input extra-scolaire important (expérience personnelle)
Dina	français	Input extra-scolaire moyen (télévision)
Julie	français	Input extra-scolaire faible
Britta	néerlandais	Input extra-scolaire faible
Amina	français + autre	Input extra-scolaire faible

Avant de passer à la présentation des résultats, quelques explications s'imposent à propos des critères que nous avons utilisés pour la description de la troisième colonne. Elle décrit en fait la manière dont les élèves ont eu tendance ou non à appuyer leurs réflexions et propositions de classification sur des formes de savoir extra-scolaire. Représentant le profil « input extra-scolaire important », Alex s'appuie ainsi de manière très nette sur son expérience extra-scolaire, faisant fréquemment référence, pour justifier sa classification, aux lieux historiques ou culturels qu'il a visités, ou encore à des techniques qu'il a pu expérimenter. A l'autre extrême, les trois élèves caractérisées par un input extra-scolaire faible prennent quasi-exclusivement comme point de référence le discours de leur enseignante (*comme mevrouw S. elle a dit ; parce que je l'ai vu avec mevrouw S. ; parce qu'on vient de l'apprendre ; à l'école ils ont dit* ; etc.).

4. Résultats

4.1. Ressources linguistiques et stratégies de communication

De manière générale, l'utilisation des ressources lexicales est caractérisée, pour l'ensemble des élèves, par le recours assez fréquent à des mots passe-partout aussi bien en français qu'en néerlandais : *trucs*, *dinges* (trad. : des choses), *doen* (trad. : faire), etc. On observe cependant

[10] Pour préserver l'anonymat des élèves, nous leur avons donné ici des prénoms fictifs.

des différences au niveau des mots à basse fréquence ou des termes plus précis, qui n'apparaissent pratiquement pas en néerlandais, hormis pour les termes référant directement au contenu du cours (*aquaduct, amfitheater, badhuis*), sauf pour Britta, qui utilise le néerlandais à la maison.

La rareté des termes à basse fréquence en néerlandais entraîne logiquement un recours plus fréquent aux stratégies de communication dans cette langue. Les deux tableaux ci-dessous reprennent ainsi l'ensemble des occurrences de paraphrase (approximations et périphrases, ou circumlocutions dans la typologie de Tarone) apparaissant dans les énoncés en français ou dans ceux en néerlandais.

Tableau 3 : approximations et périphrases produites en français

élève	Enoncé produit	Terme visé
Alex	Le petit chapeau	casque
Dina	C'est avec des rayures de couleur qui sont collées pour faire un dessin	mosaïque
Julie	Des: avec des cornes sur la tête	casque
Britta	Des sortes de piscines	thermes
Amina	Ils sont en train de préparer de la colle	ciment
Amina	Le tapis / ou je sais pas c'est quoi le carrelage	mosaïque
Amina	Une belle maison avec des images sur la maison	tentures
Amina	Une dame qui tricote	tisser

Tableau 4 : approximations et périphrases produites en néerlandais

élève	Enoncé produit	Terme visé
Alex	't is een: op hoofd te zetten	casque
Alex	't is niet voor de: zonder geld	pauvre
Alex	't is [manne] die doen euh allee om te rijden	Aller à cheval
Alex	't is om die moeten we draaien	grue
Alex	't is iets met christus	église
Dina	voor proper zijn	se laver
Dina	voor bloem in doen	vase
Dina	Voor niet te doodgaan	se protéger
Dina	voor muziek te doen	instrument
Dina	dat is met iets van bomen	en bois
Dina	dat is voor euh allee / dat is vijf euro	vendre
Dina	dat is van dieren	en peau
Dina	van de: allee die veel geld hebben	riche
Dina	iets voor de wijn	tonneau
Julie	't is voor de water komt van de berg	aqueduc

Dina, par exemple, qui n'avait utilisé qu'une seule périphrase en français, y a recours de manière extrêmement fréquente en néerlandais. Ces périphrases surviennent pour exprimer quelques termes peu courants, comme *casque*, *tonneau* ou *en peau* mais également pour des verbes ou des adjectifs beaucoup plus usuels (*se laver, vendre, riche*, etc.).

Amina, qui avait produit un assez grand nombre d'approximations en français, mais aucune véritable périphrase, se singularise également en néerlandais par l'absence de périphrases, qu'elle compense par un recours très fréquent aux emprunts[11], de même que Julie. Les termes *paille, bois, église, bijoux, vase, vin, tente, poulet, argent, roue, outils, roi, pont, tour, échelle, ennemi,* etc., sont ainsi directement intégrés par ces deux élèves aux énoncés en néerlandais. Peu de verbes sont empruntés, ce qui peut s'expliquer en grande partie par la forme des énoncés, simplifiée au maximum, le plus souvent sous la structure *dat is* ... (trad. : c'est...), les seuls verbes qu'elles utilisent étant *ik zie* (trad. : je vois), *ze hebben* (trad. : ils ont), *ze doen* (trad. : ils font*), ze eten* (trad. : ils mangent*), ik weet niet* (trad. : je ne sais pas). Notons cependant chez Amina la présence de deux emprunts français intégrés au néerlandais : *hij fabrikeer outils* (trad. : il fabrique des outils), *mevrouw die euh dansen* (trad. : des femmes qui euh dansent).

Emprunts et périphrases apparaissent ainsi, selon les élèves, en distribution complémentaire, certains privilégiant une manière plus qu'une autre de contourner l'absence de signifié pour exprimer un concept donné dans la L2. Si ce choix relève de préférences personnelles, on note toutefois chez certains élèves une forme de hiérarchisation, l'emprunt survenant lorsque la périphrase semble difficile à exprimer. C'est ce que l'on peut observer par exemple dans l'extrait suivant, tiré de la production de Dina[12]:

D46 de Kelten (trad. : les Celtes)
E47 en waarom denk je dat ? (trad. : et pourquoi penses-tu ça ?)
D48 want euh de Romeinen zijn veel te: / allee 't is niet zo huizen (trad. : parce que les Romains sont beaucoup trop: / allez ce ne sont pas des maisonscomme ça)
E49 en wat is dan het grootste verschil met huizen van de Romeinen ? (trad. : et quelle est la plus grande différence avec les maisons des Romains ?)
D50 euh / dat is met **iets van bomen** / en de Romeinen is met euh **brique** (trad. : euh / c'est avec **quelque chose des arbres** / et les Romains c'est avec euh **des briques**)

Des emprunts apparaissent également dans les productions en français, mais ils s'inscrivent exclusivement dans des champs sémantiques reliés à leurs cours d'histoire — *Kelt*, *aquaduct, amfitheater*, *gladiator*, *badhuis* (trad. : thermes), *ridder* (trad. : chevalier) — y compris pour Britta, qui semble donc mieux maîtriser le lexique courant du français que n'y parviennent ses camarades pour le lexique courant du néerlandais.

Enfin, les évitements ou les abandons de message surviennent chez Alex, Julie, Dina et Amina très majoritairement en néerlandais, soit par une rupture du discours, parfois com-

[11] Que l'on peut classe dans la catégorie « code-switching » envisagée par Tarone (op. cit.).

[12] Conventions de transcription des entretiens : /, //, /// = pause plus ou moins longue ; : ou :: = allongement plus ou moins long d'une syllabe ; BRIque = accentuation d'une syllabe. La lettre E désigne l'enquêteur. Les lettres A, D, J, B, A désignent chacun des élèves. Le chiffre qui suit la lettre indique le tour de parole.

mentée d'un *ik weet niet in Nederlands* (trad. : je ne sais pas le dire en néerlandais), soit par le recours à des formules allusives telles que *'t is dezelfde als dees* (trad. : c'est la même chose que l'autre). Britta, en revanche, se distingue des quatre autres élèves par une tendance forte aux abandons dans les deux langues. Cette tendance aux abandons semblerait en fait devoir moins être reliée à des problèmes de ressources linguistiques insuffisantes qu'à des difficultés à réaliser la tâche sur le plan des contenus, à un manque d'implication dans la tâche demandée, ou encore à un manque de confiance personnelle, comme on peut le percevoir dans les extraits suivants :

Entretien en français
B16 ça je crois que c'est dans les Celtes
E17 pourquoi ?
B18 parce que: /// parce que je sais que c'est déjà pas: les Romains / parce qu'ils mangent pas comme ça / et: /// je sais pas
(...)
B45 ça je crois que c'est dans les Celtes
E46 pourquoi ?
B47 parce que c'est des maisons en pierre /// je sais pas

Entretien en néerlandais
E49 welke tijd denk je / welke tijd zou't zijn ? (trad. : tu penses que c'est quelle période ?)
B50 Kelten euh Romeinen / ik weet ni (trad. : les Celtes euh les Romains / je ne sais pas)
(...)
B156 ik denk dat ' t in de tijd van de Romeinen
(trad. : je pense que c'est la période des Romains)
E157 en waarom denk je dat ? (trad. : et pourquoi tu penses ça ?)
B158 nee ik weet het niet ik weet niet (trad. : non je ne sais pas je ne sais pas)

On retiendra en résumé, pour les quatre élèves francophones, une tendance très nette à l'utilisation de stratégies visant à pallier des ressources linguistiques en néerlandais ne leur permettant pas aisément d'exprimer leur réflexion, notamment en raison de difficultés à activer un lexique courant. Les productions en français, en revanche, bénéficient pour la plupart des élèves d'une base linguistique courante maîtrisée, et n'atteignent leurs limites que pour des termes spécialisés vus en cours.

4.2. Domaines conceptuels et compétence bilingue

Deux exemples nous permettront de réfléchir aux processus cognitifs intervenant lorsque les élèves en immersion sont confrontés à des concepts dont ils n'ont fait l'expérience que par l'intermédiaire de la langue de l'école.

Le premier concept est celui décrit en néerlandais par le signifiant *badhuis* ou *badhuizen*, qui désigne les bains romains, plus exactement appelés *thermes* en français. Ce concept est

suffisamment spécialisé pour que ces enfants de 10 ans fassent, vraisemblablement, simultanément l'expérience du concept et de son signifiant en classe, c'est pourquoi nous avons choisi de l'illustrer par l'une des 16 images qui leur ont été présentées. La comparaison des réponses produites est assez significative. En néerlandais, trois des quatre enfants francophones identifient clairement le concept et le désignent spontanément par son nom. Seule Julie avance le terme de *zwembad* (trad. : piscine). Quant à Britta, elle décrit la fonction du concept (*da is als de mensen als ze vrije tijd hebben dan zaan ze daar / (...) daar gaan ze ook daarna als ze hebben gesport)* et la période historique à laquelle elle est rattachée, sans pour autant en donner le nom. Les extraits suivants reprennent les réponses données lors de l'entretien en français par les cinq élèves[13] :

Alex
A22 ça c'est la maison allez / la maison de bains / et ça c'est les Romains
E23 est-ce que tu connais un autre nom pour la maison de bains ?
A24 un bain de ministre

Dina
D15 ça c'est au temps des Romains parce que comme mevrouw S. elle a dit / euh: / je sais pas comment c'est euh: / la chambre: de bain / c'est chez les Romains

Julie
J12 ça ce sont les Romains / c'est la piscine
E13 est-ce que tu sais si elle porte un autre nom la piscine?
J14 (silence)

Britta
B13 ça aussi c'est les Romains
E14 pourquoi ?
B15 parce que: / quand ils avaient le temps ben ils allaient dans: / badhuizen / on dirait des sortes de piscines

Amina
A24 ici je vois des personnes qui sont nues / ça s'appelle la / la maison je sais plus comment on dit en français
E25 et en néerlandais on dit comment ?
A26 badhuis

Mis dans la position de devoir s'exprimer en français sur un concept qu'ils n'ont expérimenté à l'école qu'en néerlandais et que manifestement aucun d'entre eux ne relie à un signifiant spécifique en français, les élèves ont donc à leur disposition différents types de réactions :

[13] Précisons que Alex et Julie ont fait l'entretien en français avant celui en néerlandais, tandis que Dina, Britta et Amina ont commencé par l'entretien en néerlandais.

- traduction littérale ou approximative (Alex et Dina), avec une modalisation indiquant le passage par le signifiant néerlandais (*allez ; je sais pas comment c'est)*[14]
- citation du terme néerlandais, suivie d'un essai d'insertion dans l'espace sémantique français connu par l'élève (Britta)
- ancrage sur un concept connu présentant une analogie (Julie)
- repli sur l'espace sémantique maîtrisé, même s'il ne correspond pas à la langue de l'entretien (Amina)

Un autre exemple nous semble très significatif de l'étanchéité des représentations sémantiques intériorisées par les élèves lors de leurs cours en néerlandais. La période historique sur laquelle les élèves ont travaillé en néerlandais sous l'étiquette de Kelten (trad. : les Celtes) est généralement désignée en français par une appellation plus restrictive : les Gaulois. Il nous a semblé pertinent de mettre à l'épreuve les connexions sémantiques développées par les élèves en confrontant le concept qu'ils ont intériorisé dans le cadre scolaire avec celui dont ils ont généralement une expérience, même réduite, en français par le biais de leur base de connaissance extra-scolaire (notamment, mais pas exclusivement, par le biais des héros de bande dessinée Astérix et Obélix). Au cours de l'entretien en français, nous leur avons ainsi posé la question suivante : « Quelle est la différence entre les Celtes et les Gaulois ? ». Les réponses indiquent clairement qu'aucun des cinq élèves n'a pris conscience du chevauchement conceptuel existant entre les deux termes, comme nous pouvons le constater dans les extraits ci-dessous[15] :

> Alex
> E59 est-ce que tu connais la différence entre les Celtes et les Gaulois ?
> A60 les Celtes et les Gaulois ? / euh: / les Gaulois c'était dans la maritime / ils avaient des bateaux pour attaquer / et les Celtes ils étaient sur la terre
> E61 d'accord / donc Astérix il était sur un bateau
> A62 euh non pas vraiment / en fait y a Astérix / allez
> E63 parce que Astérix c'est un quoi ? / un Celte ou un Gaulois ?
> A64 Astérix c'est un Gaulois / les Gaulois ils vivent sur terre / mais quand ils attaquent c'est plus souvent par bateau
>
> Dina
> E37 est-ce que tu connais la différence entre les C et les G ?
> I38 ben je crois que les C ils étaient avant les G
>
> Julie
> E38 tiens / qu'est-ce que c'est la différence entre les C et les G ?
> J39 ben: / y en a: presque pas / seulement les C // ils étaient un PEtit peu / un petit peu plus évolués que les G

[14] Alex tente également de puiser dans son expérience francophone en évoquant l'expression bain de ministre, que nous n'avions personnellement jamais entendue auparavant en français et qui, à notre connaissance, n'est pas utilisée pour désigner les thermes romains.

[15] Précisons par ailleurs que, sur les quinze élèves de la classe, seule l'un d'entre eux établit clairement le lien conceptuel existant entre les deux termes.

E40 évolués de quel point de vue ?
J41 les maisons: / la nourriture:

Britta
E48 est-ce que tu connais la différence entre les C et les G ?
I49 non

Amina
E83 est-ce qu'il y a une différence entre les Celtes et les Gaulois ?
A84 (long silence) euh non
E85 tu sais ce que c'est les Gaulois ? / tu sais ce que c'est les Celtes ?
A86 les Celtes oui
E87 mais pas les Gaulois
A88 non

4.3. Procédés de catégorisation

Pour finir, nous souhaitons mettre en relation les compétences linguistiques des élèves dans les deux langues et leur performance dans la réalisation de la tâche de catégorisation qui leur a été demandée. En analysant les réponses, nous avons relevé trois principales formes de catégorisation par les élèves :

- reconnaissance d'éléments considérés comme des **traits conceptuels** d'une période donnée : la reconnaissance d'un aqueduc, de thermes ou d'un amphithéâtre est élément de catégorisation indéniable de la scène représentée dans la période romaine, sans qu'une explication supplémentaire soit nécessaire ; exemple : *ça c'est des villas / c'est pour* ça *que je dis dans les Romains* (Alex)[16]
- appui sur des **indices d'identification** : utilisation d'un ensemble d'indices descriptifs permettant d'orienter la catégorisation vers une période ou une autre (je connais un certain nombre d'éléments caractéristiques d'une période donnée ; le fait de les voir me permettra d'orienter ma tâche de catégorisation) ; exemple : *y avait plus de couleur dans les maisons romaines / c'était en brique et ils chauffaient autrement leur nourriture* (Dina)
- **double interprétation** : traitement élaboré des éléments observés dans le système sémantique de l'élève et mise en résonance avec des traits supposés caractéristiques d'une période donnée (je connais quelques un certain nombre d'éléments caractéristiques d'une période donnée; le fait de voir un détail que je pourrai interpréter comme relevant de ces caractéristiques me permettra d'orienter la tâche de catégorisation) ; exemple : *c'est des Kelt parce que / ils sont bien habillés / ils ont à manger / (...) les Gallo-Romains ils peuvent pas avoir ça parce qu'ils sont pas très riches (*Amina*)*

Le classement des réponses des élèves en fonction de ces trois formes de procédés est très instructif car il révèle pour certains élèves de fortes divergences entre les productions en français

[16] Ce type de procédé s'inscrit dans la perspective des représentations privilégiées décrites supra.

et celles en néerlandais. Nous reprenons dans le tableau ci-dessous le nombre d'occurrences pour chaque élève de chacun de ces trois procédés en fonction de la langue utilisée :

Tableau 5 : nombre d'occurrences des différents procédés de catégorisation (français/ néerlandais)[17]

	Reconnaissance de traits conceptuels	Indices d'identification	Double i nterprétation
Alex	5 / 2	5 / 8	3 / 1
Dina	4 / 4	9 / 8	0 / 0
Julie	4 / 1	3 / 10	3 / 1
Britta	3 /3	8 / 2	2 / 0
Amina	3 / 4	3 / 2	7 / 8

Les résultats de Dina, particulièrement équilibrés, indiquent une démarche analogue en français et en néerlandais, avec, de manière logique, un nombre plus important d'occurrences d'appuis sur des indices d'identification que de reconnaissance de traits conceptuels, la période représentée par la plupart des images n'étant pas immédiatement transparente mais demandant une certaine réflexion.

Amina présente également des scores équilibrés, caractérisés cependant par un recours très marqué à la double interprétation, aussi bien en français qu'en néerlandais. Elle semble en fait avoir construit son propre système de catégorisation, fondé sur une dichotomie simple entre les Celtes caractérisés par leur aisance financière et les Gallo-Romains qui, au contraire, disposeraient de peu d'argent. C'est ainsi que la plupart des indices sont rapportés à une question de moyens financiers, y compris les repas, l'habillement ou les constructions, comme l'indique le tableau suivant :

Tableau 6 : indices de double interprétation (Amina)

Entretien en français	Entretien en néerlandais
Ils ont pas les moyens de s'offrir quelque chose comme ça	Ze hebben niet veel argent
Ils peuvent pas avoir ça	Ze mag veel eten (trad. : ils peuvent manger beaucoup de choses)
Il y a des robes et des tapis	Mooie kleren (trad. : de beaux vêtements)
Les Celtes construisent des choses	Mooie kleed
Ils ont les moyens	Niet de moyens
La maison elle est pas belle	Mooie huis
Ça coûte cher de construire ça	Mooie kleren
	Niet zo mooie kleren

[17] Le tableau se lit de la façon suivante : pour Alex, 5 occurrences de traits conceptuels dans la production en français contre deux en néerlandais, 5 appuis en français sur des indices d'identification contre 8 en néerlandais, etc. Pour chaque élève, le total des occurrences en français n'est pas nécessairement égal à celui des occurrences en néerlandais dans la mesure où seules les procédés clairement identifiables ont été retenus.

Nous n'approfondirons pas ici les résultats de Britta, qui se distingue par un faible taux de justifications en néerlandais, dans la mesure où des hypothèses ont déjà été avancées dans le paragraphe précédent pour analyser ses productions.

Quant à Alex et Julie, ils présentent tous les deux une tendance assez comparable, avec un pic d'appuis sur des indices d'identification en néerlandais. Les indices relevés par chacun de ces deux élèves indiquent à nouveau une grande analogie, dans la mesure où l'on constate en néerlandais une faible diversification des mêmes indices, comme le montre le tableau comparatif ci-dessous :

Tableau 7 : liste des indices d'identification donnés lors des entretiens en français et en néerlandais (Alex et Julie)

	Entretien en français	Entretien en néerlandais
Alex	Les tours du château Le petit chapeau Le tonneau Des monuments comme ça Le tissage et le four	La glaise **De kleren** **Zijn kleer** Door haar eten **De kleer** **De kleer** Une grue Met deze machine
Julie	Les maisons en paille Des châteaux De plus beaux habits et des chaussures Les maisons / les trucs comme ça	De zwembad (hoorn) **De huis** Een stad De armure Dezelfde kleren Een trottoir en alles Een kasteel **De huizen** **De huizen**

On constate ainsi en néerlandais chez Alex une nette centration sur l'indice *de kleer / de kleren* (trad. : le/les vêtements) et chez Julie la même tendance pour l'indice *de huis / de huizen* (trad. : la/les maisons), alors que les indices donnés en français étaient beaucoup plus variés. Cette particularité n'est pas anodine car elle semblerait indiquer une relation étroite entre les ressources langagières disponibles dans la L1 ou la L2 et la démarche privilégiée lors de la réflexion à voix haute dans chacune des langues. Sur ce plan, il est utile de noter que ce sont plutôt les productions dans la langue d'enseignement qui sont désavantagées pour ce type d'activité dans la mesure où, même s'ils maîtrisent le lexique spécialisé, ils sont freinés par leurs ressources linguistiques générales.

Conclusion

Les élèves que nous avons rencontrés, âgés de dix ans, suivent depuis cinq ans un programme d'immersion paritaire en néerlandais dans lequel certains enseignements sont donnés

au cours d'une même année scolaire exclusivement dans la langue d'immersion. L'étude que nous avons menée indique clairement que, pour leur programme d'histoire, ces élèves ne sont pas handicapés par le fait d'être évalués en français pour un cours donné en néerlandais. Le transfert de savoirs non-linguistiques fonctionne en grande partie, puisque les élèves sont en mesure de procéder de manière explicite à une tâche de catégorisation aussi bien dans la langue d'enseignement que dans leur L1. Hormis des lacunes en français au niveau du lexique spécialisé, les élèves sont même favorisés dans leur L1 par des ressources linguistiques diversifiées et une plus grande aisance en production orale.

Le manque de ressource en néerlandais est compensé dans la plupart des cas par un recours fréquent à des stratégies de communication visant une exploitation maximale de ces ressources, notamment au moyen de périphrases et d'approximations conceptuelles. Cependant, on ne peut nier l'existence de stratégies d'abandon ou de limitation du message qui peuvent poser problème dans des démarches d'évaluation, la langue utilisée pour l'évaluation pouvant jouer un rôle de filtre inhibiteur par rapport au contenu à exprimer. De même, la comparaison des activités de réflexion à voix haute en français et en néerlandais ouvre la porte à des questionnements concernant l'impact de la langue utilisée sur la démarche cognitive mise en œuvre par les élèves. Cette piste demanderait naturellement à être approfondie.

Enfin, de manière encore plus nette que dans le cas de scolarisation dans la L1 des élèves, l'input extra-scolaire semble indéniablement jouer un rôle dans l'émergence des représentations sémantiques bilingues utilisables dans des tâches de catégorisation. La construction d'un univers sémantique bilingue s'inscrit pour l'ensemble de ces élèves sur un continuum dans lequel les univers conceptuels néerlandophones et francophones se chevauchent plus ou moins en fonction de l'apport linguistique et expérimental vécu non seulement hors des enseignements en immersion mais surtout hors de l'école. Il importe cependant de tenir compte de l'âge de ces élèves, qui sont encore au début de leur apprentissage bilingue. Il sera sans nul doute pertinent de vérifier auprès d'élèves plus avancés dans leur scolarité bilingue l'état des cloisonnements linguistiques et conceptuels que nous avons pu observer chez ces enfants.

Bibliographie

Babault, S. (2007). La scolarisation transfrontalière en langue seconde : des choix familiaux à assumer ? In L. Puren & S. Babault (eds.), *L'éducation au-delà des frontières. Enseignement du et en néerlandais dans la zone frontalière franco-belge.* Paris : L'Harmattan.

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford : Blackwell.

Corder, P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (eds), *Strategies in interlanguage communication*. London : Longman.

De Groot, A. & Nas, G. (1991). Lexical representation of cognates and non-cognates in compound bilinguals. *Journal of memory and language* 30, 90–123.

De Groot, A. (1993). Word-type effects in bilingual processing tasks. Support for a mixed representational system. In Schreuder, R. & B. Weltens (eds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam : John Benjamins. 27–51.

Durgunoglu, A. & Roediger, H. (1987). Test differences in accessing bilingual memory. *Journal of memory and language* 26, 377–391.

Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (eds), *Strategies in interlanguage communication*. London : Longman.

Hupp, S.C. & Mervis, C.B. (1982). Acquisition of basic objects categories by several handicapped children. *Child development* 53, 760–767.

Kirsner, K., Brown, H., Abrol, S., Chadha, N. & Sharma, N. (1980). Bilingualism and lexical representation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 32, 585–594.

Kolers, P.A. (1963). Interlingual word associations. *Journal of verbal learning and verbal behavior,* 2, 291-300.

Rosch, E., Mervis, C.B, Gray, W., Johnson, D., Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive psychology*, 8, 382–439.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language learning*, 30, 417–31.

Taylor, I. & Taylor, M. (1990). *Psycholinguistics : learning and using language*. Englewoods Cliffs : Prentice Hall.

Tulving, E. & Colotla (1970). Free recall of trilingual lists. *Cognitive psychology*, 1, 86–98.

Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. New York : Oxford University Press.

Varadi, T. (1980). Strategies of target language learner communication : message adjustment. *International review of applied linguistics*. 18, 59–71.

Weinreich, U. (1953), *Languages in contact : findings and problems*. The Hague : Mouton de Gruyter.

Young, R.K. & Saegert, J. (1966). Transfer with bilinguals. *Psychonomic science*, 6, 161–162.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Einfluss ausgewählter Textmerkmale auf die Effizienz der Textverarbeitung im Sachfachunterricht

Jan ILUK, Schlesische Universität Katowice / Polen; Technisch-Humanistische Akademie Bielsko-Biała, jiluk@ath.bielsko.pl

Abstract

The aim of this article is to illustrate how text processing on the hierarchically lower levels influences the effectiveness of content learning from the textbooks. To demonstrate this, a model explaining reading comprehension processes and the influence of selected textual elements on these processes are discussed. In the analytical section, an evaluation of the level of terminological and syntactical difficulty is made, as those parameters may significantly influence macropropositions construction processes. In the final section, the results of two school experiments made in Germany and Poland are discussed, with one experimental group working with original texts and the other group working with the texts adapted according to the principles of the cognitive theory of learning. The results of the experiments confirm high level of terminological and syntactical difficulty of original textbooks, and they indicate that it directly hinders the acquisition of knowledge from written sources.

1. Zielsetzung

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, empirisch nachzuweisen, wie sich die Verarbeitung eines Lehrwerktextes auf hierarchieniedrigeren Ebenen auf die Lerneffizienz im (bilingualen) Sachfachunterricht auswirkt. Um dies zeigen, werden Fragen der Modellierung der Lese- und Verstehensprozesse aufgerissen, die Ausprägung ausgewählter Merkmale von Lehrwerktexten abgeschätzt und ihre Auswirkungen auf den Lernprozess gemessen. Für Zwecke der vorliegenden Untersuchungen haben wir die Wort- und syntaktische Ebene gewählt, weil die Erkennung der Wörter sowie deren Verbindung zu Sätzen eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation sind. Im Weiteren

werden die Ergebnisse von 2 Schulexperimenten dargestellt, in denen die Lerner mit originellen und optimierten Lehrwerktexten gearbeitet haben.

2. Zur Modellierung der Lese- und Verstehensprozesse

Bei der Modellierung der Lese- und Verstehensprozesse werden üblicherweise textgeleitete und wissensgeleitete Prozesse unterschieden, die miteinander interagieren und ineinander greifen (van Dijk/Kintsch 1983). Umstritten ist allerdings die Art des interaktiven Wechselspiels sowie der jeweilige Anteil der beiden Prozesse am Endergebnis der Textrezeption. Nach einer Phase, in der die wissensgesteuerten Prozesse in den Vordergrund gestellt worden sind, lässt sich im letzten Jahrzehnt beobachten, dass die kognitionswissenschaftliche L1-Lese- und Verstehensforschung erneut verstärkt die Wichtigkeit der textgeleiteten Verarbeitungsprozesse hervorhebt (Grotjahn 1995, 535).

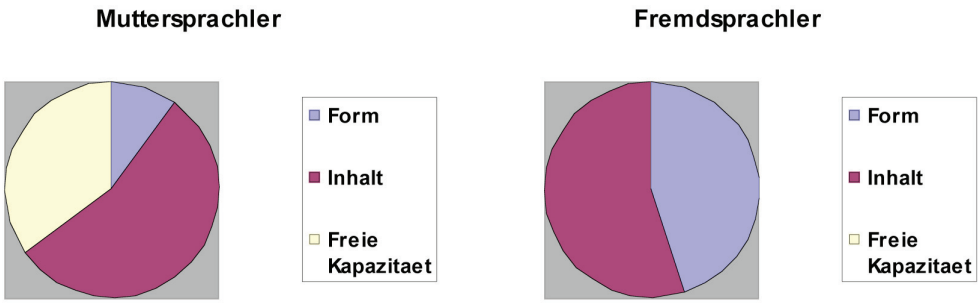
In der Fachliteratur geht man davon aus, dass Verstehensprozesse auf mehreren Ebenen mit zunehmender Komplexität und mit zunehmendem Anteil an Bewusstheit des Rezipienten ablaufen und die unteren Verarbeitungsebenen Voraussetzung für das Gelingen der Textverarbeitung auf den nächst höheren Ebenen sind (Craik & Lockhart 1972; Rohrer 1990, Wendt 1988). Der niedrigsten Verarbeitungsebene ordnet man folgende Subroutinen zu: die visuelle Wahrnehmung, den lexikalischen Zugriff, die Worterkennung und die syntaktische Analyse (Lutjeharms 2006, 206). Probleme der Textverarbeitung auf dieser Ebene lässt sich am folgenden Text gut illustrieren:

Mitteilung an alle Zwischenmeister
Lagenlegen für Dezember 93
Art. 106 bielastisch
Form 312: Hose in Kette legen. Bund in Kette legen.
Art. 105 querelastisch
Form 311: Hose in Kette legen. Bund in Schuß legen.
Alle Art. Dürfen innerhalb 1 Größe nicht gestützt werden.

Der Leser erkennt in dem Text zwar deutsche Vokabeln und deutsche grammatische Strukturen, dennoch versteht er ihn nicht. Bleibt also die Verarbeitung eines Textes auf dieser Ebene stehen, kann dessen Inhalt nicht erschlossen werden. Aus den Ergebnissen der PISA-Studien von 2003 und 2007 geht hervor, dass 25% der deutschen Schüler die Lesefertigkeit auf der niedrigsten Kompetenzstufe erreicht haben. Es ist ein Niveau, mit dem Wissenserwerb mittels Texte praktisch unmöglich ist, weil das Verstehen des Gelesenen zu defizitär ist, obwohl die technischen Lesefertigkeiten nicht fehlen.[1] Dies belegt auch eine neuere Untersuchung zu Lesestrategien zum Verstehen von Sachtexten von Siebenklässlern (Grütz/Belgrad/Pfaff 2007). In dieser Studie wurden große Probleme der HauptschülerInnen mit der eigenständigen Rezeption eines Sachtextes festgestellt. Die Ursachen dafür

[1] PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des 2. internationalen Vergleichs. Münster u.a. 2004, 93 ff.

waren Schwierigkeiten bei der Worterkennung, Defizite beim Erkennen von Satzmustern oder die knappe Kapazität des Arbeitsgedächtnisses der Schüler (Ebenda 69).



In der Muttersprache verlaufen die Prozesse auf der hierarchieniedrigsten Ebene weitgehend automatisch, schnell und ohne Anstrengung. In der Fremdsprache sind Wiedererkennensprozesse großenteils noch nicht oder nicht hinreichend automatisiert, so dass sie größere Aufmerksamkeit verlangen, die dann für die Textverarbeitung auf höheren Verarbeitungsstufen nicht mehr in hinreichendem Ausmaß zur Verfügung steht. Wie groß dieser Aufwand in der Muttersprache und Fremdsprache ist, veranschaulichen die folgende zwei Diagramme (Egerer-Möslein 1983, 30):

Wie man sieht, muss der Fremdsprachler wesentlich mehr Aufmerksamkeit für die Verarbeitung der sprachlichen Zeichen auf hierarchieniedrigeren Ebenen aufbringen als der Muttersprachler. Darüber hinaus verlaufen der lexikalischer Zugriff wegen intensiver Suchprozesse in der Fremdsprache sowie die Entschlüsselung komplizierter syntaktischer Beziehungen auf Satzebene oft sehr mühsam und mit Verzögerung (Möhle 1990, 50). Die Folge ist, dass die Lerner für andere kognitive Prozesse, wie etwa Analyse, Konstruktion, Generalisierung, Evaluation, Memorieren und Integration der verarbeiteten Inhalte in sein Vorwissen in Regel keine freien Ressourcen mehr übrig haben.

Eine zentrale Rolle spielen auf dieser Verarbeitungsebene die Länge und die Geläufigkeit von Wörtern. Aus den Erkenntnissen der Leseforschung geht nämlich hervor, dass lange Wörter das Lesetempo stark reduzieren. Für einen Text, in dem Wörter durchschnittlich 10 Buchstaben haben, brauchen Leser doppelt so viel Zeit wie bei einem normalen Text (Dietrich/Kühn 2000, 78). Diese Verlangsamung des Lesetempos ist durch längere Wortfixation, Notwendigkeit der phonologischen Rekodierung, aufwendigeren, weil nicht automatisierten lexikalischen Zugriff zum mentalen Lexikon, und die Konstruktion der im Text aktualisierten Wortbedeutungen verursacht (Lutjeharms 1994, 44 ff.). Die Verlangsamung des Lesevorgangs wäre allein nicht so folgenreich, wenn sie nicht einen Einfluss auf das Verständnis und Behalten des Textinhalts hätte. Wegen der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses bewirkt die Verlangsamung des Lesetempos die Löschung der bereits erschlossenen Bedeutungen im Prozess der Dekodierung schwieriger Textstellen. Um sie

dennoch zu verstehen, sind zusätzliche Regressionen und Reaktivierungen notwendig, die verarbeitungserschwerend sind und Zeit kosten (Christmann/Groeben 1999, 165). Werden sie nicht nachvollzogen, so bleibt ein nicht weniger wichtiger Teil der Textinformation unerschlossen (Karcher 1988, 191). In anderen Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass längere Entitäten durch die längere Artikulationsdauer und die einhergehende Überforderung des phonologischen Kurzeitspeichers einem stärkern Verfall ausgesetzt sind als die kürzeren (Dittmann/Schmidt 1998, 308).

Ein weiteres textimmanentes Merkmal, das die Textverarbeitung erschwert, ist die Satzlänge und -komplexität. In zahlreichen Experimenten wurde nämlich nachgewiesen, dass die syntaktische Komplexität die individuelle Leistung des Arbeitsgedächtnisses beschränken kann (Just/Carpenter 1992). In Fällen, in denen die Gedächtniskapazität zu Anforderung des Textes relativ zu gering war, wurde beobachtet, dass nur noch die zentralen Aspekte verarbeitet, Inferenzen nicht mehr gezogen[2] und pronominale Referenzen nicht aufgelöst werden, da die Referenten nicht mehr im Arbeitsgedächtnis sind (Zimmer 1996, 245). Darüber hinaus nimmt mit der Komplexität der Sätze die kognitive Anstrengung zu, wovon u.a. die Pupillenweite des Lesers zeugt, die als Indikator für die Belastung des Arbeitsgedächtnisses gilt. Sie ist umso größer, je größer die kognitive Anstrengung ist. Bei geringer Belastung des Gedächtnisses durch textimmanente Merkmale weisen auch Personen mit geringer Lesespanne ‚normale' Leistungen auf. Dies ist damit zu erklären, dass die freie Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zu einer schnelleren und tieferen Verarbeitung genutzt wird, was folglich einen besseren Verstehens- und Behaltenseffekt bewirkt (Zimmer 1996, 246 f.). Der kritische Schwellenwert liegt, wie das aus Baumanns (1982, 161f.) Untersuchungen zu Lern- und Reproduktionsleistung von Texten hervorgeht, bei ungegliederten Sätzen mit 12–13 Wörtern Länge. Die Reproduktionsleistung der wichtigsten fachlichen Kernaussagen eines unstrukturierten Satzes von 12 Wörtern Länge mit 9 fachspezifischen Begriffen sinkt dagegen um mehr als die Hälfte. Die kognitive Überforderung auf den hierarchieniedrigeren Verarbeitungsstufen lässt sich u.a. erkennen an (Schmidt 2000, 89):

– langsamerem Lesetempo,
– zahlreichen Eigenkorrekturen,
– Problemen mit der Wort- bzw. Textstruktur,
– Verzögerungen,
– unvollständigem Texterschließen.

Diese hier kurz skizzierten Probleme spitzen sich bei der Arbeit mit Texten im bilingualen Sachfachunterricht noch mehr zu, denn die fremdsprachige Informationsentnahme, dh. die Sinnkonstitution oder die Auseinandersetzung mit einer Problemstellung stets von der Verarbeitung unbekannter oder wenig geläufiger Lexik sowie oft von der Verarbeitung komplexer Satzstrukturen begleitet wird. Daher kann man annehmen, dass die fremdsprachige

[2] Inferenzen sind insofern wichtig, als mit deren Hilfe tiefer gehende Interpretationen vollzogen werden, die vom Autor des Textes vorausgesetzt werden.

Verarbeitung von Fachtexten auf hierarchieniedrigeren Ebenen wenig automatisiert und folglich größere Gedächtnisressourcen in Anspruch nehmen muss. Ist das der Fall, so ist der Leser gezwungen, stärker textbezogen zu lesen. Dies verursacht eine starke Verlangsamung des Leseprozesses und folglich eine geringere Lerneffizienz mit Lehrwerktexten.

Aus diesem Grunde wollen wir mit objektiven Messverfahren die Ausprägung ausgewählter Textmerkmale ermitteln, die – wie oben gezeigt wurde – die Effizienz der Informationsentnahme aus Lehrwerktexten stark determinieren.

3. Zur Forschungsmethode

Basierend auf der Annahme, dass die Worterkennung, der lexikalische Zugriff und die syntaktische Analyse die grundlegenden Verarbeitungsprozesse auf den hierarchieniedrigeren Ebenen konstituieren, wurde als erstes der terminologische und der syntaktische Schwierigkeitsgrad von in Experimenten eingesetzten Lehrwerktexten abschätzt. Diese Parameter geben einerseits Auskunft darüber, wie schwierig ein Text ist, und andererseits können sie als Vergleichsbasis dienen, um kausale Korrelationen zwischen Textschwierigkeitsgrad und Leseleistung zu ermitteln.

Wiesen die analysierten Texte einen sehr hohen Schwierigkeitsgrad auf, so wurden sie für experimentelle Zwecke entsprechend vereinfacht, meistens um eine Schwierigkeitsstufe. In der zweiten Etappe der empirischen Forschungen wurden die originellen und die optimierten Texte im Schulunterricht eingesetzt. Der originelle Text wurde in der Kontrollgruppe und der optimierte in der Experimentalgruppe verwendet, ohne dass die Schüler darüber informiert wurden. Die Textarbeit in beiden Gruppen war immer identisch. Am Ende der Stunde haben die Schüler denselben Test bzw. dieselbe Kontrollarbeit geschrieben, um zu überprüfen, was die Lerner mit der jeweiligen Textfassung gelernt und behalten haben. Zum Schluss nahmen sie an einer Umfrage teil, in der sie über ihre Eindrücke über den Text und die Lernergebnisse reflektieren konnten.

3.1. Eingesetzte Messverfahren

Im Gegensatz zu Verfahren, in denen die Textschwierigkeit auf der Grundlage von Wort- und Satzlänge festgelegt wird, bedienen wir uns für Zwecke unserer Untersuchungen etablierter Messverfahren, mit denen man – so weit es möglich ist - den terminologischen und syntaktischen Schwierigkeitsgrad eines Textes und somit den kognitiven Aufwand auf hierarchieniedrigeren Verarbeitungsebenen genauer abschätzen kann.

3.1.1. Terminologischer Schwierigkeitsgrad

Der terminologische Schwierigkeitsindex ist ein geeignetes Verfahren zur Ermittlung des Schwierigkeitsgrades eines Textes, weil es der Bekanntheit und Geläufigkeit der im Text vorkommenden Lexik Rechnung trägt, also den zwei Merkmalen, die die Worterkennung sowie den lexikalischen Zugriff am stärksten beeinflussen. Man geht bei dem eingesetzten

Verfahren davon aus, dass mit wachsender Begriffshäufigkeit und –unbekanntheit in einem Satz die terminologische Textschwierigkeit steigt, wodurch die Effizienz der Textverarbeitung sinkt. Für die Validität des Messverfahrens spricht die Tatsache, dass die Höhe des Schwierigkeitsgrades signifikant mit der absoluten Begriffshäufigkeit im Satz, der Anzahl der zusammengesetzten Substantive und dem Anteil zusammengesetzter Wörter an der Gesamtwortzahl des Textes korreliert (Baumann 1982, 155).

Der terminologische Schwierigkeitsgrad eines Textes wird nach der von Baumann (1982, 154) entwickelten Formel ermittelt:

$$TSG = (\sum B1+2\sum B2+3\sum B3) \times \sum B \times 0,1$$

In dieser Formel unterscheidet man (Baumann 1982, 153 f.):

- Begriffe des ersten Grades (B1), zu denen alltägliche, im Sprachgebrauch des Lerners häufig verwendete Begriffe gehören, deren inhaltliche Bedeutung voll erfasst wird.
- Begriffe des zweiten Grades. Dazu gehören vor allem im Fachunterricht vermittelte Begriffe des Lehrplanstoffes, deren Inhalt durch den Unterricht erklärt wird, die der Lerner außer Schule in ihrer fachspezifischen Bedeutung kaum gebraucht.
- Begriffe des dritten Bekanntheitsgrades. Es sind spezielle, abstrakte oft fremdwortartige, ungebräuchliche Fachtermini, die im vorangegangenen Unterricht nur wenig und im allgemeinen Sprachgebrauch des Lerners nicht vorkommen.

Der terminologische Schwierigkeitsgrad eines Textes kann folgender Tabelle entnommen werden:

Niveaustufe	Grenzwerte für TSG	Maximale Anzahl an Begriffen		
		B1	B2	B3
I	0,4-2,4	4	3	2
II	2,5-4,9	7	5	4
III	5,0-7,4	8	6	5
IV	7,5-10,9	10	7	6
V	10,0-14,9	12	8	7
VI	≥15,0	13	9	8

3.1.2. Syntaktischer Schwierigkeitsgrad

Das hier eingesetzte Verfahren überwindet die Schwäche der Flesch-Formel, indem die Satzkomplexität und nicht die an der Silbenzahl festgelegte Satzlänge als Messgrundlage gilt. Somit trägt es der Erkenntnis Rechnung, dass mit der Komplexität der Sätze die kognitive Anstrengung wächst. Der syntaktische Schwierigkeitsgrad wird nach folgender Formel ermittelt (Baumann 1982, 150):

$$SSG = \frac{\text{Gesamtwortzahl}}{\text{Anzahl der Sätze}} \times \frac{\text{Gesamtwortzahl}}{\text{Anzahl der Satzabschnitte}} \times 0{,}1$$

Der syntaktische Schwierigkeitsgrad kann folgender Tabelle entnommen werden:

Niveaustufe	Wert SSG	Entsprechungen in ungegliederten Sätzen
I	8-8.1	0-9 Wörter
II	8,2-12,1	10-11 Wörter
III	12,2-16,9	12-13 Wörter
IV	17,0-22,5	14-15 Wörter
V	22,6-28,9	16-17 Wörter
VI	> 28,9	≥ 18 Wörter

Nach Baumann (1982, 161f) liegt der kritische Schwellenwert für die Lern- und Reproduktionsleistung bei Stufe III, deren maximaler Wert 16,9 beträgt. Bei der Inhaltswiedergabe von Texten mit Schwierigkeitsstufe V (Werte 22,6-28,9) und VI (Werte ≥ 29) sinkt spürbar sowohl die Gesamtmenge der Elementaraussagen als auch die der Kernsätze. Außerdem konnte er in seinen Forschungen Folgendes beweisen (Baumann 1982, 165 ff.):

1. Die Differenz zwischen dem erlernten Stoff aus "leichten" und "komplizierten" Sätzen beträgt mehr als 50%.
2. Leistungsschwache Lerner erzielen bei gleicher sprachlicher Kompliziertheit eine Wiedergabeleistung von nur etwa 40% der Wiedergabeleistung leistungsstarker Schüler.
3. Ein stärkerer Einfluss der syntaktischen Kompliziertheit eines Satzes auf seine Verständlichkeit und Verarbeitungsquantität macht sich vor allem beim Wiederholungslernen bemerkbar, während bei Neulernen die Bekanntheit der im Satz enthaltenen Begriffe eine größere Rolle spielt.

3.2. Der terminologische und syntaktische Schwierigkeitsgrad der eingesetzten Lehrwerktexte

Die Texte, die wir in zwei Schulexperimenten eingesetzt haben, weisen folgende Schwierigkeitswerte auf:

Experiment I[3]
Thema: Błony cytoplazmatyczne.[Zytoplasmatische Membranen]. M. Podbielowska: Biologia z higieną i ochroną środowiska. Warszawa 1992

TSG des originellen Textes (die 10 ersten Sätze): 10,36 - V. Schwierigkeitsstufe

[3] Vgl. M. Rusin 2003, 115 ff.

TSG des optimierten Textes (die 10 ersten Sätze): 3,11 – II. Schwierigkeitsstufe[4]

SSG des originellen Textes: 9,77 – II. Schwierigkeitsstufe
SSG des optimierten Textes: 4,79 – I. Schwierigkeitsstufe

Experiment II[5]
Thema: Diktat von Versailles (L. Bernlochner (Hrsg.) Geschichte und Geschehen II, Oberstufe, Ausgabe A/B, Stuttgart 1995, 259)

TSG des originellen Textes: 37,3 - VI. Schwierigkeitsstufe überschritten um 22,3 Punkte[6]
TSG des optimierten Textes: 9,99 – IV. Schwierigkeitsstufe[7]

SSG des originellen Textes: 45,5 – VI. Schwierigkeitsstufe überschritten um 16,6 Punkte
SSG des optimierten Textes: 18,7 - IV. Schwierigkeitsstufe

3. 3 Lernergebnisse in Experiment I

Am Experiment I nahmen 20 Schüler der zweiten Klasse eines Gymnasium, jeweils 10 Personen in der Experimental- und Kontrollgruppe teil. Vor dem Lesen wurde das Vorwissen und die notwendigen Wissensschemata aktiviert. Anschließend bekamen die Schüler jeweils eine Textversion zum Lesen. Danach haben sie sich mündlich mit dessen Inhalt auseinandergesetzt. Zum Schluss haben sie einen Test mit 10 Sachfragen geschrieben. Nach einer Woche bekamen die Schüler den selben Test noch einmal zu schreiben. Auf dieser Grundlage konnten wir die Lerneffizienz feststellen. Da beide Texte identisch bearbeitet wurden, ist anzunehmen, dass der beobachtbare Effizienzunterschied auf die Reduzierung des terminologischen und syntaktischen Schwierigkeitsgrades zurückzuführen ist.

Gemessene Lerneffizienz nach Abschluss der Unterrichtsstunde:[8]
Arbeit mit der originellen Textfassung: 44,44 % guter Antworten
Arbeit mit der optimierten Textfassung: 75, 5% guter Antworten

Gemessene Lerneffizienz nach Ablauf einer Woche:

Arbeit mit der originellen Textfassung: 7,4 % guter Antworten
Arbeit mit der optimierten Textfassung: 39,5 % guter Antworten

Die erzielten Ergebnisse im nach einer Woche durchgeführten Test bestätigen den dauerhaften Lerneffekt mit einem optimierten Lehrwerktext und bestätigen die Befunde von

[4] Einen direkten Einfluss auf den niedrigen terminologischen Schwierigkeitswert hatte die starke Verkürzung der Satzstrukturen im optimierten Text.
[5] Vgl. Peksa 2003, 117.
[6] Siehe Anhang 1.
[7] Siehe Anhang 2.
[8] M. Rusin 2003, 121 ff.

Baumann (1982, 165), wonach die Differenz zwischen dem erlernten Stoff aus „leichten" und „komplizierten" Sätzen bei 50% liegt. Die Divergenz nach einer Woche ist wesentlich größer und bestätigt die Richtigkeit der theoretischen Annahmen zum Einfluss ausgewählter Textmerkmale auf die Effektivität der hierarchieniedrigeren Verarbeitungsprozesse.

3.4. Lernergebnisse im Experiment II

Am zweiten Experiment nahmen Schüler der 12. Klasse eines deutschen Gymnasiums (Oberstufe) in Trier teil.[9] Die Lerner wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Eine Gruppe arbeitete mit der originellen Textfassung und die andere mit der optimierten. Nach dem Textlesen wurden die Schüler beider Gruppen gebeten, eine Inhaltsangabe zu erstellen. Außerdem haben sie Fragen zum Text beantwortet und über dessen Inhalt diskutiert. Anhand der Inhaltsangaben und der erteilten Antworten wurde festgestellt, dass Schüler, die mit dem optimierten Text gearbeitet hatten, mehr detaillierte Informationen behielten als diejenigen, die den originellen Lehrbuchtext lasen.[10] Um nur ein verblüffendes Beispiel zu nennen: Viele Schüler der Kontrollgruppe konnten nicht angeben, welche Siegermächte am Versailler Vertrag beteiligt waren bzw. welche Bedeutung er für Deutschland hatte. Es sind also grundlegende Fragen, die jeder Schüler nach der Lektüre eines Textes zu diesem Thema verstanden und behalten haben sollte. Außerdem fragten die Schüler der Kontrollgruppe nach der Bedeutung von ‚Ratifizierung', ‚revisionistisch' u.a. Es bestätigt die Richtigkeit der Annahme von den drei Begriffsgraden, die die Verarbeitung des Textinhalts mehr oder weniger negativ beeinträchtigen. Wegen der in der deutschen Schule gestellten Bedingungen konnten keine Kontrolltests durchführt werden, so dass wir uns nur mit einer holistischen Einschätzung der Lernleistungen zufrieden geben müssen.

Aus den Aussagen der Schüler der Kontrollgruppe geht hervor, dass besonders störend im Lehrbuchtext die vielen Fremdwörter und ungeläufigen Fachbegriffe, die mangelnden Signale über die Wichtigkeit bzw. Unwichtigkeit einer Information waren sowie die wenig transparente Anordnung der Informationen, deren Folge es war, dass die inhaltlichen Zusammenhänge nicht richtig nachvollzogen werden konnten. Die Experimentalgruppe hob dagegen den klaren Ausdruck und verständlichen Satzbau hervor, wodurch die inhaltlichen Zusammenhänge gut einsichtig waren. Auch in anderen Experimenten und anschließenden Umfragen gaben die Schüler zu, dass zu lange und komplizierte Sätze ihre Lernleistungen beeinträchtigt haben.

Fazit

Unsere Textanalysen zeigen eindeutig, dass die in der Schulpraxis eingesetzten Lehrbuchtexte terminologisch sehr schwierig sind. Mehr noch: Ihr syntaktischer Schwierigkeitsgrad weist Werte auf, für die es keine Skala gibt (Siehe den Text zum Versailler Vertrag im Anhang 1, dessen Schwierigkeitsgrad 45,5 beträgt.). Die Befunde der Textanalyse sowie

[9] Vgl. Peksa 2003, 117 ff.
[10] Die Inhaltsangaben der Experimentalgruppe sind sichtlich länger und inhaltsreicher.

der durchgeführten Experimente beweisen, dass die Arbeit mit solch schwierigen Texten nur wenig effizient sein kann.[11] Die zu schwierigen Texte bzw. Textabschnitte mussten laut wiederholt werden, wodurch die Textverarbeitung verlangsamt und die Gedächtniskapazität zusätzlich belastet wurde. Die Auseinadersetzung mit solchen Texten führte zu unkonzentrierter Arbeitsweise.

Die durchgeführten Versuche mit terminologisch und syntaktisch optimierten Texten liefern den Beweis dafür, dass gezielte Texteingriffe die Lerneffizient signifikant steigern können und weniger Irritationen bei den Schülern hervorrufen. Darüber hinaus waren die Lerner in ihren Antworten spontaner und sicherer als diejenigen, die sich mit der originellen Textfassung beschäftigt haben. Dies ist damit zu erklären, dass die freie Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zu einer schnelleren und tieferen Verarbeitung genutzt wird, was folglich einen besseren Verstehens- und Behaltenseffekt bewirkte (Zimmer 1996, 246f). Somit haben unsere Experimente gezeigt, wie wichtig für den Lernerfolg und Lernmotivation die Textverarbeitung auf den hierarchieniedrigeren Ebenen ist.

Im Kontext des bilingualen Sachfachunterrichts ist den Bedingungen der Textverarbeitung auf hierarchieniedrigeren Ebenen eine viel größere Aufmerksamkeit als im muttersprachlichen Fachunterricht zu schenken. Die in bilingualen Klassen unterrichtenden Lehrer müssten wissen, dass die textgeleitete Worterkennung in der Fremdsprache stets verlangsamt erfolgt. Darüber hinaus führt die hohe Informationsdichte, die am terminologischen Schwierigkeitsgrad erkennbar ist, aufgrund der Überbeanspruchung des Kurzzeitgedächtnisses zu einer verzögerten und unvollständigen Interpretation des gelesenen Textes. Der kognitiv aufwendige lexikalische Zugriff und die mühselige Entschlüsselung syntaktischer Relationen beeinträchtigen sehr stark die Sinnerfassung auf Satz- und folglich auf Textebene. Angesichts der obigen Feststellungen sollten die Lehrer befähigt werden, die verarbeitungsbeeinträchtigenden Merkmale in einem Text erkennen, damit sie Strategien entwickeln können, ihnen erfolgreich entgegenzuwirken.

[11] Dies belegen die erzielten Lernleistungen der Schüler eine Woche nach der Textarbeit im Experiment I.

Bibliographie

Ballstaedt, S.-P. (1981) Text verstehen, Texte gestalten. München, u.a.: Urban und Schwarzberg.

Baumann, M. (1982) Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung. Berlin.

Christmann, U., Groeben, N. (1999) Psychologie des Lesens. In: B. Franzmann (Hrsg.) Handbuch Lesen. München, 145–223.

Craik, F., Lockhart (1972) Levels of processing. A Framework for memory research. In: Journal of Verbal Learning und Verbal Behaviour. Nr. 11, 671–684.

Dietrich, R., Kühn, K. (2000) Transparent oder verständlich oder wie was verstanden wird – Eine empirische Untersuchung zum Verstehen eines juristischen Textes. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 118, 67–95.

Dittmann, J., Schmidt, C. (1998) Verbales Arbeitsgedächtnis, Lernen und Fremdsprachenerwerb. Ein Forschungsüberblick. In: Deutsche Sprache, 304–336.

Egerer-Möslein, K. (1983) Assimilations- und Antizipationsprozesse bei der Textrezeption. In: DaF, H. 1, S. 29–34.

Gritz, D., Pfaff, H., Belgrad, J. (2007) Rezeptionsstrategien zum Verstehen von Sachtexten. Eine Studie in Haupt- und Realschule Klasse 7. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik. H. 46, 57–84.

Groeben, N. (1982) Leserpsychologie. Textverständnis – Textverständlichkeit. München.

Grotjahn, R. (1995) Zweitsprachliches Leseverstehen: Grundlagen und Probleme der Evaluation. In: Die Neueren Sprachen, H. 5, 533–555.

Just, M.A., Carpenter, P. (1992) A capacity theory of comprehension. Individual differences in working memory. Psychological Review 99, 469–500.

Karcher, G. (1988) Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. Heidelberg.

Lutjeharms, M. (1994) Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozeß und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 5(2), 36–77.

Lutjeharms, M. (2006) Worterkennung und syntaktische Analyse beim Lesen. In: Muttersprache, H. 3, 204–215.

Möhle, D. (1990) Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als fächerübergreifende Komponente sprachlicher Bildung. In: K. Hellwig (ed.) Textdidaktik für den Fremdsprachenunterricht – isoliert oder integrativ? Tübingen, 45–59.

Peksa, K. (2003) Konfrontation der Verständlichkeit polnischer und deutschsprachiger Texte am Beispiel von Gesetzes- und didaktischen Texten. Sosnowiec. Unveröffentlichte Magisterarbeit.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004) Pisa 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des 2. internationalen Vergleichs. Münster u.a. 2004.

Richter, T., Christmann, U. (2002) Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hrsg.) Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München, 25–58,

Rohrer, J. (1990) Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen. (3. Auflage) Bochum: Kamp.

Rusin, M. (2003) Textverständlichkeit juristischer und didaktischer Texte aus kontrastiver Sicht. Sosnowiec, unveröffentlichte Magisterarbeit.

Schmidt, C. (2000) Arbeitsgedächtnis und fremdsprachliches Leseverstehen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 11(1), 83–101.

Van Dijk, T.A., Kintsch, W. (1983) Strategies of discourse comprehension. New York.

Wendt, M. (1988) Grundlagen der Entwicklung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht. In: Fragezeichen Anno quarto N.2. Aprile-Maggio-Giugno, S. 15–24.

Zimmer, H.D. (1996) Gedächtnispsychologie und Technisches Schreiben: Textoptimierung als Optimierung der Gedächtnisstützung. In Krings, H.P. (Hrsg.) Wissenschaftliche Grundlagen der technischen Kommunikation. Tübingen: Narr, 235–290.

Anhang 1: Originelle Textfassung

2. Der schreckliche Frieden – Deutschland und Europa 1919–1933

„Welche Hand müsste nicht verdorren, die sich und uns in diese Fesseln legt?“ – dieser emphatische Ausruf des Reichsministerpräsidenten Scheidemann dokumentiert die Entschlossenheit von Regierung und Bevölkerung, die Friedensbedingungen, die die Alliierten Anfang Mai 1919 übermittelten, nicht zu unterschreiben. Folgerichtig trat das Kabinett Scheidemann zurück, als unter dem Druck eines militärischen Ultimatums eine knappe Mehrheit der Nationalversammlung die Ratifizierung billigte.

Trotzdem blieb es das Ziel aller deutschen Regierungen, diesen als „Diktat“ und „Schandfrieden“ empfundenen Vertrag wieder ungültig zu machen. Es ist also zu fragen, welche Auswirkungen diese revisionistische Grundlinie deutscher Außenpolitik gehabt hat auf die deutsche Innen- und Parteipolitik, auf die Beziehungen zwischen den deutschen Regierungen und denen der Siegermächte sowie auf die deutsche Politik gegenüber den anderen europäischen Staaten.

2.1 Das „Diktat von Versailles“

Am 11. November 1918 wurde mit dem Waffenstillstandsabkommen in Compiegne die bedingungslose Kapitulation des Deutschen Reiches besiegelt; am 18. Januar 1919 eröffnete der französische Staatspräsident Poincare im Spiegelsaal des Schlosses von Versailles (wo vor damals genau 48 Jahren das Deutsche Reich proklamiert worden war) die Friedenskonferenz der Siegermächte. Denn eine deutsche Delegation war nicht zugelassen, ein mächtiger neutraler Fürsprecher fehlte. Folglich konnten die Deutschen nur hoffen, dass die vier Verhandlungsführer der amerikanische Präsident Wilson, der französische Ministerpräsident Clemenceau, der britische Premierminister Lloyd George und der italienische Ministerpräsident Orlando – einen „Wilson“-Frieden entsprechend dem Vierzehn-Punkte-Programm des Präsidenten (s. S.191) abschließen würden. Angesichts der bisherigen deutschen maßlosen Forderungen für den Fall eines Sieg-Friedens und der in allen Siegerstaaten laut vernehmbaren Rufe nach Rache für die hohen Verluste an Menschen und Gütern war dies eine sehr optimistische Annahme.

Während Präsident Wilson von dem sehr allgemeinen Ziel einer gerechten Nachkriegsordnung auf der Grundlage seines Vierzehn-Punkte-Programms ausging, wollten die französischen Politiker Deutschland militärisch, wirtschaftlich und politisch so weit schwächen, dass es die französische Sicherheit nicht mehr bedrohen konnte. Damit aber wäre Frankreich zur beherrschenden Großmacht Kontinentaleuropas geworden, was der jahrhundertealten britischen Forderung nach einem Gleichgewicht der politischen Kräfte Europas widersprach. Jede übermäßige Schwächung Deutschlands musste nach britischer Überzeugung Europa destabilisieren; dies wiederum hätte die Sicherung britischer Kolonialinteressen erschwert. Und schließlich standen die Verhandlungsführer unter erheblichem Druck ihrer zahlreichen kleineren Verbündeten und der in Europa neu entstehenden Re-

gierungen, wenn es darum ging, die Gebietsabtretungen der besiegten Mittelmächte festzulegen.

Anhang 2: Optimierte Textfassung von K. Peksa

1. Der schreckliche Frieden – Deutschland und Europa 1919-1933

Anfang Mai 1919 übermittelten die Alliierten die Friedensbedingungen. Die Regierung und Bevölkerung waren entschlossen, diese nicht zu unterschreiben. Diese Entschlossenheit dokumentiert ein emphatischer Ausruf des Reichsministerpräsidenten Scheidemann: „Welche Hand müsste nicht verdorren, die sich und uns in die Fesseln legt?“. Unter dem Druck eines militärischen Ultimatums akzeptierte eine knappe Mehrheit der Nationalversammlung die Friedensbedingungen. Folgerichtig trat das Kabinett Scheidemann zurück.

Trotzdem blieb das Ziel aller Regierungen, diesen Vertrag wieder ungültig zu machen. Er war als „**Diktat**“ und „**Schandfrieden**“ empfunden. Es ist also zu fragen, welche Auswirkungen diese Grundlinie deutscher Politik gehabt hat auf:

- die deutsche Innen- und Parteipolitik,
- die Beziehungen zwischen den deutschen Regierungen und denen der Siegermächte,
- die deutsche Politik gegenüber den anderen europäischen Staaten.

1.1 Das „Diktat von Versailles“

Ein Frieden der Sieger?

Am 11. November 1918 wurde mit dem Waffenstillstandsabkommen in Compiègne die bedingungslose Kapitulation des Deutschen Reiches besiegelt. Am 18. Januar 1919 eröffnete der französische Staatspräsident Poincaré die Friedenskonferenz der Siegermächte. Dies geschah im Spiegelsaal des Schlosses von Versailles. Vor damals genau 48 Jahren war da das Deutsche Reich proklamiert worden. Eine deutsche Delegation war nicht zugelassen. Ein mächtiger neutraler Fürsprecher fehlte. Die vier Verhandlungsführer waren:

- der amerikanische Präsident Wilson,
- der französische Ministerpräsident Clemenceau,
- der britische Premierminister Lloyd George und
- der italienische Ministerpräsident Orlando.

Die Deutschen konnten folglich nur hoffen, dass die Verhandlungsführer einen **„Wilson“-Frieden** abschließen würden. Das würde dem Vierzehn-Punkte-Programm des Präsidenten entsprechen. War das eine optimistische Annahme? Ja: Angesichts der bisherigen deutschen maßlosen Forderungen für den Fall eines Sieg-Friedens und der in allen Siegerstaaten laut vernehmbaren Rufe nach Rache für die hohen Verluste an Menschen und Gütern.

Unterschiedliche Positionen der Sieger

Präsident Wilson ging von dem sehr allgemeinen Ziel einer gerechten Nachkriegsordnung auf der Grundlage seines Vierzehn-Punkte-Programms aus. Die französischen Politiker wollten Deutschland militärisch, wirtschaftlich und politisch so schwächen, dass es die französische Sicherheit nicht mehr bedrohen konnte. Damit aber wäre Frankreich zur beherrschenden Großmacht Kontinentaleuropas geworden. Das widersprach der jahrhundertealten britischen Forderung nach einem Gleichgewicht der politischen Kräfte Europas. Jede übermäßige **Schwächung Deutschlands** musste nach britischer Überzeugung Europa destabilisieren. Dies wiederum hätte die Sicherung britischer Kolonialinteressen erschwert. Und schließlich standen die Verhandlungsführer unter erheblichem Druck ihrer zahlreichen kleineren Verbündeten und der in Europa neu entstehenden Regierungen, wenn es darum ging, die Gebietsabtretungen der besiegten Mittelmächte festzulegen.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Bilinguales-binationales Lernen in Grenzregionen zur Förderung europäischer Identität

Dorothea SPANIEL, Universidad de Salamanca, Dorothea.Spaniel@gmx.net

Abstract

The following paper is questioning in a concrete institutional context of a bilingual-binational school programme at the Czech-German border of Saxony if the political idea of developing a European dimension in school education is really influencing the socialisation of young Europeans. The paper will present the Framework of Europe Competence to decide whether it is a useful instrument for school-organisation or not.

Der Beitrag versucht in einem konkreten institutionellen Kontext, dem bilingualen-binationalen deutsch-tschechischen Bildungszweig eines Gymnasiums im ostsächsischen Grenzraum Deutschlands, der Frage nachzugehen, inwieweit Soll-Vorstellungen europäischer Bildungspolitiker bezüglich der „Entwicklung einer europäischen Dimension im Bildungswesen" bisher auf die schulische Sozialisation junger Europäer Einfluss haben und inwieweit der 2004 entwickelte, bisher nur auf englisch vorliegende, Referenzrahmen für Europakompetenz (Framework of Europe Competence =ELOS) ein geeignetes Instrument der Schulorganisation und –curricula sein könnte.

1. Einleitung

Seit über 30 Jahren setzen sich Bildungspolitiker der Europäischen Union für das programmatische Leitziel „Entwicklung einer europäischen Dimension im Bildungswesen" ein, da nur der Wille und die Bereitschaft der in der EU vereinigten Bürger zum Mitwirken in einer multinationalen und mehrsprachlichen Diskurs- und Handlungswelt die dauerhafte Garantie für das Staatenbündnis sein könne. Dem Sprachunterricht wird dabei eine besondere Aufgabe zugesprochen, denn er befördere adäquate Denk-, Sprach- und Handlungsqualitäten der EU-Bürgerinnen und -bürger, die im aktuellen politischen Diskurs als Europakompetenz oder europäische Identität benannt wird. Allerdings fehlen für das erstrebenswerte Leitbild „angemessene Identitätsbeschreibungen" (Denk 2005, 13), um Konstituenten für eine bildungs- bzw. fremdsprachenpolitisch motivierte Determination

des Begriffes zu ermitteln und entsprechende Maßnahmen, zu denen u.a. ein differenziertes fremdsprachiges Lernangebot während der Schullaufbahn gehört (vgl. Wode et al 1999, 1), in die Ausbildungspraxis der jungen Generation umzusetzen.

Eine Ursache für die Diskrepanz zwischen den Profilen institutioneller schulischer Fremdsprachenangebote und den Anwendungserfordernissen fremdsprachiger Kompetenzen in der Europäischen Union, ist nicht zuletzt in der historischen Entwicklung des Staatenbundes begründet. Lange empfand sich die Europäische Union in erster Linie als Wirtschaftsgemeinschaft, während kulturelle Fragen eher einen „ideellen Hintergrund" (Ofenbach 1994, 9) bildeten. Die zunehmende Integration zeigte jedoch die Verschränkung wirtschaftlicher Fragen mit dem Bildungssektor. Im Vertrag von Maastricht (1992) wird die primärrechtliche Kompetenz der Europäischen Union im Bereich der allgemeinen und berufliche Bildung erstmalig festgeschrieben. Artikel 126 fordert nicht nur auf, eine qualitativ hochstehende Bildung zu garantieren, sondern gleichfalls „durch das Erlernen und Verbreiten der Sprachen der Mitgliedsstaaten" (KMK 1994, 20) eine *`europäische Dimension im Bildungswesen´* zu fördern. Damit erhält Mehrsprachigkeit auch eine demokratiepolitisch begründete Komponente (Sellin 2002).

Bei der Umsetzung des im März 2000 auf dem Gipfel von Lissabon bekräftigten ehrgeizigen Zieles der Union, bis 2010 die „dynamischste und wettbewerbsfähigste wissensbasierte Gesellschaft der Welt zu sein" (Reding 2003, 3) liegt der Fokus gleichsam auf der Schaffung leistungsfähiger Schul- und Ausbildungssysteme, denn eine ausreichende Qualifikation europäischer Arbeitnehmer bildet einen Standortfaktor, um den Anforderungen internationalisierter Arbeitsmärkte entgegen treten zu können (vgl. Hettlage 1994, 17).

Europäische Bildungspolitik wird somit „als Teil des arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Maßnahmebündels verstanden, das die globale Wettbewerbsfähigkeit der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten stärken soll" (Linsenmann 2006, 88). Individuelle Mehrsprachigkeit[1]1 ist damit zum einen Voraussetzung für den persönlichen Nutzen beruflicher Zukunft in Europa und erhöht zum anderen gleichzeitig die Akzeptanz des Staatenbündnisses. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Glaboniat et al 2002, 17) wird daher ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich Mehrsprachigkeit von Vielsprachigkeit darin unterscheidet, dass es nicht um die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, sondern um die Erweiterung der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen eines Menschen durch Fremdsprachenlernen geht. Die Bildungsfrage im Allgemeinen und die Sprachenfrage im Besonderen sind daher für die Europäische Union als ein „Politikum erster Ordnung anzusehen" (vgl. Kraus 2000, 210).

2. Das Leitziel `Europäische Dimension im Bildungswesen´

Die Notwendigkeit von Sprachkenntnissen allgemein wurde in der Europäischen Gemeinschaft erkannt, auch wenn zu Beginn vor allem ihre quantitative Zunahme im Vordergrund stand. In den 60er Jahren wurden in erster Linie Fragen der Anerkennung von beruflichen

[1] Im Unterschied zu individueller kann von gesellschaftlicher (Thürmann 2000) bzw. kollektiver (Stickel 2002, 16f.) Mehrsprachigkeit gesprochen werden, wenn Individuen verschiedene Sprachen lernen und dadurch die „Vielsprachigkeit eines Gemeinwesens" (Raasch 2002, 193) entsteht.

Qualifikationen diskutiert und eine Sitzung der europäischen Bildungsminister fand erst 1971 statt. Zwei Jahre später legte der belgische Erziehungsminister Janne den Bericht „Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik" vor, der zur Einrichtung der Generaldirektion für Forschung, Wissenschaft und Bildung der Europäischen Kommission führte. 1976 kam es zur Entschließung des Europäischen Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen über ein Aktionsprogramm, das als gesonderten Punkt die Förderung des Fremdsprachenunterrichts „in Anlehnung an das Experiment der Europa-Schulen[2]" (Böttcher 1984, 159) enthielt. Diese Schulen verpflichteten sich von Anfang an durch Intensivierung der Auslandsaufenthalte von Schülern und Zusammenarbeit mit ausländischen Schulen zur Europäisierung des Bildungswesens beizutragen. Auch die Erfahrungen aus der Bildungsarbeit der Europäischen Schulen[3], die gemeinsam von den Regierungen der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union gegründet wurden, sollten in Innovationsprojekte des Bildungswesens einfließen. Im Zusammenhang mit diesem Schultyp wurde bereits 19974 in einer Mitteilung der Europäischen Kommission die Bedeutung von Grenzregionen für die Ausbildung europäischen Bewusstseins herausgestrichen:

> Diese [europäischen, Anm. d. Verf.] Schulen wurden zum Mittelpunkt für pädagogische Erfahrungen mit Kindern unterschiedlicher Nationalitäten, vor allem hinsichtlich des Erlernens von Fremdsprachen und der Entwicklung eines *europäischen Bewusstseins*. Anlässlich der Erweiterung der Europäischen Gemeinschaft hält es die Kommission für angebracht, eine weitere Verbreitung der Konzeption (...) ins Auge zu fassen (...). Diese Schulen sollten nicht nur auf Orte beschränkt sein, an denen europäische Gemeinschaftsorgane bestehen. Vielmehr (...) in **grenznahen** Gebieten oder dort geprüft werden, wo die Gegebenheiten besonders günstig sind, um eine klare europäische Dimension zu entwickeln (Böttcher 1984, 164; Hervorh. D. Sp.).

Inhaltlich forderte die EG-Kommission nach Beschlüssen des Europäischen Rates in Kopenhagen 1978 Initiativen, um das politische Bewusstsein der europäischen Jugend durch Kenntnisse über Europa zu stärken. Dazu verabschiedete die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland zeitgleich Leitlinien zu „Europa im Unterricht" (1978), die erstmals länderübergreifend den europäischen Bildungsauftrag beschrieb. Die Fächer Geographie, Geschichte, Wirtschafts- und Sozialkunde wurden in die Pflicht genommen, die „geographische Vielfalt des europäischen Raumes, Zeugnisse einer gemeinsamen europäischen Kultur, die Geschichte der Europäischen Union und die Aufgaben und Arbeitsweisen europäischer Institutionen zu verbreiten" (Punkt 2). Weiterhin wurde die Rolle des fremd- und muttersprachlichen Unterrichts für die Entwicklung eines mehrsprachigen Eu-

[2] mit oder ohne Bindestrich; ein Überblick über alle Europa-Schulen in Deutschland und zur Geschichte des Europaschulprogramms unter: http://www.dipf.de/bildungsinformation/IZB_bildungweltweit_dossier_europainderschule_europaschulen.htm (Stand: 4.3.2008); vgl. ebs. Programm der Europaschulen Hessen unter: http://modelle.bildung.hessen.de/europaschulen/europa/print_all (Stand: 4.3.2008)

[3] Nach diesem Schulkonzept werden Kinder in ihrer Muttersprache unterrichtet und lernen im Laufe der Schulzeit drei weitere Fremdsprachen aus dem Kanon der europäischen Amtssprachen (vgl. Jeske 2000, 187).

ropas hervorgehoben, wenn es heißt: „Für die Erschließung der kulturellen Welt Europas haben die Sprachen eine zentrale Bedeutung." (Punkt 3). Der Beitrag zweisprachiger Züge an Gymnasien für den Erwerb vertiefter Kenntnisse über europäische Partnersprachen und –länder wurde dabei nicht nur gewürdigt, sondern die Förderung bilingualen Unterrichts explizit in die Empfehlungen zur Weiterentwicklung aufgenommen. Die besondere Eignung bilingualer Bildungsgänge für die Herausbildung europäischer Identität[4] wurde damit bereits vor 30 Jahren herausgearbeitet.

Den Vertrag von Maastricht (1993) bestimmte der Leitbegriff „Europa der Bürger" und die dafür anzustrebende „Unionsbürgerschaft" (Art. 8). Auf den europäischen Einigungsvertrag aufbauend veröffentlichte die EU-Kommission im Herbst 1993 das Grünbuch zur *Europäischen Dimension im Bildungswesen*. Es stellte die Schule als zentralen Bezugspunkt bildungspolitischer Maßnahmen zur Vorbereitung der sozialen und beruflichen Eingliederung Jugendlicher in Europa heraus. Im Anschluss daran folgte im Weißbuch *Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (1995) die Formulierung des Gemeinschaftszieles, dass jeder Schüler neben der Muttersprache noch zwei weitere Sprachen der Gemeinschaft erlernen solle. Mehrsprachigkeit sei „wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft" und dürfe daher „nicht mehr einer Elite oder Menschen, die geographisch mobil sind, vorbehalten bleiben" (Weißbuch der Europäischen Kommission 1995, 62f.).

Im Grünbuch[5] über Mobilitätshindernisse (1996) heißt es zudem: Mobilität „muss zur Herausbildung einer Solidarität beitragen, die alle Europäer umfasst". Soziale Mobilität ist wiederum von der Kenntnis über Gegebenheiten in anderen Ländern, der Möglichkeit der Verständigung und der Verwendbarkeit bestimmter beruflicher Qualifikationen abhängig (Holdsworth 2001, 28). Sprachkenntnisse sind damit Grundlage einer `European Citizenship´ (Europarat 1997), die jedoch um Wissenskomponenten erweitert werden muss.

3. Ein europäischer Referenzrahmen für Europakompetenz

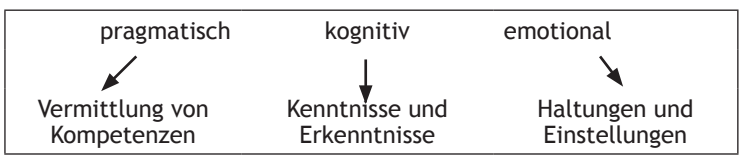
Identität konstituiert sich im Dialog mit anderen Menschen und Sprachunterricht trägt nach Raasch (2000, 149) „im erheblichen Maße dazu bei, den europäischen Diskurs zu fördern oder gar erst zu ermöglichen". Eine Durchsicht der Lehrpläne für den muttersprachlichen Deutschunterricht zu Beginn des neuen Jahrtausends ergab, dass eine europäische Dimension bisher zwar im fächerverbindenden Unterricht oder bei fachspezifischen Themen Einzug gehalten hatte (Karg 2003, 53f), aber Ansätze zur konkreten Umsetzung des Lernziels, Entwicklung einer europäischen Identität, ließ sich bislang nur in wenigen auf den Schulunterricht und die Lehrerausbildung bezogenen Schriftstücken nachweisen (vgl. Baur et al 2002, 276).

[4] Europäische Identität (vgl. ausführlich: Spaniel 2007, 273f.) wird hier als mehrschichtige, dynamische Form des Bewusstseins verstanden, die sich kulturell als über Sprachen vermittelt definiert und bei der sich regionale und transnationale Komponenten nicht ausschließen.

[5] Grünbücher der EU-Kommission bezeichnen halbamtliche Ausarbeitungen, die als Diskussionsgrundlage dienen, während Weißbücher konkrete Vorschläge beinhalten (vgl. Fritsch 1998, 93).

Weiterführend scheint daher die Übernahme des Kompetenzbegriffes geeignet (vgl. ebs. Breidbach 2003, 19), um die Verankerung des Leitziels Europäische Kompetenz im konkreten schulischen Kontext zu ermöglichen, denn der Identitätsbegriff als Lehr- und Lernziel im Fremdsprachenunterricht (vgl. Vollmer 1995, 505) ist schwer zu fassen. Kompetenz setzt sich im Fremdsprachenunterricht aus drei Dimensionen zusammen (vgl. Doyé 1995).

1. Dimensionen des Kompetenzbegriffs im Fremdsprachenunterricht



Spracherwerb soll danach als „Kulturerwerb, als kulturelles bzw. interkulturelles Lernen mit all seinen kognitiven und affektiven Aspekten angesehen werden" (Oksaar 2003, 19). Interkulturelle Kompetenz wird von Knapp/Knapp-Potthoff (1990, 83) als „Komplex analytisch-strategischer Fähigkeiten, die das Interpretations- und Handlungsspektrum des Individuums in interpersonaler Interaktion mit Mitgliedern anderer Kulturen erweitern" definiert. Zu den Zielen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts gehört demnach die Orientierung in einer komplexen Lebenswelt mittels Kommunikationsfähigkeit in fremden Sprachen sowie allgemeine Bildungsinhalte wie Sozialkompetenz, Kritikfähigkeit, Solidarität und Empathie. Fremdsprachenunterricht steht somit explizit im Dienst interkultureller Erziehung, die Multiperspektivität fördert und den Blick auf andere Sprachen und Kulturen erweitert (vgl. Byram 1997).

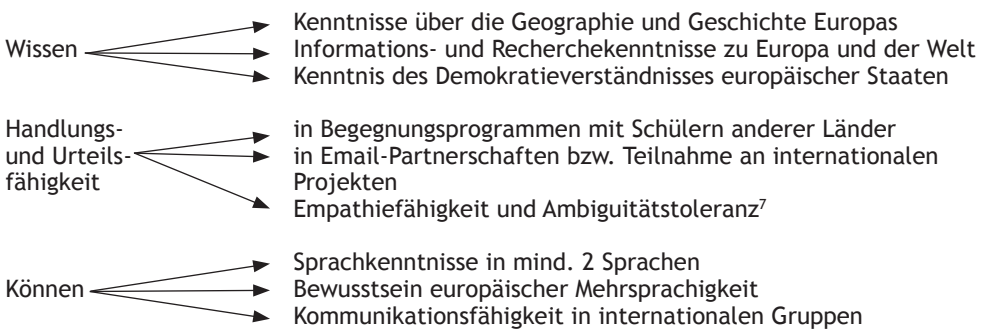
Europakompetenz schließt „die Sensibilisierung für fremde Wahrnehmungen und Perspektiven wie auch die eigene Lebenswelt im Sinne der Selbstwahrnehmung im interkulturellen Kontext" (KMK 1998, 7) zwar ein, verlangt jedoch eine Erweiterung des Verständnisses um eine europäische Komponente. Eine Forschungsgruppe in den Niederlanden[6] erarbeitete in dieser Hinsicht und auf der Grundlage der Ausführungen des Rates in Lissabon (2000) einen Europäischen Referenzrahmen für Europakompetenz (vgl. Anlage 1), der im weiteren vorgestellt werden soll. 14 niederländische ELOS-Schulen haben diese Skalen im Schuljahr 2004/2005 in ihre Schulcurricula aufgenommen und damit eine europäische bzw. internationale Ausrichtung festgeschrieben, wozu u.a. die Zusammenlegung der Fächer Geschichte und Geographie in „European Studies" gehört. Der Lehrplanentwurf für

[6] Theoretische Grundlage der Entwicklung des Referenzrahmens bildet die Doktorarbeit von Henk Oonk (2004) sowie eine während der EU-Präsidentschaft der Niederlande vom niederländischen Erziehungsministerium vorgelegte Empfehlung zum Thema „Education and Europa: European Citizenship". (vgl. Europees Platform for Dutch Education: www.europeesplatform.nl) (Stand: 4.3.2008)

ein solches Fach, die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien sowie ein ELOS-Portfolio für Schülerinnen und Schüler wurde von der European Platform for Dutch Education erarbeitet. Seit November 2005 arbeiten zudem Bildungsinstitutionen aus 11 europäischen Ländern zusammen, um die Europaorientierung im jeweiligen nationalen Schulwesen zu implementieren.

Kernstück des Referenzrahmens bilden drei Kompetenzbeschreibungen (Domainen):
- Wissen über Europa und Europa in der Welt
- projektbezogene Urteils- und Kooperationsfähigkeit in multinationalen Gruppen
- Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit in mind. zwei Fremdsprachen

Diesen Domainen werden wiederum jeweils drei Teilbereiche zugeordnet, deren Ziel – ähnlich dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen – auf sechs Niveaustufen erreicht werden kann. Die jeweiligen Teilkompetenzen sind:



Die Umsetzung der Europäischen Dimension im Bildungswesen in deutsche Schulcurricula erhält in Deutschland durch die Einführung eines Exzellenzlabels, das den Abiturienten eine mehrsprachige und europäische bzw. internationale Kompetenz bescheinigt, Unterstützung. Die Mitglieder des CertiLingua[8]-Netzwerkes können Schulbehörden oder einzelne Schulen sein, die zusätzlich zum Abiturzeugnis den Nachweis vergeben, dass die Absolventen im Verlauf ihrer Schullaufbahn – neben Qualitätskriterien, die die Schulen erfüllen müssen (vgl. Beitrag von Henny Roenneper auf der CLIL-Tagung) mindestens:
- in zwei Fremdsprachen über das B2-Niveau des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen verfügen
- eine Fremdsprache als Arbeitssprache in einem Sachfach bis zum Abitur geführt haben
- an europäischen bzw. internationalen Kooperationsprojekten teilgenommen haben und somit
- über das Niveau 4 der ELOS-Skalen verfügen.

7 zur Terminologie: vgl. Neuner 1994, 31f.

8 Informationen zu CertiLingua unter: www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/Mehrsprachigkeit/Certilingua/index.html (Stand: 4.3.2008)

Dieses Niveau schreibt in den einzelnen Teilbereichen folgende Kompetenzen vor:

1.4.1 Kenntnis über Aufbau und Funktionsweise europäischer und internationaler Institutionen wie der Europäischen Union, des Europarates, den Vereinten Nationen, der NATO
1.4.2 Fähigkeit über internationale Themen Informationen aus ausländischen Medien zu beschaffen
1.4.3 Urteilsfähigkeit über europäische (EU-Erweiterung) oder internationale Themen (Globalisierung)
2.4.1 Kooperationsfähigkeit mit Schülern anderer Länder in Begegnungsprogrammen
2.4.2 Organisationsfähigkeit internationaler Begegnungssituationen
Empathie- und Ambiguitätstoleranz im Kontakt mit multikulturellen Gruppen.

In Deutschland sind es in erster Linie die über 400 Schulen mit bilingualen Bildungsangeboten (Christ 2003, 10) sowie Europaschulen, die diesen Anforderungen entsprechen. Da sich in Nordrhein-Westfalen die stärkste Ausdifferenzierung nach Fächern und Sprachen (vgl. Umfrage des Vereins für frühe Mehrsprachigkeit 2005) findet, sollen in diesem Bundesland zu Ende des Schuljahres 2007/2008 die ersten Abiturienten der 20 Pilotschulen mit dem Exzellenzlabel CertiLingua ausgezeichnet werden. Aber auch im sächsischen Grenzraum erfüllen Gymnasien mit deutsch-polnischen bzw. deutsch-tschechischen bilingualen-binationalen Zweigen die Kriterien der Exzellenz-Initiative und zeigen Wege zur Entwicklung schulischer Mehrsprachigkeit und europäischer Identität auf (vgl. Spaniel 2005).

Grenzregionen bieten für die Herausbildung eines europäischen Identitätsbewusstseins besonders günstige Voraussetzungen, da sich hier Ziele, Inhalte und Methoden des Nachbarsprachenunterrichts mit Begegnungsprogrammen verknüpfen lassen. Jedoch müssen die unterschiedlichen Konstellationen in Grenzräumen wie das Kommunikationspotential von Sprachen (vgl. Ammon 2000) berücksichtigt werden. Für das deutsch-tschechische Nachbarschaftsverhältnis hat Novotný (2006, 168) in einer Studie herausgearbeitet, dass negative Einflüsse auf die gegenseitigen Beziehungen vor allem als „Asymmetrie in der Nachbarschaft" wahrgenommen werden. Er streicht heraus, dass, neben den (historisch bedingten) Stereotypen, von 39% der tschechischen Befragten die fehlende Kenntnis der Nachbarsprache als Barriere genannt wird (ebd.). Daher darf die Schulfremdsprachenwahl auf beiden Seiten der Grenze nicht auf eine reine Kosten-Nutzen-Rechnung reduziert werden (vgl. Ehlich 2002, 51), wenn zugleich auf eine differenzierte fremdsprachige Ausbildung in Europa hingearbeitet werden soll.

4. Europakompetenz bei Schülerinnen und Schülern eines bilingualen-binationalen Bildungszweiges im ostsächsischen Grenzraum

Die politische Grundlage für die Verankerung von Polnisch und Tschechisch als Schulfremdsprachen im sächsischen Curriculum bilden die auf nationaler Ebene geschlossenen Verträge über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit mit der Tsche-

chischen und Slowakischen Föderativen Republik vom 27.2.1992 sowie Kulturabkommen mit beiden Staaten[9]. In allen Verträgen wird die Förderung der jeweiligen Nachbarsprache und –kultur explizit aufgenommen, um damit einen besonderen Beitrag zur Stabilisierung des europäischen Staatenbundes zu leisten, denn Sachsen eint mit den neuen EU-Mitgliedsländern über 500 km Grenze.

Im Grundschulbereich ging beispielsweise aus der deutschlandweiten Diskussion um den Fremdsprachen-Frühbeginn 1998 die Initiative des Sächsischen Kultusministeriums hervor, an ausgewählten Standorten neben zwei Stunden Englisch ab Klasse 3 die Fremdsprachen Französisch, Tschechisch und Polnisch nach zweistündigem Unterricht in Klasse 1 und 2 drei Stunden wöchentlich in den Klassen 3 und 4 zu unterrichten. Die Standorte der Schulen mit dem Angebot „Intensives Sprachenlernen" sind Städte, in denen eine Weiterführung der erlernten Fremdsprache an einem bilingualen Gymnasium möglich ist. Gymnasien mit bilingualen Zweigen gibt es für Tschechisch in Pirna sowie für Polnisch in Görlitz. An allen sächsischen Gymnasien können die Nachbarsprachen Polnisch und Tschechisch zudem als zweite Fremdsprache ab Klassenstufe 6 bzw. 7 oder als dritte Fremdsprache im sprachlichen Profil ab Klassenstufe 8 im Wahlpflicht- und Wahlbereich erlernt werden.

Das Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna liegt 17 km südöstlich von Dresden und 15 km von der deutsch-tschechischen Grenze entfernt. In dem Projekt findet für die teilnehmenden deutschen Schüler nicht nur bilinguales Lernen in der Nachbarsprache Tschechisch statt, sondern deutsche und tschechische Kinder bilden gemeinsame Klassen, wobei die Unterbringung der tschechischen und auswärtigen deutschen Schüler im binationalen Internat erfolgt (vgl. Verwaltungsvereinbarung 1998).

Zum Ausbildungsprogramm gehört, dass sich die Schüler der zukünftigen binationalen Klasse bereits zu Beginn des 5. Schuljahres bei interkulturellen Workshops während der Begegnungstage in der Brücke-Most-Stiftung in Dresden kennen lernen. Ab der 5. Klasse lernen die deutschen Schüler sieben Stunden pro Woche Tschechisch und in Klasse 6 noch 6. Neben Tschechisch als Partnersprache lernen sie ab Klasse 5 (die tschechischen Kinder ab Klasse 7) Englisch und ab Klasse 6 kann eine 3. Fremdsprache gelernt werden. Ab Klasse 7 werden im binationalen Klassenverband die Fächer Informatik, Sport und Musik auf Deutsch und Kunsterziehung auf Tschechisch unterrichtet, wobei in einigen Fächern zusätzlich sprachübergreifende Module (z.B. Biologie) angeboten werden. Das bilinguale Sachfach Geographie findet in nationalen Schülergruppen statt. Der Anteil des nationalen Unterrichts in der jeweiligen Muttersprache in den tschechischen Gruppen nimmt bis Klasse 10 kontinuierlich ab und mit dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe[10] lernen sie in allen Fächern mit ihren deutschen Mitschülern zusammen. Für die Schüler beider Nationalitäten ist hier die Wahl von drei Leistungskursen verpflichtend, wobei Tschechisch als 1. LK und somit Abiturprüfungsfach obligatorisch ist.

[9] vgl. http://cms.ifa.de/info/online-services/europanetz/ (Stand: 4.3.2008)

[10] Mit der Reform der Sekundarstufe II ab dem Schuljahr 2008 ist ergänzend die Einführung des Faches „Deutsch-tschechische Beziehung in Geschichte und Gegenwart" sowie ein bilinguales Grundkurs-Fach auf Englisch geplant.

Fester Bestandteil der Ausbildung im binationalen Zweig ist zudem das Absolvieren eines Sprachpraktikums für die deutschen Schüler in der Tschechischen Republik in Klasse 9 sowie eines Berufspraktikums im jeweiligen Partnerland in Klasse 10, die Teilnahme an internationalen Schulaustauschprogrammen sowie die Mitarbeit in gemeinsamen Arbeitsgemeinschaften. Dazu wurde 2006 ein geistig-kulturelles Zentrum am Friedrich-Schiller-Gymnasium eingerichtet, in dem sich die Schüler künstlerisch betätigen können. Die ersten jeweils 15 deutschen und tschechischen Schüler legten im Schuljahr 2004 erstmalig Abiturprüfungen ab, deren Ergebnisse in der Tschechischen Republik und Deutschland anerkannt sind und somit den Studienzugang zu einer Hochschule in beiden Staaten ermöglicht (vgl. Anhang zur Vereinbarung 2001).

5. Schlussfolgerung

Eine Befragung des ersten Abiturientenjahrganges 2004 (insgesamt 67 Schüler) zeigte, dass sich die Schüler des bilingualen Zweiges der Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen sowohl für die eigene berufliche Entwicklung als auch für Europa bewusst sind. Einsprachigkeitsmodelle (wie `English only´) werden von ihnen häufiger abgelehnt als von den Schülern des Normalzweiges. Sie fühlen sich gleichsam besser auf das `Europa von morgen´ vorbereitet als ihre Mitschüler und geben mehrheitlich an, dass sich ihre Einstellung gegenüber dem Nachbarland positiv entwickelt hat (vgl. Spaniel 2006, 96f.). Insgesamt ist die Identitätszuschreibung der bilingualen Schüler homogener als die der Normalschüler. Jedoch sollte, wie die Schülerantworten zeigen, Europa stärker im Unterricht thematisiert werden, um ebenfalls auf der Wissensebene den Anforderungen der ELOS-Skalen gerecht zu werden.

Das Sprachenmodell der Schule führt im bilingualen Zweig zu der von der Europäischen Kommission geforderten Dreisprachigkeit aller Unionsbürger. Unabhängig davon, wie sprachbegabt sich die Schüler selbst einschätzen, erlernen sie während ihrer Ausbildung mindestens 2 Sprachen auf B2-Niveau, häufig jedoch sogar noch eine 3. und 4. Fremdsprache. Sie beweisen damit, dass das Nachbarsprachenmodell mit der Sprachenfolge x+Englisch eher zur angestrebten individuellen Mehrsprachigkeit der EU-Bürger und damit verbundenen Europakompetenz führt, als die Folge Englisch+x, die von den Schülern den Normalzweiges absolviert wird.

Die Beschreibung des Schulkonzeptes des deutsch-tschechischen Zweiges am Friedrich-Schiller-Gymnasium macht sonst deutlich, dass die Absolventen dieses Bildungszweiges die Anforderungen einer Europakompetenz nach den an ELOS-Kriterien erfüllen. Es bleibt abzuwarten, inwieweit ihre weiteren Ausbildungsbiographien Rückschlüsse darauf zulassen, ob der Besuch eines bilingualen-binationalen Bildungszweiges langfristig eine europäische Identität entwickeln hilft und damit als Modell für Schulen in Grenzregionen dienen kann.

Bibliographie

Ammon, U., 2000, Auf welchen Interessen beruht Sprachförderungspolitik? Ansätze einer erklärenden Theorie. In: ders. (Hrsg.), Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik. Frankfurt A.M., Lang, 135–150.

Baur, R. S. et.al., 2002, Internationalisierung und interkulturelles Lernen als Bestandteil der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Wolff, A. & M. Lange (Hrsg.), Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Materialien DaF Heft 65, Regensburg, 266–280.

Böttcher, W., 1984, Zur bildungspolitischen Lage in der Europäischen Gemeinschaft. In: ders. (Hrsg.), Europäische Integration und Lehrerbildung. Analyse und Dokumentation. Baden-Baden, Nomos. 17–28.

Breidbach, S., 2003, Bilingualer Sachfachunterricht aus fremdsprachendidaktischer Sicht: tradierte und zukünftige Zuständigkeiten der Forschung. In: Hoffmann, R. (Hrsg.), Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. Nürnberg, Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (Selbstverlag), 5–24.

Byram, M., 1997, Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Multilingual Matters.

Christ, I., Der Europarat fördert das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: *Neusprachliche Mitteilungen.* 56 Jg. 1/ 2003, 5–15.

Denk, R., 2005, Mythos Europa: Zur Bewusstseinsbildung europäischer Identität durch Literatur. In: ders. (Hrsg.), Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit. Herbolzheim, Centaurus, 13–36.

Doyé, P. ,1995, Lehr- und Lernziele. In: Bausch, K.-R., H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Francke, 161–166.

Ehlich, K., 2002, Europa der Sprachen – Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit? In: Schubert, V. & ders. (Hrsg.), Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen, Stauffenburg, 33–58.

Fritsch, A., 1998, Europäische Bildungspolitik nach Maastricht – Zwischen Kontinuität und neuen Dimensionen. Eine Untersuchung am Beispiel der Programme ERASMUS/SOKRATES und LEONARDO. Frankfurt a.M., Lang.

Glaboniat, M. et.al., (Hrsg.), Profile Deutsch. Berlin, Langenscheidt, 2002.

Hettlage, R., 1994, Bildung in Europa – Bildung für Europa? In: ders. (Hrsg.): Bildung in Europa – Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf. Regensburg, Universitätsverlag, 11–19.

Jeske, C.-M., 2000, Europäische Mehrsprachigkeit – Möglichkeiten und Grenzen. In: *Fremdsprachen lehren und lernen.* Jg. 29, 2000, 179–190.

Karg, I., 2003, Deutschunterricht für Europa? Zukunftsfähige Konzepte muttersprachlichen Deutschunterrichts. Frankfurt a.M., Lang.

Knapp, K. & A. Knapp-Potthoff, 1990, Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung.* Jg. 3, 1, 1990, 62–93.

Kraus, P. A., 2000, Von Westfalen nach Kosmopolis? Die Problematik kultureller Identität in der europäischen Politik. In: *Berliner Journal für Soziologie*. Jg. 10, 2, 203–218.

Linsenmann, B., 2006, Bildungspolitik. In: Weidenfeld, W. & W. Wessels (Hrsg.), Europa von A-Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Berlin, Institut für Europäische Politik, 9. Auflage, 86–88.

Neuner, G. 1994, Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – In: ders. (Hrsg.): Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Fremdsprache", Heft 3, 14–19.

Novotný, L. 2006, „Unsere Deutschen?" Einstellungen in den tschechischen Grenzgebieten zur deutsch-tschechischen Vergangenheit. – In: Höhne, S. et.al. (Hrsg.): Brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei. Nakladatelství Lidové noviny, 161–180.

Ofenbach, B., 1994, Die `europäische Dimension´ der Bildung als zentrale Herausforderung. Einführung in die Thematik. In: Lassahn, R. & dies. (Hrsg.), Bildung in Europa. Frankfurt a. M., Lang, 9–16.

Oksaar, E., 2003, Zweitsprachenerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart, Kohlhammer.

Oonk, H., 2004, European Integration as a source of innovation in education: a study of the meaning of internationalisation and its results in secondary education in the Nederlands. Alkmaar, Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Raasch, A., 2000, Mehrsprachigkeit – und was wir in Europa dafür tun (könnten). Fragen interessierter Studierender und einige Antworten aus persönlicher Perspektive. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. Jg. 29, 2000, 146–158.

Raasch, A., 2002, Grenzregionen und Mehrsprachigkeit. In: Kelz, H. P. (Hrsg.), Die sprachliche Zukunft Europas. Baden-Baden, Nomos, 193–208.

Reding, V., 2002, Europäer sollen schneller in die Wissensgesellschaft eintreten. In: *Le Magazine*. *Bildung und Kultur in Europa.* Am für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Ausgabe 18, 3.

Sellin, B., 2002, Bildung in Europa. Zur Entwicklung von Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen der EG bzw. EU von 1974 bis 1999. In: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. Opladen, Leske+Budrich, 201–216.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der BRD (Hrsg.), 1994, Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht. Bonn.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der BRD (Hrsg.), 1998, Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht. Bonn.

Spaniel, D., 2007, Bilinguale-binationale Bildungsgänge im ostsächischen Grenzraum. In: Elsner, D. et.al. (Hrsg.), Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel? Multiliteralität? Frankfurt a.M., Lang, 269–284.

Spaniel, D., 2006, Der Beitrag bilingualer Schulen zur Herausbildung einer europäischen Identität – In: Ehlich, K. & A. Hornung (Hrsg.), Praxen der Mehrsprachigkeit. Münster, Waxmann, 87–102.

Spaniel, D., Bilinguale und binationale Profile in Sachsen. In: *Neusprachliche Mitteilungen*. Jg. 58, 4/ 2005, 42–47.

Stickel, G., 2002, Eigene und fremde Sprachen – Mehrsprachigkeit im vielsprachigen Europa. In: Schubert, V. & E. Konrad (Hrsg.), Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen, Stauffenburg, 15–32.

Thürmann, E., Impulse aus der Praxis der Curriculumentwicklung für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. Jg. 29, 2000, 124–145.

Vollmer, H. J., 1995, Fremdsprachenlernen in multikulturellen Gesellschaften. In: Bredella, L. (Hrsg.), Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Bochum, Brockmeyer, 495–507.

Wode, H. et.al., Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilingualem Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jg. 4, 2/ 1999. http://www.spz-tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/wode2.htm (Datum).

Anlage

Anlage 1: Framework of `Europe competence' unter: http://www.europelearning.info/index.php?var_content=content&contentid=6 (Stand: 4.3.2008)

Credit level:	1	2	3	4	5	6
I am an informed European citizen who can access, process and evaluate knowledge relevant to Europe and the wider world, and act upon it.	I have basic knowledge of the topography in Europe and a general idea of European history.	I have an idea of the variation within Europe (per country: natural condition, size of population, language, affiliation to EU or other supranational institutions).	I understand shared concepts such as democracy, citizenship and the international declarations expressing them.	I have a sound understanding of structure and function of European and international institutions (EU, CoE, UN, Nato etc.; in relation to each other and to national/regional affairs).	I have well informed opinions on the whole process of European integration and the social / economic / environmental problems which arise from that, for Europe and the wider world.	I know in which fields European and international institutions exert an important influence, and can explain the consequences for citizens, giving concrete examples.
	I can collect and organize general information on Europe and the wider world.	I can collect and organize information on current European and international affairs.	I can give an outline of the history of European integration, and can relate European key figures to certain events.	I can access and process information from different foreign media about topics with a supranational / international dimension.	I can relate the values Europe stands for (such as: peace, democratic decision-making, separation of religion and state, economic prosperity) to what they mean to me personally (my rights and responsibilities).	I can defend my opinions on European affairs in discussions with others with well-informed arguments.
	I am aware of the principles of democracy in European countries.	I enjoy sharing knowledge with my classmates on my own country (politics, geography, economics, history, science and technology, culture / national heritage) in relation to Europe.	I enjoy sharing knowledge about a broad range of European countries with other pupils abroad.	I make sure I form my own opinion about critical European and international issues (such as enlargement, constitution, globalisation etc.) and their consequences for citizens.	I take an active role as a European citizen at school and in the school environment.	I have an idea of the importance of lifelong learning and which steps I myself can take towards personal fulfilment, active citizenship and employability in Europe.

Credit level:	1	2	3	4	5	6
I can collaborate constructively with peers from other countries on a common task or project.	I establish links with partners from another country and swap information on topics of personal and social interest.	I make plans and preparations for a visit to a partner school in another country.	I take part in a school projects with pupils from a partner school via the internet.	I carry out tasks together with pupils from other countries, in face-to-face meetings.	I plan and carry out an international survey on a European topic, together with partner pupils abroad.	I participate actively in public debates and simulations with persons from different countries on European and international themes.
	I can use e-mail to present myself and my interests and hobbies and request the same information from my partners in other countries	I am internationally computer literate, using the Internet for chats, forums, searches.	I know how to negotiate and act according to a 'code of conduct' during exchanges with partners abroad.	I have the organisation skills needed to plan and run face-to-face meetings with pupils from other countries (about mobility, programmes, etc).	I can participate actively in a new project with groups/ teams of peers from other countries.	I can contribute actively to the project management and administration of international activities in a school setting
	I show interest and respect for others in Europe.	I am aware that how persons from other cultures act, might arise from different norms and values than my own.	I enjoy exchanging my opinions about European and international affairs with pupils from other countries, and am open to learning about different points of view.	I enjoy the challenge of coping with problems arising in collaboration with pupils and teachers from other countries.	I have positive attitudes towards organizing and taking part in an individual learning period (such as a course or internship) abroad.	I feel motivated and prepared for future study and work in a European setting.

Credit level:	1	2	3	4	5	6
I can communicate effectively in a European / international setting.	I can use a common language of communication at level A1 of the Common European Framework of Languages.	I can use a common language of communication at level A2 of the Common European Framework of Languages.	I can use a common language of communication at level B1 of the Common European Framework of Languages.	I can use a common language of communication at level B2 of the Common European Framework of Languages.	I can use a common language of communication at level C1 of the Common European Framework of Languages.	I can use a common language of communication at level C2 of the Common European Framework of Languages.
	I am aware of the diversity of languages in Europe and know basic aspects of at least two languages other than my mother tongue.	I try to learn the basics of a language other than my mother tongue (and other than the common language of communication) of a partner student.	I can express my own opinions, needs, feelings and communicate coherently about them in a common language of communication with my peers from other countries.	I can apply different communication styles in a common language of communication to different intercultural settings.	I can identify and interpret explicit or implicit values in my own or others' communication in a common language.	I can discuss controversial European issues with people from other national and cultural backgrounds in a common language, while voicing respect for differences in norms and values.
	I enjoy communicating with persons from Europe and other parts of the world.	I can show respect (verbally and nonverbally) for the opinion of persons from a different cultural background.	I can talk about how stereotypes and discrimination work, in a multicultural group.	I can adapt to other ways of communication during a stay abroad, without giving up my own identity.	I consider learning and using several languages as normal.	I am confident in my communication with others in a common language (even if I make mistakes) while I try to improve further.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Machen wir CLIL oder einen Deutschkurs?

Alja LIPAVIC Oštir, Saša JAZBEC, Philosophische Fakultät Maribor, Slowenien, alja.lipavic@uni-mb.si, sasa.jazbec@uni-mb.si

Abstract

On the basis of practical knowledge, interviews and sitting in on lectures in some of the kindergartens in Slovenia within the framework of the CLILiG-project it is possible to determine that the kindergarten teachers show great interest in CLIL. What they lack, however, is theoretical or practical knowledge. They see CLIL mostly as a language course ‚integrated' in the daily routine (it is called this way also by the kindergarten teachers themselves). CLIL has a great perspective regarding the prestige of the German language, the numerical proportion between German and English courses and with respect to daily Slovene-German contacts in the border regions of Slovenia. In order to establish CLIL effectively and successfully in this field, seminars and other forms of education and training are needed. This article presents some concepts for seminars and explains the subjects, goals, perspectives and possibilities for their realization. Furthermore, issues on the transfer of CLIL-seminars into other countries will be discussed.

1. Einleitung

In den soziolinguistischen Arbeiten zur Mehrsprachigkeit und zur Sprach- und Schulpolitik heute in Europa zeigt sich das Thema CLIL als eine Art Verbindung zwischen diesen Feldern. Diese Verbindung muss aber manchmal erst gezeigt werden, da sie vielleicht durch bestimmte Vorstellungen über die Sprachpolitik wie auch über den Spracherwerb und Sprachgebrauch ‚verdeckt' ist, manchmal sogar in ein falsches Licht gestellt wird. Slowenien gehört heute zu den Ländern, für die das ganz besonders zutrifft. Um CLIL in Slowenien erfolgreich einzuführen, müsste also gezeigt werden, wie das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit mit CLIL zu verbinden ist. Das ist eine Art Aufklärungsarbeit. Damit diese aber sinnvoll zu realisieren ist, soll der Ist-Zustand auf verschiedenen Stufen des Ausbildungssystems festgestellt werden. In diesem Beitrag werden zuerst die Argumente für ein CLILiG[1]-freundliches Um-

[1] CLILiG=CLIL in deutscher Sprache

feld dargestellt, daraufhin wird gezeigt, welche Arbeit im Rahmen der Identifikation von CLIL im Vergleich mit dem DaF-Unterricht geleistet worden ist und was im Weiteren zu unternehmen wäre.

2. CLILiG-(un)freundliches Umfeld in Slowenien

Mit einem Blick in die Geschichte kann festgestellt werden, dass folgende Tatsachen für ein CLIL- und auch CLILiG-freundliches Umfeld im heutigen Slowenien sprechen.

Seit dem 10. Jh. waren die Länder Krain, Küstenland (Primorska), Kärnten und Steiermark, in denen die slowenischsprachige Bevölkerung lebte, ein Teil des Frankenreiches und später der Habsburgermonarchie, was mit Ausnahme der Napoleonjahre bis zum Jahre 1918 unverändert blieb. Ein zweisprachiges slowenisch-deutsches Zusammenleben war etwas Alltägliches. Noch mehr: In den Regionen zu den italienisch-, ungarisch- und kroatischsprachigen Ländern ist eine Drei- oder Viersprachigkeit bewiesen, nicht zu erwähnen das Latein, natürlich[2]. Die Wichtigkeit der Fremdsprachen bezeugt auch das slowenische Sprichwort *Je mehr Sprachen du kennst, desto mehr bist du wert* (*Več jezikov znaš, več veljaš*), das übrigens auch ein slowakisches Sprichwort ist. Bis zum Jahre 1848 konnten die slowenischsprachigen Kinder nur deutsche Schulen besuchen. Im Jahre 1848 wurde das nationale Prinzip (Unterricht in der L1 der Schüler) eingeführt und so bekamen auch die slowenischsprachigen Bewohner in der Habsburgermonarchie das Recht, slowenische Schulen zu gründen, was aber nur sehr zögerlich realisiert wurde. Das Prinzip wurde vorwiegend an den Trivial- und Bürgerschulen realisiert, das erste slowenische Gymnasium gab es erst ab 1905. Fazit: Auch in den letzten 80 Jahren der Monarchie war die Ausbildung eng mit der Mehrsprachigkeit verbunden.

Nach dem Zerfall der Habsburgermonarchie teilten die Slowenen bis zum Jahre 1991 das politische Schicksal mit den Südslawen im Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen und in Jugoslawien, was bedeutete, dass wieder eine Art Mehrsprachigkeit vorhanden war. Die Sprachpolitik war im Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen weniger tolerant gegenüber dem Slowenischen als in Jugoslawien, so wurden z.B. amtliche Dokumente wie Zeugnisse in kyrillischer Schrift gedruckt. Folglich waren die Slowenen gezwungen, nicht nur eine neue Sprache zu erlernen, sondern auch eine neue Schrift, da in der Geschichte der slowenischen Schrifttradition seit dem 10. Jh. in lateinischer Schrift geschrieben wurde. In den letzten fünfzig Jahren, d.h. in Jugoslawien, wuchsen in Slowenien ganze Generationen mit dem so genannten Serbokroatischen auf, was die Medien, die Präsenz der serbokroatischsprachigen Einzelnen in Slowenien, die offizielle Sprache in der Armee u. a. betrifft, darunter auch den Fremdsprachenunterricht (ein Jahr Serbokroatisch als Pflichtfach für alle Grundschüler). Also wieder eine Art Mehrsprachigkeit.

[2] Viele Sprachbiographien sprechen darüber, z.B. die Korrespondenz der adligen Damen Marrenzi und Coraduzzi aus dem 17. Jh., die beide deutsch, italienisch und slowenisch erzogen wurden, ihre persönlichen Briefe aber auf Slowenisch geschrieben haben. Ein anderes Beispiel ist der berühmte Diplomat Siegmund Freyherrr von Herberstein aus dem 16. Jh., der u. a. dank seiner Slowenischkenntnisse sehr erfolgreich als Diplomat in Russland tätig war.

In der EU sollte die Mehrsprachigkeit als ein Modell des Zusammenlebens gar nicht mehr bezweifelt werden. Und diese Meinung teilt man auch in Slowenien. Oder?

Trotz dieser Tatsachen oder gerade deswegen ist das CLILiG-Bild in Slowenien heute sehr bescheiden. CLILiG finden wir heute: In drei Kindergärten nahe der österreichischen Grenze[3], in einer Grundschule in Maribor[4] und an einigen Gymnasien[5] (Sekundarstufe II), wobei besonders im Falle der Gymnasien zu bezweifeln ist, ob es sich wirklich um CLIL handelt. Warum wird CLIL(iG) in Slowenien so selten praktiziert? Die Antwort ist eindeutig: Die Angst um die Muttersprache, um die L1, ein Thema, das vielleicht anderswo überhaupt nicht relevant ist. Das CLILiG-Projekt[6] machte u. a. deutlich, dass CLIL in Slowenien viel zu wenig bekannt ist. Das zeigen die Resultate der durchgeführten Umfrage im Rahmen des Projekts. Diese Resultate zeigen die Uninformiertheit, die Überzeugung, dass das Englische alleine ausreicht, und sie zeigen auch, dass die Entscheidungsträger (Ministerium, Schulamt u.a.) zwar wissen, wie wichtig Deutsch als Fremdsprache und CLIL sind, auf der anderen Seite aber nicht bereit sind, irgendwelche Schritte mit dem Ziel CLIL zu unternehmen. Bei der Planung der Arbeit zur Durchsetzung von CLIL(iG) in Slowenien müsste man von folgenden Punkten ausgehen: Die Tatsache, dass die L1 durch CLIL nicht bedroht, sondern sogar gestärkt wird[7], müsste im Vordergrund stehen, da sich die Angst um die L1 in Slowenien als ein Vorurteil zeigt. Außerdem: Das multilinguale Konzept der heutigen EU sollte mit CLIL in Verbindung gebracht werden. Bisher wurde in Slowenien nicht oder zu selten gezeigt, wie beides zu verbinden ist. Die Verbundenheit lässt sich in der Form eines geschlossenen Kreises illustrieren: *Die Sprache ist der stärkste Identitätspunkt im Leben eines Menschen* → die L1 wird durch das Erlernen der FS stärker → Englisch als die einzige FS ist heute in der EU zu wenig → das Kennen der Sprache des Nachbarn ermöglicht auch heute in der EU ein qualitätsvolles Zusammenleben → die Sprache der Nachbarn erlernt man am effektivsten durch eine Form von CLIL → CLIL hilft uns auf dem Weg zum Ziel ‚mehrsprachige Bewohner der EU' → mehrsprachigen Bewohnern der EU wird durch ihre Mehrsprachigkeit die Identität mit der L1 bewusst → *die Sprache ist der stärkste Identitätspunkt im Leben eines Menschen...*

Die vorhandenen CLILiG-Praxisbeispiele sind heute in Slowenien nicht das Resultat einer gezielten Sprachen- und Schulpolitik, sondern nur das Resultat der Eigeninitiative meistens der Lehrer oder Lehrerinnen und Erzieherinnen. Was in solchen Beispielen in der Praxis eigentlich gemacht wird, soll in diesem Beitrag am Beispiel der KIGAs erläutert werden.

---

[3] Dazu eine Bemerkung: Es handelt sich nicht um Gebiete, in denen eine deutsche Minderheit leben würde. Die KIGAs befinden sich in Maribor (s. die Bemerkung 4) und in den Grenzorten Gornja Radgona und Apače.

[4] Die größte Stadt in der slowenischen Steiermark, zugleich auch die zweitgrößte Stadt Sloweniens, die unweit der Grenze zu Österreich liegt.

[5] In den Städten Ptuj, Jesenice, Ljutomer, Ljubljana und Novo mesto.

[6] Vgl. http://www.opeko.fi/clilig/projekt.htm (14.02.2007)

[7] Vgl. zu diesem Thema z.B. die Zusammenfassung einzelner Studien in Wode (1995) oder Wode (1997) oder andere.

3. CLILiG in den KIGAs

Anhand der Interviews, der Gespräche und Hospitationen stellten wir fest, dass sowohl die KIGA-Leitung als auch die Erzieherinnen unzureichende Kenntnisse über CLIL haben. Während des Studiums an der Fakultät für die vorschulische Erziehung ist CLIL kein Thema, die meisten Erzieherinnen machten ein Goethe-Institut Zertifikat (CLIL ist kein Thema) oder sind Muttersprachlerinnen. Die Praktizierung von CLILiG in den KIGAs wurde durch keine didaktische und bildungspolitische oder irgendeine Weiterbildung begleitet. Die Erzieherinnen handeln bei ihrer Arbeit entweder nach dem Prinzip integriere die Sprache in den täglichen Ablauf (daher auch der Name ‚integrierter Deutschkurs'), was an sich nicht falsch ist, da bei CLIL nicht die Sprache, sondern die nichtsprachlichen Inhalte das Ziel sind. Aber bei den Hospitationen bemerkten wir, dass die Erzieherinnen eigentlich häufig versuchen, Deutsch zu unterrichten.

3.1 Ein Bericht aus der Praxis

Das CLIL-Konzept, in dem die Sprache lediglich als Medium fungiert und eigentlich der Inhalt im Vordergrund steht, ist theoretisch fundiert und Beispiele aus der Praxis zeugen von den hervorragenden Resultaten solcher Arbeit. Nicht zuletzt hat man dieses Prinzip an der eigenen Haut erfahren, als man als Kind die Muttersprache erworben hat, oder als man als ein Elternteil mit eigenen Kindern den Spracherwerb praktizierte. Ganz anders ist die Situation aber, wenn man versucht den Lehrern, Lehrerinnen und Erzieherinnen in Slowenien zu zeigen, dass man eine Fremdsprache in der Schule auch nach diesem Prinzip erwerben kann. Die Institution Schule, die existierenden Curricula und vor allem die verinnerlichte Lehr- und Lernkultur in Slowenien erschweren wesentlich die Umstände für einen erfolgreichen CLIL-Unterricht. Die (Fremdsprachen)Lehrer und Lehrerinnen wurden daraufhin ausgebildet, dass sie als Mittler der Fremdsprache fungieren, dass sie hauptsächlich Sprachkenntnisse vermitteln. Freilich beziehen sie sich dabei auf passende Inhalte, aber im Vordergrund steht die sprachliche Dimension. Viel zu oft stellt sich heraus, dass der Spracherwerb immer noch als ein Phänomen verstanden wird, das linear und additiv erworben wird. Und das, obwohl theoretisch längst begründet wurde, dass der Spracherwerb ein komplexer mentaler Konstruktionsprozess sei, den der Sprachgebrauch ausmache (Wolf 2002).

Ein Experiment, das wir mit einer Gruppe von Erziehrinnen gemacht haben, bestätigte obige Annahmen. Den Erzieherinnen, die großes Interesse am CLIL-Unterricht zeigten, versuchten wir die theoretischen Annahmen über CLIL in Ansätzen zu präsentieren. Im praktischen Teil konfrontierten wir sie mit zwei Videoausschnitten. Ihre Aufgabe war, festzustellen, wann es sich um frühen Fremdsprachenunterricht handelt und wann um CLIL-Unterricht.

Zu den zwei Videoausschnitten: Der erste Ausschnitt ist ein Segment aus einem umfangreicheren CLILiG-Projekt, das an einer Grundschule in Maribor durchgeführt wird und sich über drei Jahre erstreckt, das Alter der Kinder ist also zwischen sechs und neun Jah-

re. Alle Schüler und Schülerinnen in der Klasse haben zweimal wöchentlich CLIL-Unterricht. Konkret bedeutet das, die Deutschlehrerin bespricht im Voraus Inhalt und Ziele des Unterrichts mit der Klassenlehrerin und behandelt dann den aktuellen Stoff in der Klasse. So wird bei verschiedenen Fächern CLILiG gemacht: Mathematik, Malen, Musik, Turnen, Sach- und Naturkunde. Der wesentliche Unterschied zu dem sonstigen Unterricht ist lediglich das Medium, sie spricht konsequent Deutsch. Das sie wirklich konsequent Deutsch spricht, zeigt die Meinung der Kinder, sie könne überhaupt nicht Slowenisch. Folglich sprechen sie die Lehrerin auch im Flur auf Deutsch an. Dass die Lehrerin in der Klasse anscheinend das Slowenisch der Schüler und Schülerinnen versteht und auf ihre Fragen immer entsprechend reagiert, scheint für sie kein wesentliches Signal zu sein. Theoretisch gesehen wird hier die totale Immersion ausgeführt. Es werden das Prinzip „ein Mensch – eine Sprache" und dazu noch das Prinzip „fremde Sprache immer zur gleichen Zeit in der Woche" realisiert. Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, genauer über dieses Projekt und seine hervorragenden Wirkungen und Resultate zu berichten. Es sei nur am Rande erwähnt, dass bereits nach zwei Monaten bei den Kindern Resultate auf der rezeptiven Ebene deutlich erkennbar waren.

Der zweite Ausschnitt ist ein gelungener Deutschunterricht. Trotz der abwechslungsreichen didaktischen Schritte, nach denen die Lehrerin hier vorgeht, wird deutlich, dass es sich um einen Sprachunterricht handelt. Das allerwichtigste Ziel dabei ist, die deutsche Sprache zu lernen und der gewählte Inhalt, in unserem Fall ein Gedicht, entspricht dem Alter und den Interessen der Kinder, ist aber lediglich ein Mittel zum Zweck.

Während das Alter der Lernenden in den beiden Ausschnitten vergleichbar war, unterrichten unterschiedliche Lehrerinnen. Offensichtlich wirken der „sympathische" und kompetente didaktische Zugang und die Empathiefähigkeit einer Lehrerin sehr eindrucksvoll auf die Experimentteilnehmerinnen, ferner entspricht ein solcher Unterricht auch ihren Vorstellungen, Erwartungen und trotz des theoretischen Hintergrunds über den CLIL-Unterricht, den sie gehört hatten, entschieden sie sich falsch oder konnten sich gar nicht entscheiden. Trotz deutlicher Unterschiede, was das Prinzip der Arbeit anbelangt, sie sahen ja im ersten Ausschnitt Sachkunde und totale Immersion, im zweiten einen, das muss man auf jeden Fall zugeben, sehr erfolgreichen frühen Fremdsprachenunterricht, durchschauten sie die Methode des CLIL-Unterrichts nicht und der Aha-Effekt kam erst nach unseren zusätzlichen Erläuterungen.

Der Grund für ihre falsche Entscheidung liegt erstens in der stark verinnerlichten Lehr- und Lernkultur bei den Experimentteilnehmerinnen. Sie selber nahmen im Laufe ihrer Ausbildung am klassischen Deutschunterricht teil, später bildeten sie sich weiter in der Fremdsprachenlehre aus, dabei war CLIL offensichtlich weder ein Bestandteil ihrer Bildung noch ihrer Ausbildung. Zweitens ist der Leistungsdruck in der Institution Schule seitens aller dabei direkt oder indirekt beteiligten Instanzen, sprich Lehrende, Lernende, Schulleitung, und Eltern sehr stark und die Resultate des Deutschunterrichts im Vergleich zu CLIL sind, was die Sprache anbelangt, eher nach dem Maß der in der Schule direkt und indirekt Beteiligten.

4. Einige Vorschläge für die weitere Arbeit

Die theoretischen Überlegungen und der illustrative Bericht aus der Praxis zeigen deutlich, dass das CLIL-Konzept in Slowenien in erster Linie vor zwei elementaren Herausforderungen steht. Diese können im Rahmen dieses Beitrages lediglich umrissen werden.

Die erste wichtige Aufgabenstellung ist die **Informationsarbeit,** denn der Bedarf nach Informiertheit verschiedener am CLIL direkt oder indirekt beteiligten Zielgruppen – Lehrkräfte, Kinder, Schuldirektoren, Eltern, breitere Öffentlichkeit und andere wichtige Entscheidungsträger – ist groß. Mit Vorträgen, Publikationen, Videomaterial, Internetportalen, Elternabenden usw. könnte man ihnen die Informationen vermitteln und somit den Weg für den CLIL-Unterricht in unserem Kultur- und Schulraum einebnen. Dazu könnte man sich der hervorragenden schon entwickelten Materialien bedienen und sie der slowenischen Situation anpassen , wie z. B. der CD *Deutsch hat Zukunft,* entwickelt von Rolf Kruczinna für ZfA.

Die zweite entscheidende Aufgabenstellung ist die **Ausbildungs-Arbeit** und bezieht sich auf die im CLIL-Unterricht direkt beteiligten Instanzen. Die potenziellen CLIL-Lehrenden in Slowenien müssten entsprechend ausgebildet und trainiert werden. Optimal und nötig wäre eine zusätzliche Spezialisierung aller am CLIL interessierten Lehrenden, auch der Erzieherinnen. Eher möglich und realisierbar sind aber mehrere intensive Seminare und Workshops mit unterschiedlichen Schwerpunkten, je nach der Zielgruppe der Teilnehmenden. Diese könnten im Rahmen der Angebote der Zentren für das lebenslange Lernen angeboten werden. Ein aktueller und möglicher Vorschlag sind sicher auch CLIL-Projekte, die an Schulen durchgeführt würden. Anfänger in CLIL und ein Team von erfahrenen Lehrkräften könnten zusammen arbeiten und die hier stattfindende Schulung würde somit sehr praxisnah verlaufen, allerdings auch unter der Obhut von Theoretikern und Evaluatoren.

Die nächsten Jahre werden allerdings zeigen, ob die Brücke zwischen der Sprachpolitik der EU und der Mehrsprachigkeit auf diesem Wege geschlagen werden kann. Die jetzigen Aussichten sind leider nicht sehr optimistisch.

Bibliography

Herberstein, S., 2001, Moskovski zapiski, Ljubljana, Slovenska matica(Neuausgabe).

Merku, P. (Hrsg.), 1980, *Slovenska plemiška pisma družin Marenzi* – Coraduzzi s konca 17. stoletja, Trieste, Založništvo tržaškega tiska.

Wode, H., 1995, Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht, München, Hueber.

Wode, H., 1997, Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum? Voraussetzungen und Bedingungen für den Erwerb einer Zweitsprache. KiTaaktuell 10/1997, 203.207.

Wolf, D. (2002), Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Frankfurt am Main, Berlin, Peter Lang.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

CLILiG in der französischen Schweiz. Beispiele aus der Praxis

Ines RITTER, APEPS Genève, ines@clauderitter.ch

Abstract

Die intensive Verknüpfung von Fremdsprache und Fachunterricht im Immersionsunterricht stellt heutzutage nicht nur eine reizvolle, intellektuelle Herausforderung für Schüler und Lehrer dar, sondern wird in ihrer Effizienz bereits seit über 15 Jahren an verschiedenen privaten Gymnasien (z.B. in Lausanne und Genf) bestätigt.

Der zunehmende Erfolg dieser sogenannten « Vorreiter-Schulen » auf dem Gebiet der zweisprachigen Schulerziehung ist somit ein wesentlicher Motor für die vereinzelte Einführung der CLILiG-Methode als « Pilot-Projekt » im öffentlichen Schulsystem der französischen Schweiz.

Selbst im Rahmen der Erwachsenenbildung werden bereits an verschiedenen Genfer Sprachschulen "immersive" Abendkurse geplant – ein längst fälliges Angebot auf eine wachsende Nachfrage.

Auf der Suche nach einem Rezept zur Realisierung des idealen Immersionsunterrichtes sollte man jedoch nicht vergessen, die Ängste und Widerstände der betroffenen Lehrpersonen zu ergründen, auf deren Schultern der Erfolgsdruck lastet.

Anhand meiner langjährigen Erfahrung als Biologielehrerin (Immersionssprache Deutsch) mit französischsprachigen Kindern möchte ich deshalb in meinem Vortrag ein konkretes Beispiel für bewährte Rahmenbedingungen einer Immersionsstruktur schildern.

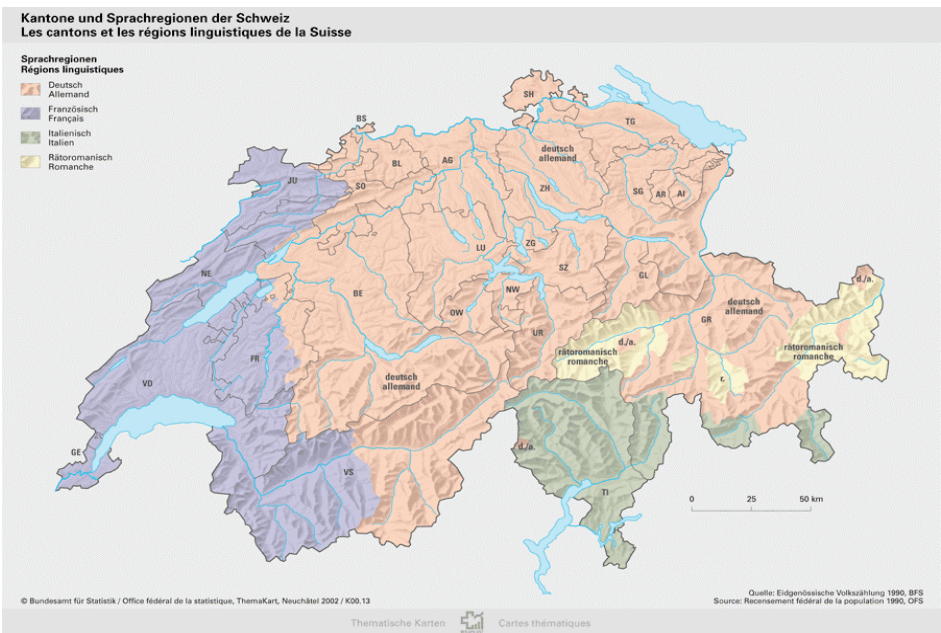
Eine wichtige Komponente ist dabei die « Macht der Handlungsfreiheit » als Kreativitäts- und Motivationsschub des Lehrbeauftragten. Denn neben der persönlichen Begeisterung für den Immersionsunterricht ist insbesondere die eigene Überzeugungskraft für ein Gelingen ausschlaggebend; und zwar auf fachlicher, sprachkultureller, körpersprachlicher und emotionaler Ebene. Erstaunlicherweise wird so der reine Wissenserwerb beim Unterricht von Naturwissenschaften in einer Fremdsprache (entgegen aller Erwartungen) eher gefördert, da das « Zugpferd » die Liebe des Lehrers zu seinem Fachgebiet bzw. seine Fachkompetenz ist. Die Fremdsprache wird « Mittel zum Zweck »: ein Werkzeug ohne Fokussierung auf grammatikalische Korrektheit. Im Vordergrund meiner Darstellung steht daher neben dem Status der Immersionssprache im naturwissenschaftlichen Unterricht (Anwendungsmodus und Evaluationsfrage) auch die unterstützende Wirkung von Schüleraustauschen als sprachliches Experimentierfeld.

Es bleibt generell zu bemerken, dass der bilinguale Ausbildungszweig durch seine Tendenz zur elitären Abgrenzung einen « bitteren Beigeschmack » erhält. Dennoch weist er eindeutig den Weg in die Zukunft der Mehrsprachigkeit und kommt somit dem Wunsch der Gesellschaft nach angepassten Unterrichtsformen entgegen.

1. Überblick über die linguistischen und politischen Grenzen in der « mehrsprachigen » Schweiz

Es gibt in der Schweiz:

- 26 Kantone (d.h. 26 politisch unabhängige Bildungssysteme)
- 4 Landes- bzw. Amtssprachen (Deutsch 63,7%, Französisch 20,4%, Italienisch 6,5%, Rätoromanisch 0,5%) (Source: Office fédéral de la statstique 2002)
- Sprachgrenzen, die nicht immer deckungsgleich mit den Kantonsgrenzen sind
- vorherrschende "Einsprachigkeit" pro Sprachregion



2. CLILiG in der Schweiz : Motivation und Hemmschuh

Aspekte, die die Schweizer Bürger zu einer positiven Haltung bezüglich der Einführung von CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) bewegen, sind die Aussichten auf:

- eine Verbesserung der landesinternen Kommunikation und Mobilität (-> Schulen, Universitäten, Arbeitsmarkt...)
- eine Förderung nationaler Identifikation mit realer Mehrsprachigkeit
- eine Steigerung wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit (in der Schweiz und in Europa)

In der Praxis dienen jedoch neben den jeweils vorherrschenden Landessprachen auch viele Nichtlandessprachen sowie die "lingua franca" Englisch der internen Verständigung – besonders in den internationalen Ballungszentren wie Genf, Basel und Zürich. Während Englisch eine stetige Konkurrenz zur jeweils ersten Fremdsprache in den Schweizer Schulprogrammen darstellt, kämpft Deutsch um seine Attraktivität: denn trotz der zahlenmäßigen Vorrangstellung ist Deutsch nach wie vor in den nicht-deutschsprachigen Kantonen sehr unbeliebt.

Ein "ewiger Hemmschuh" bleibt der sogenannte "Röstigraben" (die dt.-frz. Sprachgrenze). Mögliche Gründe dafür wären:

- die Deutsch-Präsenz nur in Form Schweizerdeutscher Dialekte (Schriftdeutsch und gesprochenes Deutsch sind nicht identisch)
- die Antipathie von Minderheiten gegenüber Mehrheiten? (deutschsprachige Kantone bilden die Mehrheit)
- die Sprachgrenze als kulturelle Abgrenzung? (Deutsch wird nur mit stark französischem Akzent gesprochen)

Deshalb ist es höchst erfreulich, daß sich in den vergangenen 15 Jahren im Zuge der Vereinigung europäischer Wirtschaftsräume sowie der bilateralen Verträge mit der Schweiz ein Bewußtseinswandel vollzogen hat, der in der Gesellschaft

- den Wunsch nach mehr Chancen auf dem gesamtschweizerischen und internationalen Arbeitsmarkt durch Mehrsprachigkeit ausgelöst hat, sowie
- den Wunsch nach angepassten Unterrichtsformen laut werden lässt.

Das Resultat dieses "Bewußtseinswandels" spiegelt sich in der französischen Schweiz in Form von verschiedenen CLILiG- Projekten wider.

2.1 "Status Quo" und Entwicklungstendenzen von deutschsprachigem Fachunterricht (DFU) und CLILiG-Projekten in den 7 französischsprachigen Kantonen

Im Rahmen des CLILiG-Erhebungsberichtes für die Schweiz (Le Pape Racine/Ritter, 2006) wird der aktuelle Stand der Immersionsprogramme folgendermaßen zusammengefasst:

> Kanton Genf
> DFU besteht vor allem in Privatschulen und in zwei öffentlichen Gymnasien. DFU an der Volksschule oder im Kindergarten ist noch unbekannt.

Kanton Waadt
DFU wird in vier öffentlichen Gymnasien und vor allem in Privatschulen angeboten.

Kanton Neuenburg
In einem Gymnasium wird DFU erteilt. Es bestanden Projekte im Kindergarten und an der Primarschule, die aber bisher nicht weitergeführt wurden.

Kanton Jura
CLILiG wird in einem öffentlichen Gymnasium sowie an einer Privatschule angeboten. Ein umfangreiches Projekt im KG und in der Primarschule wird ab 2008 im Kindergarten generalisiert, d.h. es wird wöchentlich an einem Halbtag DFU unterrichtet. Aus Kostengründen werden die weiterführenden Schulen noch nicht einbezogen.

Kanton Wallis (zweisprachiger Kanton) D/F (Mehrheit)
In drei öffentlichen Gymnasien wird CLILiG erteilt sowie in der Lehrwerkstätte Sion (Sitten). Es bestehen umfangreiche DFU Projekte am KG und an der Primarschule, die von der Universität Bern initiiert und wissenschaftlich begleitet, und von der Universität Genf modellhaft evaluiert wurden. Die Lehrerbildung ist bilingual ausgerichtet, ebenso Fachhochschulen.

Kanton Fribourg (zweisprachiger Kanton) D/F (Mehrheit)
DFU besteht in vier öffentlichen Gymnasien sowie in der Lehrwerkstätte Fribourg. Es bestanden bilinguale Projekte am KG und an der Primarschule, die aus sprachpolitischen Gründen nicht weiterverfolgt wurden. Die Universität und die Fachhochschule für die Lehrerausbildung sind hingegen institutionell bilingual.

Kanton Bern (zweisprachiger Kanton) D/F (Minderheit)
Die folgenden Aussagen beziehen sich nur auf den französischsprachigen Teil des Kantons. In der institutionell zweisprachigen Stadt Biel-Bienne bieten zwei öffentliche Gymnasien DFU an. An der Volksschule wurde ein grosses Projektabgeschlossen, das didaktisch begleitet und evaluiert wurde, sowie viele kleinere Projekte. Die Stadt und der Kanton unternehmen grosse Anstrengungen, die Zweisprachigkeit zu fördern, insbesondere auf der Sekundarstufe II und an der Fachhochschule bestehen seit Jahren viele Möglichkeiten, sich bilingual ausbilden zu lassen. Eine Internetseite informiert laufend über die bilingualen Projekte in der Stadt.
http://www.bilinguisme.ch/schulen/index.html

An dieser Stelle möchte ich bemerken, daß sowohl die CLILiG-Umfrage selbst als auch die anschließende Zusendung des Erhebungsberichtes (2006) für Aufmerksamkeit und konkretes Interesse gesorgt haben.

2.2 Ergebnisse und Auswirkungen der CLILiG-Erhebung (2006) in der französischen Schweiz:

Trotz der relativ schwachen Rücklaufquote (25%) der CLILiG-Fragebögen zeichnet sich ein “Erfolg” auf zwei Ebenen ab:

- CLILiG wurde durch die Umfrage bekannt gemacht (viele Institutionen hatten noch nie von DFU gehört). Ängste und Problemstellungen potentieller Befürworter wurden formuliert wie z.B.: mangelnde "In"– Formation, mangelnde finanzielle Mittel...
- Die Zusendung des Erhebungsberichtes (Umfrage-Resultate) erweckte schließlich Aufmerksamkeit und konkretes Interesse :

Institutionen	Interesse
Genfer Lehrerverband	verbreitet CLILiG- Bericht unter den Lehrern (Motivation!)
1 Lehrer , öffentliche Primarschule (Genf)	persönliche Anfrage + Bitte um Einführung in die CLILiG-Methode
1 Privatschule, Sekundarstufe I, (Genf)	bittet um Einführungsseminar für ihre Lehrer
1 Privatschule, Sekundarstufe I, (Genf)	führt aufgrund der Umfrage im Fach Kunst CLILiG ein – mit Wunsch auf Erweiterung !
Generaldirektion der öffentlichen Genfer Gymnasien mit zweisprachigem Zweig	zeigt großes Interesse zwecks Lehrerfortbildung
Die Migros Klubschule (Erwachsenenbildung)	befindet sich in einer großen Reformphase: Business-Kurse sowie "Freizeit-Kurse" mit der CLILiG-Methode werden geplant. Einführungstagung im November 2007

Die Nachfrage konzentriert sich dabei auf die praktische Umsetzung von « Wissenserwerb in der Zweitsprache » vor dem Hintergrund, ein inhaltlich vorgegebenes Unterrichtsprogramm abdecken zu müssen. Reformfreudige Institutionen suchen also jetzt den « Schlüssel zum Erfolg » bzw. das Rezept zur Realisierung des idealen Immersionsumterrichts.

3. Der "Vorreiter" – eine Genfer Privatschule

Ein wegweisendes Vorbild auf diesem Gebiet ist eine bilinguale Genfer Privatschule, die sich bereits 1991 in das Abenteuer der "intensiven Verknüpfung von Fremdsprache und Fachunterricht" gewagt hat und 1998 mit der ersten zweisprachigen (dt./fr.) Bundes-Matura (Abitur) für Furore gesorgt hat.

Als erste Immersionslehrerin für u.a. naturwissenschaftliche Fächer wurde ich damals an diesem Gymnasium mit der Entwicklung und Durchführung angepasster Unterrichtsprogramme betraut. Heute schaue ich mit Stolz auf die Früchte dieses Immersionsunterrichts, die sich eindeutig im Verhalten der Schüler nach ihrem Schulaustritt zeigen, wie z.B.

- der natürliche und hemmungslose Umgang mit der Fremdsprache als Mittel zum Zweck
- die Tendenz, den Ort ihrer Berufsausbildung in den « Fremd »-Sprachraum zu verlegen

Diese Schüler haben ihre heutigen Vorteile jedoch nicht zuletzt dem Pioniergeist und Mut ihrer Eltern zu verdanken, deren Vertrauen in die CLILiG-Methode eine der wichtigen Voraussetzungen dieses innovativen Schulzweiges war.

3.1 Voraussetzungen für eine schließliche CLILiG-Realisierung

Motivierte Eltern, Schüler und Lehrer sowie den Immersionsunterricht begünstigende Rahmenbedingungen bildeten die fundamentalen Voraussetzungen für den Erfolgskurs des zweisprachigen Systems :

3.1.1 Initiative und Motivation

- **Seitens der Privatschulleitung:** Deutsch – das "schwarze Schaf" unter den Fremdsprachen – sollte lebendiger gestaltet werden und durch "native-speaker" und DFU einen authentischen Charakter bekommen. Das angestrebte Ziel hieß eindeutig: Schülermotivation durch Image-Aufbesserung der Sprache. Das pädagogische Interesse stützte sich dabei vorwiegend auf die Erfolge des zweisprachigen Schulmodells im französischen Kanada, Quebec.
- **Seitens der Elternschaft:** Das Klientel von nicht staatlich unterstützten Privatschulen ist meist wohlhabend. Elitäre Beweggründe (soziales und intellektuelles Niveau, Numerus Clausus als Aufnahmebedingung) sowie wirtschaftliche Interessen spielen bei der Schulwahl eine Rolle. Da sich die Hauptsitze von Schweizer Großkonzernen überwiegend in den deutschsprachigen Städten Zürich und Basel befinden, sind gute Deutschkenntnisse unabdingbar – selbst in den Zweigstellen der französischsprachigen Regionen. CLILiG-Schüler hätten folglich sowohl schweizweit wie auch auf europäischer Ebene einen leichteren Zugang zu deutschsprachigen Universitäten, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen.
- **Seitens der Lehrerschaft:** Einen großen Motivationsfaktor bildet der Projekt-Charakter des bilingualen Unterrichts. Die CLILiG-Methode lässt Raum für Kreativität und Eigeninitiative des Lehrers zur Entwicklung von angepassten Vermittlungsmethoden. Das dadurch entstehende persönliche Engagement wird zusätzlich durch die Aussicht auf motivierte, leistungsfähige Schüler gefördert, denn die Doppelbelastung durch DFU erfordert als Aufnahmebedingung einen guten Notendurchschnitt!

3.1.2 Immersionsunterricht begünstigende Rahmenbedingungen

Die freie Materialwahl und eine zeitliche Dehnbarkeit des Lehrplanes sollen den Lehrer entlasten. Denn jeglicher Druck in Bezug auf die Abdeckung vorgeschriebener, fachlicher Inhalte wäre ein Hemmfaktor für den Erfolg der CLILiG-Methode und würde den Lehrer aus Zeitmangel die L1 sprechen lassen.

Tabelle 1: Immersionsunterricht - Beispiel einer bewährten Struktur.

Klassenstufe	Deutsch als Fremdsprache-nunterricht (Stunden pro Woche)	Zusätzlich: Im-mersionsfächer auf Deutsch (Stunden pro Woche)	Austauschaktivitäten und Sprachaufenthalte
5	10 Std.	Sport (2 Std.) Kunst (4Std.) Musik (1Std.) Geographie (1Std.), 2. Semester	Tagesausflüge in die deutschsprachige Schweiz oder nach Deutschland (z. B. Weihnachtsmarkt Freiburg i. Br. etc.)
6	7 Std.	Biologie (2Std.) Geographie (2Std.) Sport (2Std) Kunst (3Std.)	Briefwechsel und erste Begegnung mit einer deutschen Partnerklasse in der Jugendherberge Breisach (Centre de rencontre franco-allemand). Vorteil: die Schüler treffen sich zuerst im Klassenverband (Dauer: Mo. –Fr., 5Tage)
7	7 Std.	Biologie (2Std.) Geschichte (2Std.) Kunst (2Std.)	Erster Besuch in der deutschen Partnerfamilie. Kontakt mit restl. Klasse nur während der Reise, der Schulstd und Ausflüge. Wochenende in Familie. Dauer:(Di.-Mi, 9 Tage)
8	6 Std.	Geschichte (2Std.) Mathematik (5Std.)	Empfang der deutschen Partner(Rückaustausch). Gleiches Prinzip wie in Klasse 7
9	6 Std.	Geschichte (2Std.) Geographie (2Std.)	Studienreise in eine deutschsprachige Stadt. Geschichtlich-kultureller Schwerpunkt.
10	4 Std.	Geschichte (2Std.) Geographie (2Std.)	Aufrechterhaltung des Kontaktes mit dem deutschsprachigen Austauschpartner durch individuelle Initiative.
11	2 Std	Geschichte (4Std.) Geographie (4Std) Philosophie (1Std.)	Studienreise in Sprach-räume der zusätzlich erlernten Sprachen wie z. B. Englisch, Spanisch, Italienisch.
12	2 Std	Geschichte (4Std.) Geographie (4Std.) Philosophie (1Std.)	Studienreise in Sprach-räume der zusätzlich erlernten Sprachen wie z. B. Englisch, Spanisch, Italienisch.

Eine entsprechende Lehrplanflexibilität/Druckentlastung fördert (entgegen aller Erwartungen) ein „gleichschnelles“ fachliches Vorankommen wie in „einsprachigen“ Klassen.

Innerhalb klarer Rahmenbedingungen sollte der Lehrbeauftragte deshalb einen größt möglichen Handlungsfreiraum genießen bezüglich der Realisierung einer Schüler/Lehrer interaktiven Fachwissensvermittlung mittels einer Fremdsprache.

Die Rahmenbedingungen beziehen sich dabei auf:

- die Fächerauswahl für den Immersionsunterricht pro Jahrgangsstufe
- die damit verbundene vorgesehene Stundenzahl
- die fachbezogenen Grobthemen und Zielsetzungen
- die Evaluationsform von: Fachwissen/Fachwörtern/Fremdsprache
- die Lehrerauswahl (ideal: „native speaker“ in der Immersionssprache)
- die Vorgabe, den Fachunterricht ausschließlich in der Immersionssprache zu gestalten.
- die Organisation eines Experimentierfeldes für den Schüler (z.B. in Form eines Schüler-Sprach-Austausches)

4. „Der Schlüssel zum Erfolg“ in der täglichen Praxis

Meine langjährigen Erfahrungen als Immersionslehrerin haben wiederholt bestätigt, daß in erster Linie die eigene Überzeugungskraft für ein Gelingen ausschlaggebend ist, und zwar auf

- fachlicher Ebene
- körpersprachlicher Ebene
- emotionaler Ebene
- sprachkultureller Ebene

Natürlich liegt der Erfolg eines Immersionsunterrichts nicht nur in der Hand der Lehrperson... aber dennoch größtenteils!

Sie hat durch ihre individuelle Gestaltung des Unterrichts sowie durch ihre persönliche Ausstrahlung und Überzeugung den stärksten Einfluss auf die hemmungsfreie Anwendung der Fremdsprache seitens der Schüler.

Denn Immersion heisst im Grunde genommen, die fachliche Materie so interessant zu gestalten, daß sie - egal über welche Zweitsprache - erlernt werden will. Dabei wird die Fremdsprache „nebensächlich“ – also „nur“ Mittel zum Zweck: ein Werkzeug, ohne Fokussierung auf grammatikalische Korrektheit.

Das „Zugpferd“ ist die Liebe des Lehrers zu der Naturwissenschaft bzw. seine offensichtliche Fachkompetenz!!

Lust und Freude an der Immersionssprache wird durch Lust und Freude am Fachunterricht erweckt bzw. gefördert. Der Schüler findet hier ein freies Experimentierfeld für die vielseitige Anwendung seiner im reinen Fremdsprachenunterricht erworbenen Sprachkenntnisse.

4.1 Welchen Status hat die Immersionssprache im naturwissenschaftlichen Unterricht?

Durch das spontane, freie Sprechen werden immer wieder gehörte Satzstrukturen angewandt und verinnerlicht. Die Lehrperson korrigiert den Schüler nur indirekt, indem sie fehlerhaft gestellte Fragen oder Kommentare noch einmal berichtigt wiederholt. Nach wie vor sollen aber die fachlichen Inhalte des Unterrichts im Vordergrund stehen.

Durch den häufigen Gebrauch noch unbekannter Vokabeln in Verbindung mit Wandtafeln, Experimenten, Mimik, Gestik, Spielen, Theater und der unterstützenden Körpersprache vermittelt die Lehrperson bereits die gesamte Behaftung eines Wortes. Der Schüler lernt so bei voller Konzentration auf „die Sache" fast unbewusst die Bedeutung neuer Wörter.

Meine persönlichen Erfahrungen im immersiven Biologieunterricht zeigen, daß die nach ca. 4-6 Unterrichtsstunden auf die o.g. Weise vermittelten Vokabeln ohne vorheriges Lernen von den Schülern in ihre Muttersprache übersetzt werden können. Die Schüler ergänzen also den muttersprachlichen Teil der vorgegebenen Wortliste (z.B. an der Tafel) allein – ohne Wörterbuch – und sind selbst ganz überrascht darüber! Das anschließende „Vokabellernen" ist praktisch nur noch eine Formsache bzw. eine Rechtschreibübung.

Es stellt sich natürlich sofort die Frage nach der sogenannten „dritten Sprache", den „Fachtermini". In diesem Fall ordnet der Schüler einer Sache statt einem zwei neue Begriffe zu, da auch der Fachausdruck in seiner Muttersprache unbekannt ist.

Viele deutsche Fachbegriffe haben glücklicherweise einen beschreibenden Charakter und stellen somit nicht nur eine „Vokabel" dar, sondern auch eine fachliche Information. Beispiel Biologie: „l'humérus" = „Oberarmknochen" bietet auf Deutsch eine Lagebeschreibung.

Semestrielle Revisionen der fachlichen Inhalte des Biologieunterrichts durch den französischsprachigen Kollegen haben gezeigt, daß die Schüler bei der Erklärung von Sachverhalten oft spontan auf die Zweitsprache zurückgriffen, insbesondere bei der Beschreibung von den besagten „Fachtermini". Da derartige Revisionen mindestens 4–6 Unterrichtsstunden beanspruchen, bilden sie ein schulinternes, organisatorisches Problem und sind deshalb oft nicht durchführbar. Gleichzeitig geben sie in der Einführungsphase des Immersionsunterrichts sowohl den Lehrern, als auch den Schülern und besonders den Eltern ein wichtiges Feedback bezüglich des reinen Wissenserwerbs, der mittels einer Fremdsprache häufig noch mit Skepsis betrachtet wird.

4.2 „Verkörperung" der Sprache

1 Lehrer – 1 Sprache , in jeder Situation!
Nach dem Prinzip "Jeder Mensch hat *seine* Sprache" ist die Sprache im Immersionsunterricht personengebunden. Das geht so weit, daß selbst spontane Unterhaltungen auf dem Schulhof oder während der Schulausflüge von den Kindern in der Fremdsprache – also der Sprache des angesprochenen Lehrers – begonnen werden, und zwar mit größter Motivation, da

- sie es durch den Immersionsunterricht nicht anders gewohnt sind.
- der Lehrer (als „native speaker“) die Muttersprache des Schülers nicht unbedingt sehr gut beherrscht.

Dieser Umstand ermöglicht dem Kind einen Positionswechsel: es ist in seiner Muttersprache dem Lehrer überlegen und empfindet diesen als einen „Sprach-Lernenden“. Der Schüler fühlt sich dadurch in seinen eigenen fremdsprachlichen Anstrengungen richtig eingeschätzt, verstanden und anerkannt.

Emotionen sollten ebenfalls von der Lehrperson stets in der Immersionssprache geäußert werden, damit sie authentisch bleiben und nicht lächerlich wirken. Ähnlich verhält es sich mit dem **sprachkulturellen Hintergrund.** Um den Schülern einen vollständigeren Eindruck der zur Fremdsprache gehörigen Kultur geben zu können, sollten die Sachinformationen in der dem eigenen Sprachraum typischen Art weitergegeben werden. Das können Gesten oder auch spezielle, familiäre Ausdrucksweisen sein.

Neben der Wortschatzbereicherung wird so auch das Repertoire an Redewendungen auf natürliche Weise ohne besondere Anstrengung aufgestockt.

5. Eine Vergleichsstudie zum Wissenserwerb in der Zweitsprache

Schüler, die eine Naturwissenschaft in einer Fremdsprache lernen, sind automatisch hoch konzentriert, um sicher sein zu können, daß sie alles verstehen ... oder sie „schalten ganz ab“.

Eine Vergleichsstudie zum Wissenserwerb meiner Schüler im bilingualen Unterricht (Forschungsprojekt Prof. Dr. Hans Badertscher für die Universität Bern und Prof. Dr. Otto Stern, Pädagogische Hochschule Zürich) hat bereits im Zwischenergebnis gezeigt, daß im muttersprachlichen Fachunterricht der Parallelklasse der Wissenserwerb eindeutig geringer ausfiel.

Die Versuchsreihe läßt sich grob folgendermaßen darstellen:
Eine festgelegte Anzahl von Schülern aus der bilingualen Klasse und der rein französischsprachigen Parallelklasse (Kontroll-Klasse) wird über einen ebenfalls festgelegeten Zeitraum hinweg interviewt und gefilmt. Folgende Parameter werden definiert:

- das Unterrichtsfach
- die Kontinuität des Unterrichtsfaches über zwei Jahrgänge, in der gleichen Unterrichtssprache, mit dem gleichen Lehrer
- die Versuchsschüler (möglichst gemischtes Schul-Niveau)
- ¨Kontrollmodus” des „Wissenserwerbs“: individuelle Interviews (gefilmt zwecks Auswertung)

Die Projektdurchführung stellt sich demnach so dar:
Die betroffenen Lehrpersonen stimmen ihr Unterrichtsprogramm auf einander ab und geben den Projektleitern eine detaillierte Information über die Lerninhalte der nächsten

großen Lerneinheit. Die Projektleiter interviewen jedenVersuchsschüler individuell zum vorgesehenen Unterrichtsthema, um eine Bestandsaufnahme des bereits vorhandenen Vorwissens auf diesem Gebiet machen zu können. Während einiger ausgewählter Unterrichtsstunden wird in beiden Klassen das Verhalten der Schüler gefilmt. Nach mehreren Wochen, am Ende der Lerneinheit, finden zur Überprüfung des definitiven Wissenserwerbs erneut individuelle Interviews statt, die zwecks optimaler Auswertungsmöglichkeiten ebenfalls gefilmt werden. Der zweite Teil des Projektes wird nach dem gleichen Prinzip mit den selben Versuchspersonen unter Berücksichtigung der gleichen Parameter (s.o.) im darauffolgenden Schuljahr durchgeführt.

Das o.g. erste Zwischenergebnis der Gesamtstudie stützt somit die Hypothese, daß Kinder sich eher ablenken lassen, wenn sie das Gefühl haben, daß sie ja sowieso alles verstehen.

Damit wäre der Immersionsunterricht also nicht nur in sprachlicher sondern auch in fachlicher Hinsicht vorteilhaft!

6. Die Frage nach dem Evaluationsmodus

Welche Gewichtung hat die Fremdsprachenkompetenz gegenüber dem erlangten Fachwissen?

Die Schüler leisten einen eindeutigen Mehraufwand im Immersionsunterricht.

In der Praxis hat sich eine zweispurige Evaluation von Sprache und Fachkenntnissen im Verhältnis 1 : 2 herauskristallisiert.

Ein kleiner Teil der gesamten Fachnote wird demnach durch die Sprachqualität abgedeckt in Form von Vokabeltests (immer in ganzen Sätzen gehalten) und mündlichen Beiträgen/Referaten. Der Hauptanteil der Fachnote wird jedoch durch die inhaltliche Bewertung von umfassenden Sachtests abgedeckt (Aufgabenstellung und Bearbeitung in der Zweitsprache). Orthographische und grammatikalische Fehler werden dabei nicht berücksichtigt; die inhaltlichen Zusammenhänge müssen allerdings klar erkennbar sein ... und darin besteht ja im Endeffekt auch die „Doppelleistung“ des Schülers.

7. “Gift” für den Immersionsunterricht

Welche Faktoren wirken sich auf den Spracherwerb im Immersionsunterricht störend aus? Ungünstig auf die Sprachentwicklung wirkt sich z.B. ein häufiger Rückfall des Immersionslehrers in die Erstsprache des Schülers aus. Selbst wenn der Schüler gewisse Sätze oder Wörter aus seiner Muttersprache in die Zweitsprache einfließen lässt, so sollte der Lehrer selbst „sprachstabil“ bleiben – denn als „native speaker“ spricht er möglicherweise die Erstsprache des Schülers fehlerhaft, verursacht und fördert damit die Gewohnheit eines „Sprachen-Kauderwelsches“ und verliert so seine Vorbildfunktion.

Einen „bitteren Beigeschmack“ erhält der bilinguale Ausbildungszweig außerdem durch seine Tendenz zur elitären Abgrenzung.

Das sich einstellende „Elite-Denken“ bei Eltern und Schülern wird oft von Lehrern geschürt, denen ein Mehraufwand durch den Immersionsunterricht aufgezwungen wurde, oder die ihr Nicht-Mitwirken am Immersionsunterricht durch emotionale Diskriminierung der Schüler kompensieren. Die Motivation von allen Lehrern (beteiligten und nicht direkt beteiligten) ist deshalb wegweisend.

8. Der Schüleraustausch – eine persönliche Herausforderung

Der Schüleraustausch bietet dem Schüler ergänzend zum Immersionsunterricht ein ideales Experimentierfeld: der durch die Immersionsfächer enorm erweiterte Wortschatz sowie die Gewohnheit des Umgangs mit der Fremdsprache als „Mittel zum Zweck“ können bei einem Spachaufenthalt endlich vorort „getestet“ werden. Die Erkenntnis, daß eine Beteiligung im Biologieunterricht an einer deutschen Schule problemlos möglich ist, wird bei der Rückkehr in die französischsprachige Heimat zum Thema Nummer 1.

Eine vorübergehende Anpassung an die üblichen kulturell bedingten Unterschiede innerhalb der Gastfamilie oder an neue geographische Gegebenheiten verläuft jedoch fast nie reibungslos:

Unter Berücksichtigung dieser und ähnlicher „Stolpersteine“ hat sich meiner Erfahrung nach das in Tabelle 1 dargestellte Gesamtkonzept bewährt.

Da der Kontakt mit dem deutschsprachigen Austauschpartner innerhalb der ersten beiden „Immersionsschuljahre“ einen großen Motivationsschub bewirkt, die Schüler (11/12 Jahre) allerdings gleichzeitig noch nicht das ideale Alter erreicht haben, um emotionell Di-

stanz und Kulturschock in der fremden Familie überbrücken zu können, ist ein Klassentreffen auf „halber Strecke“ die ideale Lösung.

Die im Dreiländerdreieck gelegene Jugendherberge Breisach www.jugendherbergebreisach.de hat sich in Bezug auf ihre Infrastruktur – gekoppelte Kleingruppenzimmer – sowie in Bezug auf ihr großes Programmangebot an Exkursionen und Partneraktivitäten auf deutsch – französische Schülerbegegnungen spezialisiert. Der im Klassenverband stattfindende erste Kontakt mit dem bereits durch Briefkorrespondenz vertrauten Austauschpartner vermittelt dem Schüler Sicherheit und die innere Bereitschaft, auf den neuen Freund zugehen zu wollen. Sport und Spiel erweisen sich dabei als natürliche Helfer, da zur Erklärung der Spielregeln oder bei interaktiven Zurufen sämtliche Sprachregister gezogen werden und nicht die Grammatik sondern die Verständigung an sich im Vordergrund steht.

Wenn also ein derartiges Treffen der beiden Austauschklassen dem Einzelaustausch vorangestellt wird, lässt sich auch die Partnerzuordnung im Vorfeld nochmals überprüfen. Damit wird der in den folgenden Schuljahren praktizierte Austausch im Familienkreis erheblich erleichtert.

Der sogenannte Einzelaustausch im Familienkreis findet dennoch im Rahmen einer „Klassenbegegnung“ statt. Die Partnerklasse wird von der Partnerschule empfangen und integriert.

Ein gemeinsames Unterrichts- und Kulturprogramm steht während des Schüleraustausches dem täglichen Familienleben mit dem Partner gegenüber – dabei bildet das zeitlich zentral platzierte Familien-Wochenende für den Schüler eine erste sprachliche Herausforderung ohne die vertrauten Klassenkameraden.

Folgende Schwierigkeiten bleiben jedoch bei der Realisierung eines optimalen Schüleraustausches zu überwinden:

- geeignete Partnerschule mit gleichem Austausch- und ähnlichem Sprachunterrichtskonzept
- übereinstimmende Klassenstärke und Zusammensetzung J/M (deutsche Klassen umfassen oft über 30 Schüler, schweizer Privatschulen mit Immersionsunterricht in der Regel unter 20)
- Unterrichtsorganisation an der Gastgeberschule mit doppelter Schülerzahl während des Austausches erfordert die Mitarbeit und Anpassung der übrigen Fachlehrer, die nicht vom Immersionsunterricht betroffen sind
- Organisation von angemessenen Räumlichkeiten, Exkursionen, zweisprachiger Partnerarbeit
- Supervision und Organisation vorort, sowie der vorangegangenen, geeigneten Partnerzuordnungen und Briefwechsel durch eine offiziell für den Schüleraustausch verantwortliche Lehrperson (=Ansprechperson für alle Beteiligten)

9. Perspektiven

Meine Erfahrungen zeigen, daß der reine Wissenserwerb durch die Vermittlung mittels einer Fremdsprache nicht gemindert wird, denn das „Zugpferd“ bleibt die Liebe des Lehrers zu seinem Fachgebiet bzw. seine Fachkompetenz.

Hinzu kommt, daß der Spracherwerb über den Fachunterricht eine unschätzbare Motivation für den Schüler ist, weitere Sprachen erlernen und erleben zu wollen.

Es fehlt nicht mehr viel – vielleicht noch ein bisschen mehr Begeisterung und Überzeugung seitens der Behörden und zweifelnder Lehrer - und CLILiG befindet sich auf dem Weg in den Schulalltag!

Reformen sind mit „Loslassen" verbunden – mit der „Angst vor dem Ungewohnten", aber auch mit der höchsten Befriedigung durch neu entdeckte Kapazitäten...

Bibliographie

Badertscher, H., 2004, Wissenserwerb im bilingualen Unterricht. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen. (Schlussbericht). Bern

Le Pape Racine, C., Ritter, I., 2006, Erhebungsbericht: Schweiz - CLILiG im nicht deutschsprachigen Teil der Schweiz. http://www.opeko.fi/clilig/pdf/schweiz_erhebungsbericht_20_09_06.pdf (07.03.2008)

Ritter, I., 2006, "Bitte auf Deutsch!" Methoden zum Wissenserwerb mittels einer Fremdsprache. In: *Babylonia, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, Immersion im Kreuzfeuer der Praxis,* no 2 / anno XIV / 2006

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

CLIL à l'école primaire : variation et intégration d'une langue minoritaire à l'exemple du romanche en Suisse

Stéphane BOREL, Université de Genève / Ecole de langue et de civilisation françaises, stephane.borel@lettres.unige.ch

0. Introducziun

La communauté romanchophone du canton des Grisons, incarnant la quatrième langue nationale de la Confédération Helvétique, offre un terrain privilégié pour les études portant sur le contact de langues, la variation linguistique, et la sociolinguistique des minorités en général. Selon les données issues du recensement fédéral de l'an 2000 (Furer 2005, Gross 2004), 60'561 personnes ont indiqué parler le romanche (0,83%) parmi l'ensemble de la population résidente en Suisse, dont 35'095 seulement en tant que langue principale (0,48%). Ces seuls résultats renvoient directement au statut fortement minoritaire du romanche, là où l'insécurité linguistique pousse une frange non négligeable de locuteurs à indiquer l'allemand comme langue principale, alors que la langue native de ces locuteurs, parlée en famille et vecteur de socialisation dans les villages, demeure bel et bien le romanche (cf. Furer 2005).

A l'heure où chaque recensement statistique laisse entrevoir une diminution du nombre de romanchophones, l'avenir de la quatrième langue nationale semble reposer en bonne partie sur le maintien, le développement et l'optimalisation des modèles scolaires plurilingues proposés dans les Grisons. En tant qu'entité officiellement trilingue, ce canton fournit une multiplicité de configurations linguistiques possibles, impliquant des répertoires variables et variés, qui s'envisagent comme autant de ressources immédiatement disponibles pour l'individu et pour l'école. La présente contribution invite à considérer les effets bénéfiques d'un enseignement de type CLIL / EMILE (cf. Nikula & Marsh 1998 et Gajo 2001 pour la terminologie relative aux modèles d'enseignement immersifs) sur un échantillon d'élèves engagés dans une filière bilingue romanche-allemand à Coire (*Chur*), le chef-lieu grison. Elle s'appuie sur les données d'un projet-pilote ayant introduit en l'an 2000 et en tant que précurseur le *Rumantsch Grischun* à l'école, langue standard unifiée jeune de tout

juste vingt-cinq ans (Schmid 1982). Ce projet fait l'objet d'une recherche longitudinale mandatée par le Centre Universitaire de Recherches sur le Plurilinguisme (CURP/IUFM) de l'Université de Berne[1], dirigé par le Prof. Iwar Werlen. La recherche, basée sur l'évaluation des classes-pilote bilingues romanche-allemand et italien-allemand a été conduite et évaluée par Cecilia Serra (Serra 2007a+b, Borel 2007). Outre la spécificité liée au *niveau d'application* de l'enseignement intégré, - le degré primaire, apparemment moins abondamment documenté dans la recherche CLIL -, nous insisterons ici sur les intérêts multiples de la filière *Rumantsch Grischun*, idiome récemment unifié, qui n'est la langue de personne, et qui cumule plusieurs niveaux de minorisation dans le contexte de Coire. Nous observerons au travers de quelques productions d'élèves plusieurs types de reformulations mettant en jeu à la fois le bilinguisme romanche-allemand et la variation interne au romanche, dont les traces d'acquisition en cours matérialisent un impact positif de CLIL sur une minorité particulièrement fragilisée. Etant donné la complexité frappant la situation linguistique du romanche en Suisse, une contextualisation minimale s'avère dans un premier temps incontournable.

1. Context linguistic: bilinguissem e diglossias

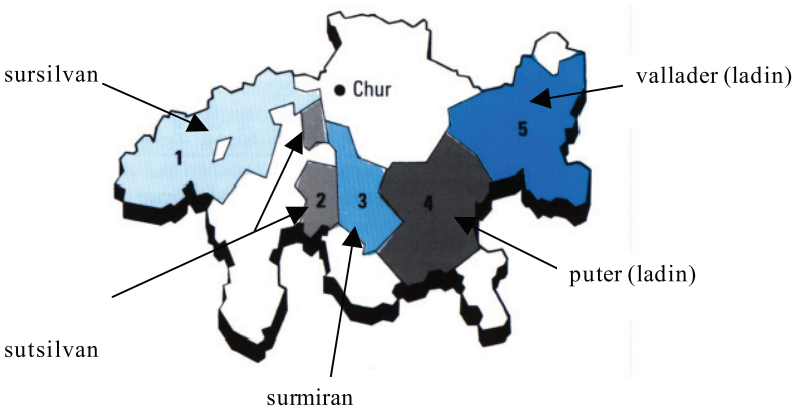
Le trilinguisme officiel allemand-romanche-italien du canton des Grisons répond en grande partie au principe de territorialité fixant les aires linguistiques en Suisse. Ce principe présuppose pour chaque langue une majorité en tant que L1 dans un territoire donné, rendant possible le monolinguisme de l'individu. L'hétérogénéité linguistique présente aux Grisons entraîne toutefois, pour la partie romanchophone, une complexification dans la mise en œuvre du principe : d'une part, le territoire romanche traditionnel se réfère à une zone dans laquelle le romanche était majoritaire lors des premiers relevés statistiques datant de 1860 (Furer 2005, Gross 2004), et ne correspond plus à la réalité. Il abrite ainsi des communes romanchophones, des communes plurilingues, mais aussi des communes monolingues germanophones[2]. D'autre part, prenant en compte que le bilinguisme des Romanches s'est désormais répandu à l'ensemble de la communauté, l'existence de la langue romanche, et par extension sa sauvegarde, ne peut et ne doit pas s'envisager dans une perspective monolingue[3], tel que le laisserait supposer le principe de territorialité. Le territoire traditionnel

[1] « Schulversuch für Zweisprachige Primarschulklassen Deutsch/Italienisch und Deutsch/Romanisch der Stadtschule Chur », Département de l'instruction publique (Erziehungsdepartement) du canton des Grisons et de la ville de Coire; recherche dirigée Cecilia Serra (Centre universitaire de recherche sur le plurilinguisme – CURP, Université de Berne). Participation au traitement et à l'analyse des données romanches : Stéphane Borel.

[2] La statistique élaborée du romanche a par conséquent pris l'habitude de scinder ce territoire traditionnel en trois entités : TR1 où les romanchophones totalisent au moins 50% de la population, TR2 (entre 20%et 50%) et TR3 (moins de 20% de romanchophones).

[3] La nouvelle Lescha da linguas grisonne, adoptée le 17 juin 2007 accorde pourtant le droit aux communes de se déclarer 'monolingues romanches' dès que leur quota de romanchophones dépasse les 40 %. Fortement controversée, cette loi se perçoit par conséquent davantage comme une mesure idéologique et idéalisée, dictée pour la sauvegarde de la minorité, que dans un souci d'adéquation avec la réalité.

romanche est lui-même subdivisé en cinq zones, correspondant aux aires de diffusion des cinq idiomes standardisés écrits, parlés, vécus et enseignés au quotidien dans les Grisons rhéto-romans :



Adapté de (Gross et al. 1996 : 23)

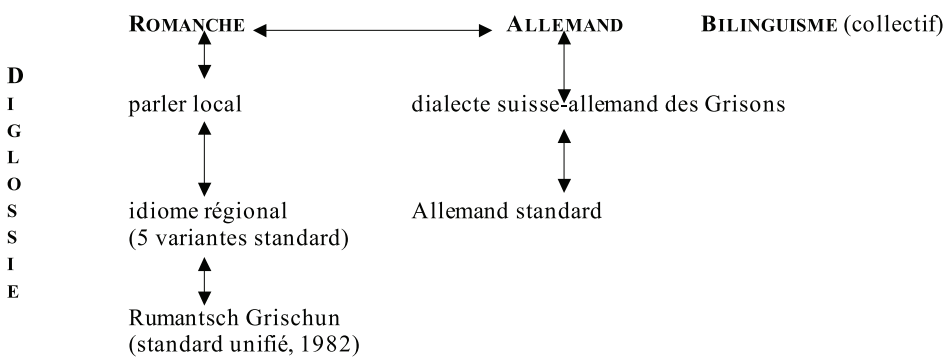
Les données démolinguistiques correspondantes pour cette langue polynomique, ainsi que les totaux pour les niveaux cantonal et national se synthétisent comme suit (adapté de Gross 2004 : 31) :

Diffusion du romanche par aire d'utilisation des idiomes, aux Grisons et en Suisse

Aire d'utilisation	Population totale	R = langue principale	R = langue parlée
Sursilvan	32 645	13 879 (42,5 %)	17 897 (54,8 %)
Sutsilvan	7 205	571 (7,9 %)	1 111 (15,4 %)
Surmiran	6 904	2 085 (30,2 %)	3 038 (44 %)
Puter	18 296	2 343 (12,8 %)	5 497 (30 %)
Vallander	8 145	5 138 (63,1 %)	6 448 (79,2 %)
Chantun GRISCHUN	187 058	27 038 (14,5 %)	**40 168** (21,5 %)
SVIZRA	7 288 010	35 095 (0,5 %)	60 561 (0,8 %)

Alors que les territoires opposés du sursilvan et du vallader sont restés relativement homogènes, les idiomes des Grisons centraux ainsi que le puter, parlé en Basse Engadine, constituent des aires linguistiques bien plus fragmentées et fragilisées. Bien que de multiples critères typologiques rassemblent les cinq idiomes, l'intercompréhension au sens large reste délicate. Les différences sont ressenties comme structurantes, au point que deux Romanches provenant de régions différentes et ne se connaissant pas auront tendance à communiquer en dialecte alémanique[4]. Le contexte géographique alpin, facteur d'isolement et de préservation des régions y est pour quelque chose. Cela dit, les médias tels que la *Radio Rumantsch*[5], diffusant 14 heures quotidiennes de programmes en romanche, ou l'unique quotidien en langue romanche, *La Quotidiana*, de même que les récents mouvements associatifs supra-régionaux, contribuent à sensibiliser les Romanches autant aux correspondances / divergences entre idiomes qu'à l'idée d'une appartenance linguistique suprarégionale. Les membres des plus jeunes générations font alors l'expérience de s'exprimer chacun dans leur idiome pour parvenir à apprivoiser l'intercompréhension. Au niveau cantonal, le romanche, majoritaire jusque vers le milieu du 19ème siècle, maintient une position de deuxième langue avant l'italien, alors que sur le plan fédéral, bien que quatrième langue dans la constitution, il est relégué dans les faits au-delà du « top ten », largement devancé par des langues non nationales issues de la migration (cf. Lüdi & Werlen 2005 : 11).

Quoi qu'il en soit, l'opération de choix de langue dans les Grisons rhéto-romans s'avère d'une grande complexité, mettant en jeu un répertoire linguistique pouvant être représenté comme suit (réadapté de Kristol 1989 : 816) :



[4] Ainsi, un habitant de la Basse-Engadine produira « Eu nu Til incleg » là où celui originaire de la Surselva dira « Jeu capeschel buca Vus » (je ne vous comprends pas). Cet exemple illustre bien à quel point les différences typologiques peuvent s'avérer localement structurantes : alors que les similarités n'apparaissent que dans le pronom de première personne (jeu / eu), les autres unités mettent en évidence une série de divergences importantes au niveau de la syntaxe de la négation (nun antéposé en vallader, buc(a) postposé en sursilvan) et de la pronominalisation (la forme de politesse est une troisième personne du singulier, pronom clitique antéposé en vallader (til-la), alors que le sursilvan utilise un pronom de deuxième personne du pluriel, (Vus), postposé ; le lexique présente également des divergences de forme pour le verbe « comprendre » (capir / incleger). De plus, les attitudes des locuteurs contribuent largement minimaliser l'intercompréhension, alors que les médias ainsi que certains mouvements suprarégionaux luttent précisément dans le but de favoriser celle-ci.

[5] Alors que la radio jouit d'une dotation considérable, pour ne pas parler d'une sur-dotation, ce n'est pas le cas pour la Televisiun Rumantscha qui émet un court bulletin d'information quotidien (Telesguard) ainsi qu'une émission documentaire hebdomadaire plus longue (Cuntrasts), pour ce qui concerne les programmes principaux.

Le répertoire de tout romanchophone est constitué d'un bilinguisme fortement asymétrique entre le romanche et l'allemand, avec dans tous les cas l'inévitable diglossie médiale (Lüdi 1990) à devoir maîtriser en allemand (diasystème langue standard / dialecte). A cela s'ajoutent les divergences entre les cinq idiomes standardisés et les nombreux dialectes locaux qu'ils abritent, pouvant dans certains cas amener une diglossie supplémentaire dans le répertoire romanche. Plus récemment enfin, le standard unifié *Rumantsch Grischun* (Schmid 1982), s'est fait une place à l'écrit, instaurant un nouveau rapport diglossique avec les idiomes. Aussi y a-t-il lieu de considérer une certaine hétérogénéité à l'intérieur même du répertoire romanche, pouvant dans une option forte constituer une triglossie, ou, selon la proposition de Calvet (1999 : 45) une *diglossie enchâssée*.

2. Rumantsch e scolaziun : intginas atgnadads

Romanche et scolarisation : quelques spécificités

Pour ce qui est de l'utilisation du romanche dans le domaine institutionnel scolaire, nous nous limitons ici à contextualiser brièvement le niveau du primaire[6] (Solèr 2004 : 17, Gross 2004 : 49), qui, pour les 116 communes du territoire traditionnel romanche, répond en grande partie à l'hétérogénéité décrite jusque ici. On recense en effet les modèles suivants :

- **Modèle RLE** (romanche langue d'enseignement)
  Dans ce modèle, présent dans 78 communes et couvrant une population de plus de 5'000 élèves, le romanche est la seule langue d'enseignement pendant au moins les trois premières années, alors que l'allemand est introduit progressivement comme matière – et, selon les communes, comme langue d'enseignement – dès la quatrième année. Le prolongement à l'école secondaire de ce modèle (degrés 7 à 9) aboutit à une augmentation constante de la part dévolue à l'allemand. Envisagé comme modèle transitoire, il évoque donc une *immersion totale* pour les allophones à l'entrée de la scolarisation (Solèr 2004 : 17).

- **Modèle RME** (romanche matière d'enseignement)
  Représentant un enseignement en allemand avec romanche comme matière d'enseignement (à raison de 2 à 5 heures hebdomadaires, parfois limitées au trois premières années), ce modèle est appliqué dans 17 communes regroupant environ 2'700 élèves

- **Modèle A** (allemand sans romanche)
  Ce modèle est en vigueur dans 18 communes de l'aire traditionnelle romanche et concerne environ mille élèves qui bénéficient d'un enseignement exclusivement en allemand. Pour la minorité romanchophone, la force de ce modèle correspond à une forme de *submersion* (Gajo 2001 : 36).

[6] Correspondant aux Grisons aux degrés 1 à 6.

- **Modèle R / A** (modèle bilingue romanche – allemand)
  Deux communes, Samedan et Puntraschigna/Pontresina, proposent un enseignement bilingue de type CLIL proche des modèles à parité horaire développés pour les langues régionales de France. Par ailleurs, la seule commune trilingue de Suisse, Bivio/Beiva dispose d'un modèle bilingue spécifique italien – allemand, sans romanche (**Modèle I / A**).

3. Il project da Cuira

Le projet de Coire (Chur)

Le projet mis en place à Coire en 2000, sur lequel s'appuient les données interactionnelles présentées plus bas, comporte plusieurs spécificités par rapport aux modèles qui viennent d'être présentés.

Tout d'abord, le chef-lieu grison est une ville, officiellement monolingue, située dans l'aire germanophone. Les minorités cantonales latines y sont toutefois bien représentées, comme l'indique la répartition des trois groupes linguistiques selon Cathomas et al. (2005 : 84), basée sur le recensement fédéral de l'an 2000, pour la langue principale :

Langues cantonales en tant que langues principales aux Grisons et à Coire

	Deutsch	Rumantsch	Italiano
Chantun GR	**68,3 %**	**14,5 %**	**10,2 %**
187 058	127 755	27 038	19 106
CUIRA (Chur)	**81 %**	**5,4 %**	**5,1 %**
32 989	26 715	1 765	1 692

Cela dit, les enquêtes complémentaires, déclaratives, réalisées régulièrement par la *Radio e Televisiun Rumantscha* (cf. Furer 2005) évoquent toujours un nombre plus élevé de locuteurs du romanche[7]. Pour Solèr (2004 : 16), la diaspora de Coire serait constituée d'environ 3'500 romanchophones dont 2'269 locuteurs L1. Le nombre exact de romanchophones importe peu pour la présente recherche, alors que la situation de **diaspora**, de son côté, semble importante : en effet, la langue minoritaire des classes bilingues que nous invoquons ici n'est pas langue *du* contexte, et n'est que partiellement (ou pas) pertinente *pour* celui-ci. Le romanche à Coire correspond donc à une situation d'*enseignement alloglotte* (Dabène 1994, Gajo 2001 : 36–38 pour la discussion).

[7] En catégorisant divers niveaux de compétence, les indications de Furer aboutissent aux résultats suivants : chapir 31%, discurrer 24%, lingua materna 15%, lingua discurrida cun la famiglia 10%, meglra lingua 6% (Furer 2005 : 70)

4. La lingua unifitgada Rumantsch Grischun

La langue unifiée "Rumantsch Grischun"

Comme exposé en introduction, le romanche enseigné dans les classes de Coire/Lachen n'est pas l'un des cinq idiomes standardisé à l'écrit et enseigné dans les régions romanches, mais le standard unifié **Rumantsch Grischun** (désormais RG). Cette variante synthétique, créée par le linguiste allemand Heinrich Schmid en 1982, a été conçue initialement en tant que langue suprarégionale *écrite*[8], avant tout à des fins administratives, notamment pour se substituer à des domaines traditionnellement réservés à l'allemand, mais concernant l'ensemble de la Suisse rhéto-romane (Schmid 1982, Darms 1994). Son élaboration a été conçue selon le *principe de majorité*, en vertu duquel l'écart typologique entre chaque idiome et le standard est rendu théoriquement équivalent. L'implémentation du RG vise, de manière idéalisée, à faciliter la correspondance entre les personnes de langue romanche et la Confédération, et, de manière plus pragmatique, à consolider les liens entre les Romanches des différentes régions dans la conscience d'une identité commune. La genèse même du RG ne s'inscrit donc nullement dans une perspective d'évincement des idiomes, dont la vitalité de certains n'est pas à mettre en doute. Elle ne vise pas non plus une introduction spécifique dans le domaine institutionnel scolaire… Pourtant, une vingtaine d'années ont passé, et depuis 2005 déjà, tous les nouveaux manuels scolaires destinés au public romanche sont imprimés exclusivement en RG. De plus, il est prévu qu'à moyen terme le RG soit introduit dans toutes les écoles romanches[9], alors que 23 premières communes ont déjà pris la décision de l'introduire lors de la rentrée scolaire 2007. Ces mesures ont pour effet, au niveau cantonal, une réduction considérable du nombre de langues utilisées pour la confection du matériel pédagogique, aboutissant à trois (allemand, italien, RG), contre sept auparavant. Bien que le recours aux méthodes disponibles dans les idiomes n'est pas pour autant banni, les adversaires du RG voient dans l'application de ces récentes décisions avant tout un geste de discrimination envers la minorité, interprétable en termes de *coûts*, plutôt qu'une mesure contribuant au renforcement et au maintien de la quatrième langue nationale, argument adopté par les défenseurs du RG. Les discours réfractaires au RG s'orientent par ailleurs majoritairement - comme tel est le cas fréquemment lors de l'imposition d'une norme unifiée à un groupe minoritaire - autour du même faisceau de représentations, à savoir l'aspect « bâtardisé », dénaturé, artificiel, dépourvu d'âme et d'identité ressenti dans la langue unifiée. Le

[8] « Mintgin discuora pia vinavon siu idiom; mintgin scriva secapescha vinavon siu idiom; mintgin da buna voluntad sa denton leger e capir il Rumantsch Grischun; traduction du sursilvan (!): « Chacun continue donc de parler son idiome, chacun continue bien entendu d'écrire son idiome; mais chaque personne de bonne volonté peut lire et comprendre le Rumantsch Grischun. (Schmid 1982, introduction).

[9] Le concept de base pour l'introduction du RG en classe comprend trois variantes (« piunier », « standard » et « consolidaziun »), référant à la période d'introduction de la langue standard, et non à différents programmes de scolarisation. Cf. document de l'Uffizi chantunal grischun per la scola populara ed il sport. Document en consultation ä l'adresse suivante :
www.avs-gr.ch/sites/schule/konzepte/download/rumantsch_grischun/5_resumaziun.pdf

RG peut également être perçu comme une source de complexité supplémentaire et superflue dans la mosaïque microscopique que constituent les parcelles linguistiques romanches. Nous faisons toutefois l'impasse sur ces débats virulents d'ordre politique et éminemment idéologique, centrés aussi bien sur le *mode d'implémentation* du RG, que sur son *essence*, ou sur la *portée générale* en termes d'aménagement linguistique d'une minorité en détresse.

Retenons que le medium linguistique utilisé ici incarne donc un enchâssement de phénomènes minorisants qui peuvent se synthétiser comme suit :

- minorité linguistique *absolue*
- minorité locale, *in situ* (diaspora)
- minorité *typologique* (RG)

Remartgas davart la metodologia

Remarques concernant la méthodologie

Pour ce qui est de la méthodologie sous-jacente aux données présentées ici, notons que celles-ci s'insèrent dans une optique de *résultante* de l'application d'un enseignement CLIL portant sur la compétence linguistique, non sur les lieux d'intégration entre savoirs disciplinaires et savoirs linguistiques, comme nous avons coutume de le faire dans le cadre de nos travaux actuels[10] (cf. Gajo 2007). Les données sont issues d'un test oral de narration, filmé puis retranscrit. L'échantillon provient d'une classe primaire multigrade suivant la moitié des disciplines dites non linguistiques (DNL) en L2 (mathématiques, géographie et sciences de l'environnement), alors que la littéracie est enseignée dans les deux langues. Bien que très majoritairement germanophones, certains élèves entretiennent des liens plus ou moins étroits avec de la parenté domiciliée dans les régions romanchophones. Pour ces élèves, la confrontation avec le standard unifié entraîne une exposition au romanche de type diglossique. Pour les élèves dont le choix des parents pour la filière bilingue n'est pas motivé par une filiation de parenté avec le romanche, le RG devient alors le seul idiome de référence, bien que des formes issues des idiomes puissent également circuler entre les élèves. Entrent en ligne de compte également les idiomes sous-jacents des enseignants, susceptibles d'affleurer la surface des productions orales et écrites en RG, à des degrés divers. Les enseignants du RG incarnent en effet la toute première volée de locuteurs de cette langue, ayant dû instaurer, en quelque sorte par contrainte didactique, un réaménagement de leur répertoire linguistique par adjonction d'une diglossie supplémentaire. Dans tous les cas, l'allemand représente clairement la L1 des élèves, et le répertoire linguistique potentiellement mis en jeu dénote une complexité remarquable, comme évoqué plus haut.

[10] Projet en cours PNR/NFP56 du Fonds National Suisse, dirigé par Laurent Gajo, « Construction intégrée des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire / Enseignement bilingue : une chance d'améliorer l'apprentissage ».

5. Exempels or dal test a bucca

Exemples tirés du test oral

Les deux premiers exemples présentés ici mettent en jeu des phénomènes de reformulation entre l'**allemand et** le **RG**. Il s'agit là du premier niveau de variation, présenté à Tampere comme cas de *macro-variation* :

5.1 Macro-variaziun

Exempel 1

1-E	il mat *trifft* la vatga e va cun la *Leitera*
	le garçon *trifft* (rencontre) la vache et va avec la *Leitera* (échelle)
2-Ens	stgala
	échelle
3-E	stgala sin il was ist '*Rucka*' ?
	échelle sur la vache *was ist Rucka* (c'est quoi '*Rucka*' ?)
4-Ens	sin il dies
	sur le dos
5-E	sin il dies da la vatga
	sur le dos de la vache

<Lachen-6_2006/2_Ar>

Exempel 2

« also in buob era en il letg also en combra e sche lu sa dorma tras en e sche lu ha fat in *Traum* ch'el è in *Ries* also in gigant [...] »

« alors un enfant était dans le lit, enfin dans la chambre, et ensuite il s'endort, et ensuite il a fait un *Traum* (rêve) qu'il est un *Ries* (géant) c'est-à-dire un géant »
<Lachen-6_2006/5_F>

Dans l'exemple 1, la première occurrence en L1 (*trifft*) n'est thématisée ni par l'élève ni par l'enseignant. La deuxième occurrence dans la même unité phrastique déclenche par contre l'intervention de l'enseignant qui rectifie *Leitera* en *stgala*, terme immédiatement réapproprié en usage par l'élève. Du moment qu'il n'y a pas de double énonciation (Trévise 1979, Gajo 2001 : 58) de la part de l'élève, laquelle se caractériserait par une demande de ratification articulée au moyen d'une intonation ascendante convoquant l'évaluation de la personne compétente, cette première reformulation peut être qualifiée, du point de vue de l'élève, comme *hétéro-initiée*. (voir Gajo 2001 : 209–211 pour les notions *d'hétéro- / auto-corrections*). Cependant, la réappropriation de l'item romanche est à son tour suivie d'une nouvelle intervention en allemand en 3 (*was ist 'Rucka'* ?) à caractère explicitement

métalinguistique cette fois. Le mouvement visant à la correction est donc anticipé par l'élève qui sollicite une traduction, conscient de ne pas connaître l'item lexical nécessaire à sa description. Les séquences interactionnelles de type *auto-initialisation – réparation – ratification* font l'objet d'une routinisation particulière dans les classes bilingues de Coire, qui se traduisent conséquemment dans le test oral. (Serra 2007b : 588). Le caractère *auto-initié* de la reformulation renvoie à la conscience normative de l'élève face à l'usage inapproprié qu'engendrait le passage à l'allemand, dans l'accomplissement d'une tâche qui a pour objectif de mobiliser les compétences de romanche. Le fait que la sollicitation métalinguistique soit formulée ici en allemand renvoie quant à lui au statut L2 du romanche. L'on peut se demander par ailleurs si la conscience métalinguistique de l'élève est activée en 1 lorsque l'alternance produite (*trifft*) est extrêmement fluide et non balisée. Le contact depuis plusieurs siècles entre le romanche et l'allemand ayant conduit à une contagion de la langue dominante sur tous les niveaux et sous-systèmes de la langue dominée, il s'avère parfois difficile, pour l'apprenant tout comme pour le natif, de distinguer clairement les deux systèmes. Cela est particulièrement le cas lorsque des emprunts à l'allemand sont socialement routinisés et / ou ne comportent pas d'équivalents en romanche. Remarquons encore que les deux reformulations comportent des traces positives d'une acquisition en cours, par le fait que les items repris en écho ne le sont pas uniquement en mention, c'est-à-dire décontextualisés, mais réappropriés de manière intégrée à une unité phrastique plus large, en usage (3 : *stgala* sin il, 5 : *sin il dies* da la vatga). Le travail métalinguistique, concis, n'entrave que peu la fluidité de la narration et témoigne simultanément du rapprochement intentionnel de l'élève vers la norme attendue.

L'exemple 2 pour sa part ne mobilise pas l'enseignant. Suite à un premier emprunt fluide et non balisé (in *Traum*), l'élève produit un seconde forme en allemand, (in *Ries*), aussitôt réajustée par la forme correspondante en romanche, (*gigant*). Notons la balise *also* qui modalise la reformulation tout en relevant le caractère marginal du premier item produit. Cette marque énonciative n'est par ailleurs pas perçue comme exogène en romanche, ne possédant pas ou plus de correspondant latin. Cette nouvelle preuve de distanciation de l'élève semble marquer autant la frontière socio-institutionnelle que la frontière linguistique qui la matérialise formellement. En outre, l'*auto-reformulation* du terme *gigant* s'avère remarquable du fait que ce terme peut être catégorisé parmi le lexique de spécialité, intervenant peu dans le contexte romanche, si ce n'est dans l'environnement restreint des contes. L'usage du terme allemand enrobé du déterminant romanche constituerait par conséquent une forme non spécifiquement marquée dans le répertoire d'un romanchophone natif.

Les trois exemples qui suivent illustrent des (re-)formulations impliquant des formes mixtes situées au niveau **intra-romanche**, regroupées sous l'étiquette de *micro-variation* :

5.2 Micro-variaziun

Exempel 3

1-E	il Flurin el va cun la ...
	Flurin, il va avec la ...

2-Ens stg-
éch-
3-E *stgala* sin la vatga [...] lu è il Flurin pitschen pitschen e el vesa in grond auto cun la *scala* va el sin la vatga
échelle (1) sur la vache [...] ensuite Flurin est petit petit et il voit une grande voiture avec l'échelle (2) il va sur la vache
<Lachen-3_2003/6_S>

Exempel 4

« lura era tuttenina la **vacca** pli gronda e in buob era pli pign e sche lu ha priu ina scala ed also è ius sin la **vacca** [...] la **vatga** era era vegnida pli pintga [...] lura è ella ida cul trottinet ed ida ad encurir la **vatga** »

« Alors tout d'un coup la vache (1) était plus grande et un garçon était plus petit et ensuite (il) a pris une échelle et est allé alors sur la vache (1) [...] la vache (2) était aussi devenue plus petite [...] ensuite elle est allée avec la trottinette et est allée chercher la vache (2).»
<Lachen-6_2006/5_F>

Exempel 5

« lura va el vinavant e **anfl-**: *e* **CHATTA** in ... e **chatta** in ... ina lieur »
« alors il poursuit son chemin et trou(1)-: et TROUVE (2) un ...et trouve (2) un... un lapin »
<Lachen-6_2006/6_S>

Dans l'exemple 3, l'élève matérialise sa sollicitation lexicale, *auto-déclenchée*, par une pause. L'enseignant lui fournit alors un indice de l'item recherché 'échelle' (*stg-*:), suffisant à l'élève pour effectuer une reformulation intégrale de ce lexème (*stgala*). Poursuivant son récit, l'élève est amené à réactiver le terme 'échelle', terme qu'il réinjecte alors non pas sous la forme en RG suggérée précédemment par l'enseignant, mais sous la forme correspondante du sursilvan (*scala*). La reformulation lexicale, en variation libre, opère ici sur la proximité linguistique des deux termes, et a pour seule conséquence de conférer une teinte idiomatique à l'énoncé produit dans le standard unifié.

L'extrait monologal présenté en 4 présente le même phénomène avec les termes *vacca* et *vatga*, dont l'élève produit successivement deux occurrences de chaque forme. Le fait que la gestion du récit soit conduite par l'élève seul amplifie ici l'effet de variation libre non conditionnée. Notons encore que dans ce cas, les termes en sursilvan précèdent ceux en RG, ce qui indique un mouvement allant dans le sens du respect du contrat didactique valable pour la tâche en cours, bien que la correction inter-idiomatique ne fasse pas partie du programme *stricto sensu*.

Alors que les exemples 3 et 4 font intervenir la *proximité* inter-idiomatique comme support facilitant la reformulation, l'extrait 5 opère quant à lui sur la *distance* : le verbe 'trouver',

une première fois avorté dans une formulation propre au sursilvan (*anfl-*:[*ar*]), est aussitôt reformulé dans sa version en romanche unifié (*chattar*), avant d'être réapproprié une seconde fois sous la forme d'une pause pleine, contribuant ainsi à la formulation lexicale du terme recherché qui fait l'objet d'une lacune ponctuelle (le lapin, *lieur*). A noter encore la reformulation *auto-initée* est renforcée par une emphatisation prosodique d'intensité (indiquée en gras), ce qui lui octroie simultanémement un caractère de ratification. Là encore, le travail sur le lexique est entièrement pris en charge par l'élève, et la direction de la reformulation va dans le sens attendu du point de vue didactique. La conscience métalinguistique de l'élève face à la variation propre au romanche se manifeste une nouvelle fois de façon tout à fait perceptible. Un dernier exemple permet de concentrer plusieurs des observations recensées ci-dessus pour ce qui est de la variation des idiomes et de leur intégration dans le standard unifié :

Exempel 6

1-E lura esi cun la *scala* sin la *vatga* lura *sun* quels dus cun il auto e *wegfahra*
et alors c'est avec l'échelle sur la vache, alors ces deux sont allés avec la voiture et wegfahra
2-Ens ids davent
sont partis
3-E ids davent
sont partis
<Lachen-5_2006/3_M>

En 1, l'élève produit tout d'abord dans un même souffle les items *scala* et *vatga*. La contiguïté de ces deux termes est remarquable puisque dans le cas précis, la logique interne des idiomes ne conduirait pas à mélanger une forme palatalisée (*s***c***ala*) avec une forme affriquée (*va***tg***a*), seul le sursilvan présentant ici les formes à consonnes occlusives. Après avoir intégré dans le squelette linguistique en RG cette occurrence en sursilvan, l'élève utilise ensuite la forme ladine correcte *sun* (vallader ou puter), pour exprimer la troisième personne du pluriel du verbe être (sursilvan *ein,* RG *èn*). Ces traces de plusieurs idiomes romanches dans la variante unifiée en valident l'existence même, puisque elles ne bloquent pas la conversation, sont utilisées de manière spontanée et fluide, en variation libre, et sans arrêt métalinguistique. La séquence se termine part une reformulation *hétéro-initiée* faisant suite à la formulation en dialecte alémanique du verbe 's'en aller' décontextualisé en L1 (infinitif *wegfahra*), puis réapproprié en L2 selon le modèle donné par l'enseignant, en adéquation avec les contraintes grammaticales pesant sur l'énoncé (participe passé *ids davent*). Ce dernier exemple reflète particulièrement bien l'hétérogénéité interne du romanche d'un possible demain, qui, entre variation et intégration, procure à chaque locuteur une coloration idiomatique et idiosyncrasique à son parler.

Sco conclusiun

En guise de conclusion

Le déclin constant qui frappe la quatrième langue nationale suisse ne cesse d'interroger les spécialistes quant aux possibilités de survivance à long terme de cette petite langue alpine, minorisée à plus d'un titre, et même bien souvent « chez elle ». Cela dit, le romanche vit et se vit, au quotidien, bien plus que la pensée courante ne le laisse imaginer. En nous familiarisant avec la situation linguistique complexe du romanche, notamment dans le cadre de son application au niveau éducationnel, nous avons pu esquisser un premier regard prometteur sur l'introduction du Rumantsch Grischun au primaire par un enseignement de type CLIL. Les mouvements de reformulation, qu'ils soient *auto-* ou *hétéro*-structurés, ainsi que leur développement par phases de *réparation* interactive et de *ratification* simple ou réitérée, ont pointé des zones sensibles de l'acquisition en cours, au travers de stratégies déjà bien implantées chez les élèves. Ces derniers démontrent de manière exemplaire qu'ils sont doués d'un outil métalinguistique fortement aiguisé par et pour le contact de langues. L'analyse des extraits présentés ici, appuyée par leur recensement systématique au sein du projet, invitent à résumer nos constats comme suit :

- disparition progressive de la L1 dans les tâches en L2
- activation de la conscience métalinguistique, repérable au travers de sollicitations lexicales, et de procédures d'autocorrections :
    - au niveau macro, interlinguistique
    - au niveau micro, intralinguistique
- valorisation de la L1 pour la L2
- répertoire polylectal tendant vers l'endolinguisme
- pouvoir intégratif du Rumantsch Grischun

Ce dernier point semble crucial pour l'avenir du romanche. D'une part, l'introduction du RG à l'école, – alors que son processus de standardisation est toujours en cours -, dépasse fondamentalement les buts initiaux fixés pour cette langue il y a tout juste vingt-cinq ans, lesquels demeuraient confinés à une *langue écrite* destinée à un *usage réceptif*. D'autre part, la marge de manœuvre, largement visible dans nos données, que rend possible le RG en termes de variation et d'intégration, laisse entrevoir ce sixième idiome suprarégional non comme une norme figée, mais bien plus comme un matériau ductile et malléable, permettant de raviver les idiomes dans une fusion harmonieuse. Alors que Heinrich Schmid évoquait le terme de « langue-toit » (*Dachsprache*, Schmid 1982) pour qualifier le fruit de sa création, nous avions par ailleurs proposé le terme de « langue-canevas[11] » (Borel 2007), pour décrire la disponibilité du RG à accueillir les idiomes dans un « tissage souple et polychrome ». Au-delà des métaphores que nous inspire le Rumantsch Grischun, force est de constater la réussite de son implémentation dans le projet-pilote de Coire[12]. Afin que le bilinguisme

[11] Traduit par « Teppichsprache » chez Serra 2007a

[12] L'article de Serra 2007b permet un regard complet sur les succès des filières italien-allemand et romanche-allemand du projet de Coire, en considérant non seulement les bénéfices répertoriés au niveau de la langue, mais également au niveau des résultats plus qu'encourageants obtenus en mathématiques.

des Romanches ne se résume pas à une phase transitoire conduisant à un monolinguisme définitif vers la langue dominante, c'est ce même bilinguisme qu'il faut chercher à valoriser, et non un monolinguisme aussi illusoire qu'inutile et obsolète. L'enseignement de type CLIL permet précisément cette valorisation du bilinguisme, alors que le médium RG, de son côté, rend possible une *consolidation* de la langue fragilisée, autant sur le plan numérique du potentiel de locuteurs concernés que dans les rapports d'intégration et de variation que le RG entretient avec les idiomes. Cette contribution souhaite accessoirement ouvrir des pistes pour la recherche, en valorisant la pertinence de l'observation et de l'exploitation du contact et du contraste linguistique pour la recherche CLIL en général, et dans des configurations linguistiques spécifiques et/ou rares en particulier.

Referenzas bibliograficas

Borel, S. (2007). « Rumantsch Grischun : Contact e variaziun en scola. Ina pitschna ex-Chur-siun », Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra, Cahiers de l'ILSL 23, 81–89.

Calvet, L.-J. (1999). La guerre des langues, (2ème édition), Pluriel, Hachette.

Cathomas, R., Grünert, M., & Picenoni, M. (2005). « Chur, Hauptstadt des dreisprachigen Kantons Graubünden », Villes bilingues – Zweisprachige Städte – Bilingual Cities, Akten des Kolloquiums in Biel/Bienne, 19.–20. März 2004, Bulletin VALS-ASLA 82, 83–102.

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

Darms, G. (1994). « Zur Schaffung und Entwicklung der Standardschriftsprache Rumantsch Grischun ». In: Lüdi, Georges (éd.), Sprachstandardisierung. Universitätsverlag Freiburg/Schweiz, 3–21.

Furer, J. J. (2005). La situaziun actuala dal rumantsch, Uffizi federal da statistica, Neuchâtel.

Gajo (2001). Immersion, bilinguisme et interaction en classe, LAL : Didier.

Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? Multilingual Matters, International Journal of Bilingualism and Bilingual Education 10, 5/2007, 563–581.

Gross, M., Cathomas, B., Furer, J.-J., (1996). Rumantsch – Facts & Figures, Lia Rumantscha ediziun.

Gross, M. (2004). Rumantsch – Facts & Figures. Chur, Lia Rumantscha ediziun.

Kristol, A. M. (1989). « Bündnerromanisch, Soziolinguistik », in: G. Holtus et al. (éds.) Lexikon der Romanistischen Linguistik III, Tübingen: Niemeyer, 813–826.

Lüdi, G. (1990). « Diglossie et polyglossie », in: G. Holtus et al. (éds.) Lexikon der Romanistischen Linguistik V, Tübingen : Niemeyer.

Lüdi, G. & Werlen, I. (2005). Le paysage linguistique suisse, Office fédéral de la statistique, Neuchâtel.

Nikula, T. & Marsh, D. (1998). «Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning», Bulletin VALS-ASLA 67, 13–18.

Schmid, H. (1982). Richtlinien für die Gestaltung einer gesamtbündnerromanischen Schriftsprache Rumantsch Grischun, Cuira : Lia Rumantscha.

Serra, C. (2007a). Schlussbericht der sprachwissenschaftlichen Untersuchungen an den zweisprachigen PrimarschulklassenDeutsch/Italienisch und Deutsch/Romanisch der Stadtschule Chur 2000-07, Université de Berne, Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit (UFM) / Centre Universitaire de Recherches sur le Plurilinguisme (CURP).

Serra, C. (2007b). « Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study », Multilingual Matters, International Journal of Bilingualism and Bilingual Education 10, 5/2007, 582–602.

Solèr, C. (2004). Le rhéto-romanche en Suisse – Bilinguisme et diglossie : problèmes et propositions, Education et Société plurilingues 16, Centre d'Information sur l'Education Bilingue et Plurilingue, Aoste, 15–26.

Trévise, A. (1979). « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », Encrages, numéro spécial de linguistique appliquée, 44–52.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Kontinuierliche Reflexion und Adaption der Lehrbücher im Rahmen der Curricularen Entwicklungen.

(Am Beispiel Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei)

Ass. Doz. Dr. Bora BAŞARAN, Pädagogischen Fakultät der Universität Anadolu, Abteilung für Fremdsprachendidaktik, Fachbereich Deutschdidaktik. bbasaran@anadolu.edu.tr

Abstrakt

Die Lehrbuch-Forschung in der Türkei ist ein relativ junges Forschungsgebiet; besonders im Rahmen mit dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache sind geringe landesspezifische Informationen verfügbar, die für die Erstellung eines Lehrbuches genutzt werden können. Aufgrund des vorhandenen Defizits werden auch internationale Quellen in Anspruch genommen, um somit den Mangel an wissenschaftlichen Daten überwinden zu können. Erstaunlicherweise haben auch andere Staaten im Bereich der Entwicklung und Herstellung von Lehr- und Lernmaterialien ähnliche Kernfragen. Ich möchte in meinem Beitrag; die für den Fremdsprachenunterricht relevanten curricularen Entwicklungen (der Umfang befasst zehn Jahre) in der Türkei eingehen und deren Auswirkungen auf die Lehrbüchergestaltung beispielhaft darstellen. Die Erstellung eines Lehrbuches, das die geänderten Voraussetzungen berücksichtig, ist für eine effektive und effiziente Unterrichtsgestaltung von essenzieller Bedeutung. Mit diesem Beitrag möchte ich Vorgehensweißen darstellen und für eine Diskussion anregen, die zu einem Wissensaustausch dienen soll.

1. Präamble

Im Zuge der gegenwärtigen Tendenz zu Informations- und Wissensgesellschaften für die Selbstbehauptungschancen der Staaten im weltgesellschaftlichen Kontext bekommt die

Kommunikation eine wachsende Bedeutung. Die Europäische Union startete bekanntermaßen als europäische Wirtschaftsgemeinschaft. Durch verstärkte Transaktionskontakte sowie Kooperationen in vielen anderen Bereichen gewinnen Fremdsprachen im internationalen Kontext eine andauernd bedeutendere Funktion. Sie ermöglichen nicht nur einen elementaren Zugang bzw. Austausch von Informationen sondern gestalten ebenfalls erweiterte Zukunftsaussichten und Berufschancen wie auch eine bessere Resonanz der unterschiedlichen Kulturen. Angesichts der vervielfachenden Bedeutung in der internationalen Verständigung wird das Erlernen von Fremdsprachen ein immer einschneidenderer Sachverhalt. Auch die Europäische Union erkannte die steigende Bedeutung der Sprachen. Dies dokumentieren nicht nur diverse Bildungsprogramme sondern auch das Faktum, dass sich die Europäische Union und der Europarat das Jahr 2001 zum „Europäischen Jahr der Sprachen" bestimmt haben um somit in ganz Europa das Sprachenlernen zu fördern.[1] Ziel ist eine Union, in der möglichst viele Personen mehr als eine Sprache sprechen. Alle Schüler sollen am Ende der Pflichtschulzeit mindestens zwei europäische Sprachen zusätzlich zur Muttersprache beherrschen und ausbauen.[2]

Stephen Bax betont das „ Institutionelle Förderungen und Maßnahmen nicht immer affirmativ angenommen werden".[3] Das Gelingen von bildungspolitischen Fortschritten hängt vermutlich stark an der Nachfrage und der Meinung der betroffenen Bevölkerung ab. Ich möchte zwei Untersuchungen erwähnen, ohne die einzelnen Segmente hervorzuheben, um die Sichtweise bzw. Erfahrungen der Bevölkerung mit dem Thema Fremdsprachen im europäischen Raum und in der Türkei zu schildern, die auffallend übereinstimmend sind.

Der im Jahr 2001 veröffentlichte Eurobarometer-Bericht 54 beinhaltete eine zusammenfassende Umfrage mit dem Titel „Die Europäer und die Sprache". „Diese spezielle Eurobarometer-Erhebung wurde zwischen dem 6. Dezember und dem 23. Dezember 2000 in allen 15 EU-Mitgliedstaaten durchgeführt".[4] Die zweite Studie, die in der Türkei mittels einer Umfrage zwischen 2005–2006 mit der Überschrift „Die Ansicht der Bevölkerung zu Fremdsprachen in der Türkei" [5] die Stellung zur Fremdsprachen ermittelt, haben die befragten Personen zur Relevanz des Sprechens einer Fremdsprache ihre Meinung bekannt gegeben. Beide Umfragen akzentuieren die Meinung, dass jeder zusätzlich zu seiner Muttersprache eine europäische Sprache sprechen sollte. Für die Mehrheit der Befragten ist eine Fremdsprache fundamental. Die Förderung hat somit auch einer gewissen Nachfrage entgegenzukommen. Die Auswahl und Vermittlung von Bildungsinhalten, die zum Erlernen von Fremdsprachen dienen, müssen daher den anspruchsvollen Aufgaben entsprechen. Auch in der Türkei haben die bildungspolitischen Entwicklungen, die in den letzten zehn Jahren den Fremdsprachenunterricht voluminös gestaltet haben, eine Überarbeitung der

[1] Vgl. Amtsblatt der europäischen Gemeinschaften: Beschluss Nr. 1934/2000 EG vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen, 2000.

[2] Ibid., S. 1–5.

[3] Vgl. Bax Stephan, Point and Counterpoint: The end of CLT: a context approach to languageteaching. English Language Teaching Journal, 57/3, 2003, S. 278–287.

[4] Vgl. Eurobarometer Sonderbericht, Europa und die Sprachen vom 15. Februar 2001, S. 1.

[5] Vgl. Akalin Suna, Bugra Zengin, The Perceptions of the People in Turkey in Foreign Language, Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.3, No.1, April 2007.

Curricula und Unterrichtsmaterialien und demzufolge eine kontinuierliche Reflexion und Adaption der Lehrbücher verursacht. Lehrbücher sind gewiss grundlegende Bestandteile des methodischen Unterrichtsinstrumentariums und tragen zum Erreichen der im Curriculum definierten Unterrichtsziele bei.

2. Das Türkische Bildungssystem

Ich möchte nur in Form von Stichpunkten, die für die Anschaulichkeit von Bedeutung sind, das türkische Bildungssystem zusammenfassend darstellen. Das türkische Bildungswesen wird zentral durch das Ministerium für Nationale Erziehung (MEB - Milli Egitim Bakanligi) in Ankara verwaltet. Rund circa 17 Mio. Schüler werden in 51.000 Schulen unterrichtet. Zum Vergleich: Bei einer um 14 Mio. größeren Bevölkerung werden an deutschen Schulen nur knapp 10 Mio. Schüler unterrichtet. Etwa 25% der türkischen Bevölkerung sind im schulpflichtigen Alter.[6] Die Schulpflicht ist auf acht Jahre festgesetzt. Nach der letzten Reform des Erziehungsgesetzes im Jahre 1997 wurde die allgemeine Schulpflicht durch Zusammenfassung des fünfjährigen Primärbereichs mit dem dreijährigen Sekundarbereich I auf acht Jahre erhöht.

Für die meisten SchülerInnen, insbesondere in ländlichen Gebieten, ist die schulische Bildung damit abgeschlossen. Die Grundbildung erfolgt für die 6 bis 14 jährigen Kinder in den fünfjährigen Grundschulen (Ilkokul) sowie den dreijährigen Mittelschulen (Ortaokul). Der Schulbesuch in den staatlichen Grund- und Mittelschulen ist obligatorisch und unentgeltlich. Schulische Einrichtungen sind flächendeckend in allen Regionen angesiedelt und erfahren in den letzten Jahren einen ständigen Ausbau. Um die Gleichheit der Schüler zu bekräftigen, ist eine Schuluniform vorgeschrieben.

> Im Sekundarbereich I bilden die dreijährigen Mittelschulen den ersten Abschnitt der weiterführenden Bildung mit einem allgemein bildenden, einem technischen und einem berufsbildenden Zweig. Nach dem erfolgreichen Abschluss der Mittelschule erhalten die Schüler das Zeugnis der mittleren Reife. Die drei letzten Schuljahre der Grundbildungsschule entsprechen der Mittelschule.
>
> Zum zweiten Abschnitt der weiterführenden Bildung gehört das allgemein bildende Gymnasium (Genellise), das vorwiegend für Schüler des allgemein bildenden Zweiges der Mittelschule gedacht ist. Zusätzlich gibt es private Gymnasien. Die Anadolu-Gymnasien, in denen vorwiegend in einer Fremdsprache (Englisch oder Deutsch) unterrichtet wird, umfassen nach einem sprachbezogenen Vorbereitungsjahr sechs Schuljahre. Der erfolgreiche Abschluss nach drei Schuljahren am Gymnasium ist die Voraussetzung für die Aufnahmeprüfung an der Universität, einer technischen Hochschule oder Berufsfachhochschule. Die Ausbildung zum Lehrer erfolgt nach dem Abschluss einer Gymnasialausbildung an der Universität und dauert für alle Lehrämter vier Jahre.[7]

[6] Vgl. Auswärtiges Amt, *Türkei* Kultur- und Bildungspolitik, Medien, http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Tuerkei/Kultur-UndBildungspolitik.html(21.05.2007)

[7] Polat Tülin, Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei. In Albert Raasch (Hrsg.),Deutsch und andere Fremdsprachen – international. Länderberichte, Sprachenpolitische Analysen, Anregungen. Amsterdam, 1999. S. 137.

Das Schulsystem in der Türkei bedarf nach wie vor einer Verbesserung. So erfolgen immer noch grundlegende Änderungen, die sich auch prägend auf das generelle Fremdsprachenangebot auswirken, da eine zukunftsorientierte Sprachenpolitik nicht darauf verzichten kann, Förderungsmöglichkeiten für andere Sprachen, zu suchen.[8]

3. Fremdsprachenunterricht Nach Der Novellierung

Wie auch bereits früher erwähnt wurde, wurde 1997 in der Türkei die achtjährige allgemeine Schulpflicht eingeführt, die früher fünf Jahre betragen hatte.[9] Die Novellierung des Schulgesetzes von 1997 brachte eine neue Schulreform mit sich, die eine Umformung des Fremdsprachenangebotes in der Türkei zur Folge hatte.[10] Die Schulreformierung prägte besonders die 1981 eingerichteten „Anadolu Gymnasien" (Anadolu Lisesi). Diese Gymnasien waren ursprünglich als Rückkehrerschulen für die Kinder der im Ausland lebenden Familien gegründet worden. Mit dieser Schulform sollten die Kinder eine leichtere Eingliederung ins türkische Schulsystem bei gleichzeitiger Förderung ihrer im Ausland erworbenen Sprachkenntnisse erfahren. Vor der Reform umfastte die „Anadolu Lisesi" nach einem sprachbezogenen Vorbereitungsjahr sechs Schuljahre nach der Reform wurde dies auf vier Schuljahre reduziert.

Abbildung 1: Wöchentliche Fremdsprachenunterrichtstunden im Gymnasium vor 1997[11]
Die folgende Abbildung verdeutlicht den Stand für die Mittelschulen und Gymnasien vor 1997;

Schulform	Wöchentliche Unterrichtsstunden								
	Vorber. Kls.	6. Kls.	7. Kls.	8. Kls.	Vorber. Kls.	9. Kls.	10. Kls.	11. Kls.	12. Kls.
Mittelschule	3	3	3	-	-	-	-	-	-
Gymnasium **F**	-	3	3	3	-	5	4	3	-
Gymnasium **S/E**	-	3	3	3	-	5	5	4	-
Gymnasium **YD**	-	3	3	3	-	5	9	12	-
Anadolu-Gymnasien **F**	23	7	7	7	-	8	8	7	-
Anadolu-Gymnasien **S/E**	23	7	7	7	-	8	9	8	-
Imam Hatip Gymnasien	23	7	7	7	-	5	5	4	4

F: Technisches Gymnasium. **S/E**: Gymnasium mit Schwerpunkt Sozialwissenschaften
YD: Gymnasium mit Schwerpunkt Fremdsprache. **Imam Hatip**: Predigergymnasien.

[8] Basaran Bora, Aspekte und Probleme der Wortschatzerstellung für ein zukünftiges „Deutsch als zweite Fremdsprache"-Lehrbuch an türkischen Primarschulen, Klagenfurt, 2005, S. 18.
Vgl. Kantarcioglu Selcuk, Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarinda Kültür, Kültür Bakanligi Kültür Eserleri, Ankara, Hassoy, 1998. S. 32.

[9] Vgl. Demirel Özcan, Kuramdan Uygulamaya Egitimde Program Gelistirme, Ankara, Usem, 1987, S. 27.

[10] Milli Egitim Bakanligi, Yabanci Dil Egitimi ve Ögretimi Komisyon Raporu, 1991.

[11] Tapan Nilüfer, Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei. In: Ernst Apeltauer (Hrsg.), Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht Flensburg, Heft 24/25, 2000, S. 43.

Mit der Einführung der achtjährigen Schulpflicht wurde ab dem Schuljahr 1997/1998 die Fremdsprache ab der vierten und fünften Klasse der türkischen Grundschulen als Pilotversuch eingeführt. Ein weiterer Schritt des türkischen Erziehungsministeriums war es demzufolge, die frühe Förderung des Fremdsprachenerlernens in das neue Schulsystem zu integrieren. [12]

Die frühe Förderung des Fremdsprachenunterrichts ab der 4. Klasse und die Einführung einer zweiten Fremdsprache ab der 6. Klasse ist aufgrund der Sprachvielfalt ein bedeutender Fortschritt für das türkische Bildungswesen. Aufgrund der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Umstände der Türkei wird ein frühes Fremdsprachenlernen auch vom Erziehungsministerium gefördert. Ein umfangreiches didaktisch-methodisches Konzept, das in Form von einem Curriculum vorgegeben wurde, war im Primarbereich verbindlich für alle türkischen Schulen festgelegt.[13]

Abbildung 2: Wöchentliche Fremdsprachenunterrichtstunden in der Grundschule nach 1997[14]

Fremdsprache	4. Klasse	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse
Obligatorisch	2	2	4	4	4
Leistungsfach	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Fakultativ	-	-	2	2	2

In den allgemeinbildenden staatlichen Primarschulen besteht also die Möglichkeit, Fremdsprachen früh zu erlernen, diese ist aber meist auf das Englische beschränkt. Zusätzlich können Schüler nur ab der 6. Klasse eine zweite Fremdsprache - beispielsweise Deutsch - mit wöchentlich 2 Stunden als Wahlfach wählen.[15] Während der Pilotphase konnte man in Pilotschulen bereits ab der 4. Schulklasse neben dem obligatorischen Englischunterricht auch Deutsch als Wahlfach wählen. Die Problematik des Erstellens eines Curriculums und Herstellung von geeigneten Lehrbüchern, die zu einem frühen und zweiten Fremdsprachenerwerb anregen und das Erlernen der Fremdsprache positiv beeinflussen sollten, stellten aber scheinbar unüberbrückbare Hindernisse dar, deshalb fand dieses Konzept schließlich keine dauerhafte Umsetzung.[16] Die Vorstellung, eine zweite obligatorische Fremdsprache ab der 4. Klasse in den Grundschulen einzuführen, um die frühere Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, besteht aber immer noch und wird nach wie vor als positiv bewertet. "Trotz aller Schwierigkeiten könnte die Verwirklichung des Frühbeginns der Fremdsprachen im

12 Vgl. Milli Egitim Bakanligi, Tebligler Dergisi, 2492, 1998, S. 1013.

13 Milli Egitim Bakanligi, Tebligler Dergisi, 2492, 1998, S. 1004.

14 Tapan Nilüfer, Überlegungen zur Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen. In Mehmet Gündogdu, Candan Ülkü (Hrsg.), germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive, Festschrift für Prof. Dr. Vural Ülkü zum 65. Geburtstag, Aachen 2003, S. 198.

15 Vgl. Başaran Bora, Lehrbuchanalyse "Hallo,Freunde!-6" Im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den türkischen Primarschulen. (Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums) Eskisehir, 2002, S. 73–75.

16 Cangil Binnur, Fachausbildung in einer Fremdsprache im universitären Bereich in der Türkei. In: Internationale Konferenz: Moderne Errungenschaften der philologischen Wissenschaften und der Fremdsprachenunterricht an den Universitäten, 15–19 Mai 2001, Philosophische Fakultät an der Kyrill-und-Method Universität, Veliko Tarnovo, S. 2.

Primarbereich in der Türkei jedoch als ein positiver Punkt bewertet werden."[17]

Die zweite Fremdsprache wurde folglich zunächst im Schuljahr 2001/2002 obligatorisch an den Anadolu-Lehrergymnasien sowie in weiterer Folge seit dem Jahr 2004 auch an bestimmten anderen Gymnasien als Pflichtfach eingeführt, an denen sie im Hinblick auf eine schrittweise Einführung vorerst nur in den Vorbereitungsklassen unterrichtet wird.[18]

4. Die Lehrmaterialien

Die bisher signierten Neustrukturierungen bzw. curricularen Veränderungen haben in der Türkei bis heute bestimmte Umorientierungen erfordert.[19] Des weiteren entstand die Frage der geeigneten Lehrmaterialien. Die Problematik der Lehrmaterialien und insofern auch der Lehrbücher ist akkurat so alt wie die des Fremdsprachenunterrichts selbst.[20] Die Polyfunktionalität (Lesen, Schreiben und die Lernhilfe in einem) des Lehrbuches optimal zu verwirklichen ist zweifelsohne keine einfache Herausforderung. Dies erweist sich als hauptsächlich diffizil, wenn es unter hohem Zeitdruck und ohne wissenschaftlich erarbeiteten spezifischen Daten bzw. Vorkenntnisse zu leisten ist.[21] Die Rahmenbedingungen haben sich in der Türkei so rapid geändert, dass sich der Stand wissenschaftlicher Untersuchungen immer einen Schritt zurück befand. Dies führt zu einem landesspezifischen, in diesem Fall türkischen Kenntnisdefizit. Wie bei der Erstellung des Lehrbuches spezifische Größen wie z.B. Zielgruppe oder Lehrplan zu beachten sind, so müssen die Bücher auch bei ihrer Genehmigung bestimmten Kriterien unterzogen werden.

> „In manchen Ländern, z.B. in Dänemark und den Niederlanden, entscheiden die Lehrer selbst darüber, mit welchen Unterrichtsmaterialien sie arbeiten wollen. In vielen anderen Ländern werden solche Entscheidungen dagegen von schulischen oder politischen Gremien getroffen."[22]

Voraussetzungen können sich unterscheiden z.B. sind in manchen Nationen sind Lehrwerke geschlechtsneutralen Prämissen unterworfen. So werden etwa in Schweden nur Lehrbücher zugelassen, die eine gleichgewichtige Geschlechterverteilung aufweisen.[23] Diese

---

17 Vgl. Polat Tülin, Nilüfer Tapan, Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen, http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TapanundPolat1.htm. (11.05.2007)

18 Vgl. Polat Tülin , Nilüfer Tapan, Zur Entwicklungslinie von DaF in der Türkei. In: Funk, Hermann, König, Michael (Hrsg.). Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München, 2001, S. 175–191.

19 Vgl. Ickler Theodor, Deutsch Als Fremdsprache, Eine Einführung in das Studium, Tübingen, Niemeyer, 1984, S. 61.

20 Vlg. Workshop Protokoll, Lehrwerkanalyse in der Deutschlehrerausbildung, Goethe-Institut Istanbul, Istanbul-Universität, 7–8 Januar 2005, S. 3.

21 Duszenko Maren, Lehrwerkanalyse. In: Erprobungsfassung 7/94 Fernstudienangebot, München, Langenscheidt Verlag, 1994, S. 13.

22 Vgl. ibid.

23 Vgl. Fichera Ulrike, Die Schulbuchdiskussion in der BDR- Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechtsverhältnisses, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1996.

Aufnahme der Geschlechtsverhältnisse in die Schulbuchdiskussion ist ein Beweis dafür, dass die Voraussetzungen der Didaktik und Methodik im Rahmen der Lehrwerkerstellung bereits in großem Maße erfüllt sind und die Aufmerksamkeit nun anderen Themen gilt.[24]

Einige Länder konzentrieren sich in ihrer Diskussion hingegen auf wirtschaftliche Faktoren. In Russland beispielsweise werden nur Lehrwerke zugelassen, die mit Rubel bezahlbar sind, folglich kommen im Ausland gedruckte mit Devisen bezahlte Lehrbücher für die Zulassung nicht in Frage.[25] Es bestehen also unterschiedliche Erwartungen und Kriterien bzw. Bedingungen, die von den Lehrwerken insofern auch von den Lehrbüchern erfüllt und von bestimmten Gremien genehmigt werden müssen.

5. Die Lehrbücher

In der Türkei bedarf die Zulassung von Lehrbüchern seit 1926 der Genehmigung eines staatlichen Kontrollorgans. Bedeutend in diesem Zusammenhang sind die Buchkommission des Nationalen Erziehungsministeriums (Milli Egitim Bakanligi Kitap Komisyonu) sowie die Fachkommissionen für Lehrpläne und Lehrbücher für die Fächer, deren Sitz in der Programmabteilung des Obersten Nationalen Erziehungsrates (Milli Egitim Bakanligi Talim ve Terbiye Kurulu Baskanligi) ist. Prinzipiell muss die Herstellung von Lehrwerken das Grundgesetz aus 1973 Artikel 54 des Nationelen Erziehungsrates entsprechen und vom Erziehungsministerium konzediert werden.[26] Für den Deutschunterricht verwendete Lehrwerke werden durch die Deutsch-Kommission der früher genannten Programmabteilung hergestellt und genehmigt. Die Kommission besteht aus erfahrenen Deutschlehrern und einem deutschen Experten aus der Zentralstelle für Auslandswesen. Die Lehrbuchforschung in der Türkei ist ein relativ junges Forschungsgebiet; besonders im Rahmen mit dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache sind geringe landesspezifische Informationen verfügbar, die für die Erstellung eines Lehrbuches genutzt werden können. Aufgrund des vorhandenen Defizits werden auch internationale Quellen in Anspruch genommen wie z.B. ausländische Sachkundige, um somit den Mangel an wissenschaftlichen Daten überwinden zu können. Dies lässt sich auch aus der folgenden Abbildung erkennen.

„Texte und Situationen" ist eines der ersten Produkte der bereits erwähnten Deutsch-Kommission der Programmabteilung und wurde zum ersten Mal 1975 und danach 2003 mit kleinen Änderungen in Anspruch genommen.

Das Lehrwerk „Lern mit uns in der Orta" wurde zuerst 1991 in den Mittelschulen und nach der Reform ohne inhaltliche oder strukturelle Revision weiterhin in den 6., 7. und 8. Schulklassen der Grundschule eingesetzt. [27] Die dreijährigen Mittelschulen wurden ja in die Grundschule eingebaut sofern ist dies vermutlich keine große Umgestaltung, betonen können wir aber dementgegen die Curricularen Voraussetzungen die sich in der Konzepti-

[24] Vgl. Duszenko Maren, Lehrwerkanalyse. In: Erprobungsfassung 7/94 Fernstudienangebot, München, Langenscheidt Verlag, 1994, S.13.
[25] Vgl. Milli Egitim Bakanligi, Tebligler Dergisi, 1747, 1973, S. 259–261.
[26] Vgl. Genc Ayten, Türkiye'de Gecmişten Günümüze Almanca Ögretimi, Seckim, Ankara, 2003, S. 125–127.
[27] Vgl. Türkiye Almanca Ögretmenleri Dernegi:.Almanca Dil Dergisi, 2001.

Abbildung 3: Nach 1997 für den Deutschunterricht verwendete Lehrwerke.

Lehrbuch	Autoren	Publiziert
Texte und Situationen	H. Pekşirin, B. Aydogan, M. Torkak, (*K.H. Osterloh – P. Wolf*)	1974
Lern mit uns Deutsch in der Orta	Ş. Özdamar, O. Kerman, B. Selimoglu. A. Karamercan (*J. Hartenburg – J.P. Deisler*)	1990
Lern mit uns Deutsch in Lise	B.Selimoglu, S.Ayas, O.Kerman, K. Barcin (*J. Hartenburg – J.P. Deisler*)	1997
Hallo Kinder!	O. Kerman, K. Barcin, N. Tükenmez, (*J. Hartenburg*)	1998
Hallo Freunde!	K. Barcin, T. Camgöz, R. Cengiz Cimen, N. Tükenmez, (*E. Spangenberg*)	1998
Lern mit uns 1	B.Selimoglu, S.Ayas, O.Kerman	1999
Hallo Freunde!	K. Barcin, N. Tükenmez, (*E. Spangenberg*)	2000
Hier sind wir!	O. Pitrakli, F. Parlatir, (*E. Spangenberg*)	2005

on der Lehrmittel widerspiegeln sollten und in diesem Fall Novellierungen aufweisen wie z.B. im Rahmen der Unterrichtsziele oder auch in den vorgesehenen Unterrichtszeit.

Von einer Veränderung können wir im Lehrwerk „Lern mit uns Deutsch in Lise" berichten. Dieses Lehrmittel soll laut Feststellung der Kommission dem vorhandenen Curriculum entsprechen wie z.B. auf interkulturelle Kommunikation zielen in den die Lerner mehrfach mit Alltags-, Literatur- und Informationstexten konfrontiert werden.

Das Lehrwerkkonzept „Hallo Kinder!" wurde an den Pilotschulen für eine Pilotphase angewendet um für einen eventuellen Frühbeginn ab der 4. Klasse also in den Primarstufen dieses Lehrwerk zu testen. In diesem Rahmen unterscheidet sich dieses Lehrwerk von den bereits genannten. Das Lehrwerk wurde offensichtlich vor seiner Zeit erstellt und getestet.

Für den autorisierten Experten war es eindeutig; die Zahl der Lernenden, die mit einem früheren Fremdsprachenunterricht konfrontiert waren, war derzeit sehr gering aber auch diese kleine Gruppe brauchte ein geeignetes Lehrwerk.

„Hallo, Freunde!" ist ein Deutsch als 2. Fremdsprache Lehrwerk für Schüler der Klassen 6, 7 und 8 der obligatorischen 8-jährigen Grundschule. Im Vergleich zu den Vorgängern wird dieses Lehrwerk als Fortschritlich[28] zum anderen aber auch je nach Perspektive, wie z.B. landeskundlichen[29], tertiärsprachlichen[30] oder curricularen[31] Aspekten, kritisch betra-

[28] Vgl. Cangil Binnur, Landeskunde in den türkischen Lehrwerken für DaF. In Mustafa, Cakir. (Hrsg.) Mehr Sprache - mehrsprachig mit Deutsch,.Shaker Verlag, Achen, 2001. S. 73–86.

[29] Vgl. Maden Sevinc Sakarya, Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei , http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/27/Maden.pdf (12.05.2007)

[30] Vgl. Başaran Bora, Lehrbuchanalyse "Hallo, Freunde!-6" im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den Türkischen Primarschulen". Anadolu Üniversität, 2002. (Magisterarbeit)

[31] Vgl. Keiderling Thomas, Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und Frühen 20. Jahrhundert. In: Heinz-Werner Wollersheim et al. (Hrsg.) Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2002, S. 95.

chtet. Bei "Hallo Freunde!", und „Hier sind wir" handelt es sich um Aktuallisierungen der Vorgänger. Dass in der Türkei nach wie vor die für eine Professionalisierung nötige Konkurrenz fehlt, ist vermutlich aus der Abbildung 3. leicht zu entnehmen. Das Schulsystem in der Türkei bedarf nach wie vor einer Verbesserung. So erfolgen immer noch grundlegende Änderungen, die prägend auf das generelle Fremdsprachenangebot und die nötigen Lehrwerke auswirken werden. Eine einfache Recherche zeigt, dass in Deutschland bereits zwischen den Jahren 1853 und 1910 von spezialisierten Schulbuchautoren und Schulbuchverlagen die Rede war.[32] Dito in Belgien wurde schon im Jahr 1842 ein Gesetz verabschiedet, das die Gestaltung und Zulassung eines Lehrbuches von einer zentralen Kommission abhängen ließ.[33] Walter Kissling beschreibt, dass zwischen 1970 und 1989 in Österreich bis zu 1000 sich mit der Schulbuchforschung auseinandersetzende Titel veröffentlicht wurden.[34]

6. Resümee

Als Konklusion der hier in groben Zügen beschriebenen Entwicklungen in der Türkei ist es durchaus möglich, von einer positiven zukunftsbezogenen Perspektive von Lehrwerken in der Türkei zu sprechen. Jeder Optimismus muss aber durch ein reflektierendes Bewusstsein, wissenschaftliche Diskussion und geeignete Praxis ernährt werden. Ansonsten bleibt dieser berechtigte Optimismus Illusion und darunter leiden nicht nur der Deutschunterricht, sondern auch die wissenschaftlichen Bemühungen um die Verwirklichung zeitgemäßer Ausbildungskonzepte in der Türkei. Die Ausführungen verdeutlichen, dass in der Türkei im Zusammenhang mit der Lehrbuchkonzeption nach wie vor einen großen wissenschaftlichen Vorsprung aufzuholen ist. Ein landesspezifisch didaktisch-methodisches Konzept, das sich in Form von einem qualifizierten Curriculum beziehungsweise Lehrwerk widerspiegelt, ist nach den akzentuierten Reformen erforderlich. Die flächendeckende Erprobung von Lehrwerken auf dem Land wie auch in der Großstadt erfordert eine zusätzliche Zeit, um eine besondere Berücksichtigung regionaler Unterschiede und Besonderheiten zu erfassen. Die Reflexion und Adaption der Lehrbücher sollte daher voraussichtlich geschehen. Die vorhandenen Richtlinien des türkischen Erziehungsministeriums beinhalten keine konkreten Lehrbuchkriterien für Fremdsprachen. Ein spezifisches Kriterienraster ist in dieser Hinsicht erstrebenswert.

Obwohl die Schaffung größerer Konkurrenz für das Ministerium von Interesse sein müsste, existiert nur eine geringe Anzahl an Lehrbüchern und Wahlmöglichkeit. Wesentlich sind folglich auch eine Anpassung an die zukünftigen Bedingungen, die nicht nur einem aktualisierten Lehrplan entsprechen sondern zugleich spezifisch auf die Lernergruppe Rücksicht nimmt.

[32] Vgl. Depape Mark, Frank Simon, Textbook production for primary and secondary education in Belgium, 1830–1880. In: Werner Wiater (Hrsg.), Schulbuchforschung in Europa- Bestandsaufnahmen und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 67.

[33] Vgl. Kissling Walter, Beitrage zur Weiterentwicklung der Schulbuchforschung in Österreich, Wien,Universität Wien, 1989, S. 9f.

Literaturverzeichnis

Akalin Suna, Bugra Zengin, The Perceptions of the People in Turkey in Foreign Language, Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.3, No.1, April 2007.

Amtsblatt der europäischen Gemeinschaften Beschluss Nr. 1934/2000 EG vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen, 2000.

Auswärtiges Amt, Türkei Kultur- und Bildungspolitik, Medien, http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Tuerkei/Kultur-UndBildungspolitik.html. (21.05.2007).

Basaran Bora, Aspekte und Probleme der Wortschatzerstellung für ein zukünftiges „Deutsch als zweite Fremdsprache"-Lehrbuch an türkischen Primarschulen, Klagenfurt, 2005.

Başaran Bora, Lehrbuchanalyse "Hallo,Freunde!-6" Im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den türkischen Primarschulen. (Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums) Eskisehir, 2002.

Bax Stephan, Point and Counterpoint: The end of CLT: a context approach tolanguageteaching. English language Teaching Journal, 57/3, 2003.

Cangil Binnur, Fachausbildung in einer Fremdsprache im universitären Bereich in der Türkei. In: Internationale Konferenz: Moderne Errungenschaften der philologischen Wissenschaften und der Fremdsprachenunterricht an den Universitäten, 15–19 Mai 2001, Philosophische Fakultät an der Kyrill-und-Method Universität, Veliko Tarnovo.

Cangil, Binnur, Landeskunde in den türkischen Lehrwerken für DaF. In Mustafa, Cakir. (Hrsg.) Mehr Sprache – mehrsprachig mit Deutsch,.Shaker Verlag, Achen, 2001.

Demirel Özcan, Kuramdan Uygulamaya Egitimde Program Gelistirme, Ankara, Usem, 1987.

Depape Mark, Simon Frank, Textbook production for primary and secondary education in Belgium, 1830-1880. In: Werner Wiater (Hrsg.), Schulbuchforschung in Europa- Bestandsaufnahmen und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn, Klinkhardt. 2003.

Duszenko Maren, Lehrwerkanalyse. In: Erprobungsfassung 7/94 Fernstudienangebot, München, Langenscheidt Verlag, 1994.

Eurobarometer Sonderbericht, Europa und die Sprachen vom 15. Februar 2001.

Fichera Ulrike, Die Schulbuchdiskussion in der BDR- Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechtsverhältnisses, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1996.

Genc Ayten, Türkiye'de Gecmişten Günümüze Almanca Ögretimi, Seckim, Ankara, 2003.

Ickler Theodor, Deutsch Als Fremdsprache, Eine Einführung in das Studium, Tübingen, Niemeyer, 1984.

Kantarcioglu Selcuk , Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarinda Kültür, Kültür Bakanligi Kültür Eserleri, Ankara, Hassoy, 1998.

Keiderling Thomas, Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu spezialisierungs-und professionalisierungstendenzen im 19. und Frühen 20. Jahrhundert. In: Heinz-Werner Wollersheim et al. (Hrsg.) Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2002.

Kissling Walter, Beitrage zur Weiterentwicklung der Schulbuchforschung in Österreich, Wien, Universität Wien, 1989.

Maden Sevinc Sakarya, Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei, http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/27/Maden.pdf (12.05.2007).

Milli Egitim Bakanligi, Tebligler Dergisi, 1747, 1973.

Milli Egitim Bakanligi ,Tebligler Dergisi, 2492, 1998.

Polat Tülin, Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei. In Albert Raasch (Hrsg.),Deutsch und andere Fremdsprachen – international. Länderberichte, Sprachenpolitische Analysen, Anregungen. Amsterdam, 1999.

Polat Tülin, Nilüfer Tapan, Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen, http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TapanundPolat1.htm. (11.05.2007).

Polat Tülin, Nilüfer Tapan, Zur Entwicklungslinie von DaF in der Türkei. In: Funk, Hermann, König, Michael (Hrsg.). Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München, 2001.

Tapan Nilüfer, Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei. In: Ernst Apeltauer (Hrsg.), Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht Flensburg, Heft 24/25, 2000.

Tapan Nilüfer, Überlegungen zur Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen. In Mehmet Gündogdu, Candan Ülkü (Hrsg.), germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive, Festschrift für Prof. Dr. Vural Ülkü zum 65. Geburtstag, Aachen 2003.

Türkiye Almanca Ögretmenleri Dernegi. Almanca Dil Dergisi, 2001.

Workshop Protokoll, Lehrwerkanalyse in der Deutschlehrerausbildung, Goethe-Institut Istanbul, Istanbul-Universität, 7–8 Januar 2005.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Von Alltagstexten zu Fachtexten. Perspektiven zur Lesekompetenz in der Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya mit Ausblick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

Dr. Handan KÖKSAL, Universtät Trakya - Deutschlehrerausbildung, Edirne – Türkei, handankoksal@trakya.edu.tr

Zusammenfassung

In this paper, the importance of reading various types of texts, particularly factual texts, is discussed. In this context, the proposals of this study are firstly to discuss the importance of reading factual texts from the student-eraders' point of views and then to evaluate the language assessment levels of Common Europeon Framework by comparing its policy with the course contents defined in German Language Teaching curriculum applied at Trakya University.

0. Einführung

Die Leitvorstellung, dass Europa zusammenwächst, stellt besonders auf bildungspolitischer Ebene umfassende Herausforderungen dar. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen als Umsetzung moderner europäischer Dokumente in die fremdsprachenunterrichtliche Praxis liefert eine nicht mehr auszuschließende Basis. Damit verbunden setzen europäische Initiativen zur Vereinheitlichung der Bildungsabschlüsse Universitäten unter Druck, Reformen der Studiengänge zu betreiben und damit zugleich Qualitätsmerkmale von Ausbildung (Standards) neu zu definieren (Bologna-Prozess) (vgl. Legutke 2003: 150-157). Um diesen Herausforderungen angemessen entgegen kommen zu können, wird in der Türkei derzeit eine wichtige Phase zur Neuorientierung der universitären Ausbildung durchzo-

gen. Um sowohl an regionalen als auch an überregionalen Qualitätsstandards ausgerichtete hochqualitative Deutschlehrerausbildung in der Türkei zu gewährleisten, wurde der Prozess der Curriculumrevision und dessen Implementierung gemeinsam mit den Verantwortlichen für die Deutschlehrerausbildung und des Goethe Instituts gefördert. Der dreifache Auftrag, ein Leitbild des Deutschlehrers zu entwickeln, die Entwicklung von so genannten Kompetenzstandards, die als Qualifikationen des zukünftigen Deutschlehrers verstanden werden und die Entwicklung von inhaltlich definierten Modulen für das universitäre Studium, auf deren Grundlage die erforderlichen Qualifikationen aufgebaut werden können, wurden intensiv bearbeitet (vgl. Hatipoğlu: 2007: 279-291).

Die nähere Bestimmung der einzelnen Module, die zur Definition der Fachkompetenz künftiger Deutschlehrerinnen und -lehrer beigetragen, trägt als Neukonzeption für die Deutschlehrerausbildung die wichtige Bedeutung, den gängigen Erfordernissen der weltweiten Bildungsrichtlinien gerecht werden zu können. Unter diesen angestrebten Fachkompetenzen zur Deutschlehrerausbildung bezieht sich die Sprachkompetenz auf die Fähigkeit zur Entwicklung eines Bewusstseins von sprachlichen Phänomenen und ihrer Bewältigung. Diese allgemein definierte Zielbestrebung umfasst weitere sprachliche Fähigkeiten, die von den Absolventen als Qualifikation nachgewiesen werden sollten. Absolventen sollten demnach u.a. fähig sein, Fachsprache (deutsch-türkisch) im mündlichen und schriftlichen Gebrauch korrekt und situationsadäquat einzusetzen. Des Weiteren sollten sie fähig sein, fachwissenschaftliche Texte erschließen zu können, um sich selbstständig weiterqualifizieren zu können. Ein grundlegendes Defizit besteht jedoch darin, dass das Rezipieren, Verfolgen und Reproduzieren von Fachtexten in den Lehrveranstaltungen für die Lehramtsstudierende der Deutschlehrerausbildung an der Trakya Universität mühsam sein kann. Dies könnte auf die Korrelation zwischen Niveaubestimmung der Lernenden und den curricularen Lehr- und Lerninhalten der verbindlichen Lehrveranstaltungen zurückgeführt werden. Die Niveaubestimmung der Lernenden ist von ihrer mehr klassisch orientierten Lerngewohnheit abhängig, wobei die Bearbeitung von Fachtexten einen wichtigen Beitrag für dessen Modifikation leisten kann.

Primär wird in diesem Beitrag die Lesekompetenz mit der Vertrautheit zur Textsorte in Verbindung gesetzt. Diesbezüglich werden Textsorten von Alltagstexten bis zu Fachtexten als Textpalette bewertet und im Umfeld der Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya thematisiert. Aus diesen Befunden ableitend folgt eine Auseinandersetzung zum Teilcurriculum der Lehrveranstaltungen ‚Fertigkeit Lesen'. Dabei werden textlinguistische Befunde als Perspektive dargestellt, die Lesegewohnheit der Lernenden als Problemfeld angedeutet und die Lehrveranstaltungen zur Entwicklung der Lesekompetenz als interdisziplinäre Verflechtung eingerahmt. Sekundär folgt ein Ausblick auf den europäischen Referenzrahmen. Diese Referenz beabsichtigt eine Selbstbeurteilung zur Lesekompetenz der Studierenden der Universität Trakya Deutschlehrerausbildung zu ermöglichen. In diesem Schnittpunkt wird die Selbstbeurteilung der Lernenden kritisch betrachtet. Diese kritische Betrachtungsweise wird es ermöglichen, sich mit dem Thema detaillierter zu beschäftigen, wobei die Auswertung der entstandenen Resultate das Thema abrunden wird. Als Ausblick wird die Annahme betont, dass eine studienbegleitende Fachsprachenvermittlung im Curriculum miteinbezogen werden sollte.

1. Lesen als Basiskompetenz

Die Lesefertigkeit im Curriculum der Deutschlehrerausbildung bildet einen wichtigen Schwerpunkt und weist eine kontinuierliche Progression auf, weil sie eine Basis für die in den weiteren Semestern folgenden Lehrveranstaltungen liefert (vgl. Çapoğlu-Çakır 2001: 538-546; Hatipoğlu/Köksal u.a. 2000: 27). Innerhalb der gestuften Lehramtsausbildung ist von einer Aufsplitterung zu der Fertigkeit Lesen die Rede, die im Curriculum der Deutschlehrerausbildung in der Türkei bis zum Studienjahr 2006/2007 wie folgend belegt wurde:

1. Lehrveranstaltungen zur Fertigkeit Lesen vor dem Studienjahr 2006 / 2007

Semester	Lehrveranstaltung	Kreditzahl
I	Fertigkeit Lesen I	3
II	Fertigkeit Lesen II	3
III	Fortgeschrittenes Lesen	3

Der Anteil der Lehrveranstaltungen zur Fertigkeit Lesen bildet eine wichtige Voraussetzung für die gesamte universitäre Ausbildung, da ab dem dritten Semester die fachliche Ausbildung beginnt. Damit Lehramtsstudierende fachbezogene Lehrveranstaltungen mitbefolgen und deren Ziele erreichen können, benötigen sie fachspezifische Lesekompetenz. Festzuhalten ist, dass nur die höheren Niveaus der Leseprozedur Lernende in die Lage versetzen, den Anforderungen eines Hochschulstudiums oder einer anspruchsvolleren Berufsausbildung gerecht zu werden. Genau diese Lesekompetenz bildet eine Breite, die m.E. diskutabel ist. Das Dilemma besteht darin, das auf der einen Seite die fachliche Ausbildung und Qualifikation in der universitären Ausbildung eine wesentliche Rolle spielen, aber auf der anderen Seite, sind die Studierenden wegen ihrer Lerngewohnheit und der daraus ableitbaren Lesekompetenz partiell im Stande die Ausbildungsziele zur fachbezogenen Lesekompetenz zu erreichen. Um dieses Dilemma konkretisieren zu können, müsste die Adressatengruppe näher beschrieben und die curricularen Lehr- und Lerninhalte zu diesen Lehrveranstaltungen veranschaulicht werden. Doch zuvor ergibt sich die Notwendigkeit einen Ausblick auf die Neuregelung des Curriculums der Deutschlehrerausbildung im Umfeld des Leseverstehens zu werfen.

Im Studienjahr 2006/2007 wurde das Curriculum der Deutschlehrerausbildung revidiert und stufenweise eingesetzt, d.h. nur die ersten beiden Semester orientierten sich nach dem neuen, alle anderen Semester nach dem alten Curriculum, in dem alle fertigkeitsbezogenen Lehrveranstaltungen isoliert eingerichtet waren. Wenn man nun die Neuorientierung bezüglich der Fertigkeit Lesen durchblickt, kann folgendes erkannt werden: Leseverstehen bleibt in den ersten beiden Semestern unverändert fertigkeitsisoliert, nimmt aber in den weiteren beiden Semestern eine erneute Funktion ein. Sie wird mit dem Fortgeschrittenen Schreiben integriert angeboten und auf ein Semester erweitert. Folgende Tabelle konkretisiert diese Neureglung:

2. Lehrveranstaltungen zur Fertigkeit Lesen nach dem Studienjahr 2006 / 2007

Semester	Lehrveranstaltung	Kreditzahl
I	Fertigkeit Lesen I	3
II	Fertigkeit Lesen II	3
III	Fortgeschrittenes Lesen und Schreiben I	3
IV	Fortgeschrittenes Lesen und Schreiben II	3

Aus dieser Tabelle ist zu erkennen, dass die Notwendigkeit, dem fortgeschrittenen Lesen im Curriculum mehr Platz einzuräumen, präzisiert wurde. Die Ausbreitung bringt die Möglichkeit, mit den Lehramtskandidaten rezeptive und produktive Fertigkeiten auszuarbeiten, welche für die Arbeitsweise von Fachtexten eine geeignetere Basis darstellen können. Wegen stufenartiger Einsetzung wird die Lehrveranstaltung ‚Fortgeschrittenes Lesen und Schreiben I und II' erst im Studienjahr 2007/2008 möglich sein. Aus diesem Grund kann man noch keine präzisen Rückschlüsse ziehen. Diesbezüglich wird in diesem Beitrag die Vorphase der Neuorientierung als Ausgangspunkt genommen und alle Daten dementsprechend bewertet. Um weitere Ausblicke geben zu können, werden im Folgenden die Adressatengruppe und curriculare Lehr- und Lerninhalten bestimmt.

1.1. Fertigkeit Lesen I

Das Adressatenprofil besteht aus Englischkenntnisse besitzenden Lernern, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Im ersten Semester werden von diesen Lernenden Grundstufenkenntnisse zum Leseverstehen vorausgesetzt, weil sie vor Beginn ihres Studiums eine einjährige Vorbereitungsklasse absolviert haben. Das erarbeitete kurstragende Lehrwerk in dieser Klasse ermöglicht einen Einstieg in deutsche Sachtexte, wobei das Lehrwerk auch mit Lehrwerktexten unterstützt wird. Da literarische Texte einen geringen Anteil in dem Lehrwerk haben, kann festgehalten werden, dass Lerner mehr sachtextbezogene Lesekompetenz im Grundstufenniveau haben. Diese Kompetenz wird versucht in dem erwähnten ersten Studienjahr weiterzuentwickeln. Es handelt sich um ein Bündel von Textsorten, deren Fokus sich im Laufe dieser Entwicklung verschiebt. Dieser Fokus richtet sich zunächst auf Sachtexte, die den Alltag regulieren und auf Sachtexte, die Informationsträger sind. Beide Arten von Sachtexten verlangen von den Studierenden ausreichende Mittelstufenkenntnisse zur deutschen Sprache.

Besonders bei der zweiten Form von Texten haben Lehramtsstudierende Lese- und Verstehensschwierigkeiten, die das Erreichen der angestrebten Ausbildungsziele blockieren. Die Ausbildungskompetenzen für das erste Studienjahr basieren zwar auf dem mühelosen Textverstehen von deutschen Sachtexten des Niveaus der Mittelstufe, doch dieses Ziel ist als eine Überschätzung für die genannten Lernenden zu definieren. Die Gründe dafür basieren auf zwei generellen Faktoren. Zum einen der Spracherlernprozess selber und zum anderen die Anwendung von Strategien.

Der Spracherlernprozess bietet in der Lehrveranstaltung ‚Fertigkeit Lesen I' dem Lernenden die Möglichkeit rezeptive Fertigkeiten auszuüben und weiterzuentwickeln. Wenn

Sachtexte jedoch einen etwas komplexeren Satzaufbau haben, Fachlexik beinhalten und der Textaufbau ihnen ungewöhnlicher erscheint als bei Grundstufentexten, bereitet der Texterschließungsprozess in der Tiefenstruktur diesen Studierenden besondere Schwierigkeiten. Wenn es auch der Fall ist, diese Art von Texten global verstanden zu haben, werden Aufgaben fehlerhaft durchgeführt. Zum anderen sind Textentschlüsselungsstrategien diesen Lernenden besonders fremd. Seien es die Lesestile, die Lesestrategien, das zielgerechte Lesen je nach Textsorte oder die Annäherungsverfahren vor und während des Leseprozesses; hierbei handelt es sich um Begrifflichkeiten, die den Lernenden veranschaulicht werden müssten. Wichtig ist die Erkenntnis zu nennen, dass die Fähigkeit, Texte richtig zu lesen, sie zu hinterfragen, gewisse Rezeptions- und Denkstrategien beinhaltet, die den Studierenden zusätzlich zu vermitteln sind. Diese Problemfelder stehen auch in einem Abhängigkeitsverhältnis ihrer Lerngewohnheit. Deutsche Sachtexte werden mit dem gleichen Verfahren bearbeitet wie sie es beim Leseverstehen von Englischen Sachtexten gewohnt sind. d.h., mehrwertig Multiple-Choise Aufgaben, Zuordnungsaufgaben zu Lehrwerktexten zu betreiben oder auf die Reproduktion von Textinhalten programmiert sein. Aber wenn sich das Übungsspektrum vergrößert und die deutsche Sprache komplexer erscheint, bleiben Lernende meistens orientierungslos. In diesem Falle brauchen sie Hilfe zur Selbsthilfe. Köksal beschreibt, wie abgezielte Lesestrategien, die Übertragung dieser Strategien und weitere Orientierungshilfen das fremdsprachige Leseverstehen und die Lernautonomie fördern können und welche Lernaktivitäten den Studierenden eine gewisse Lernbewusstheit geben könnten (vgl. Köksal 2007: 381-400). Genç verweist auf die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht, indem sie von der Lesegewohnheit der türkischen Schüler ausgehend die Lesefertigkeit in den kommunikativen Lehrwerken untersucht und Übungsvorschläge zur Förderung dieser Lesefertigkeit vorstellt (vgl. Genç 2001: 80-91). Während demnach die Lehrveranstaltung zum ersten Studienjahr als Einstiegsphase in die Leseprozedur von deutschen Sachtexten zu definieren ist, könnte das zweite Studienjahr als eine potentiellere Entwicklung für die Lesefertigkeit bestimmt werden.

1.2. Fertigkeit Lesen II

Das auf Fertigkeit Lesen I aufbauende zweite Studienjahr ermöglicht dem Lernenden eine größere Breite von Textsorten anzubieten. Mittelstufendeutsch wird ihnen in Lesetexten aus verschiedenen Lehrbüchern angeboten, die mit Anzeigen, Schildern, Gebrauchsanweisungen, Zeitungsartikeln, Postkarten, E-Mail-Botschaften, Berichten, Analysen, Reklametexten und Lektüren unterstützt werden. Schwergewicht haben Lesetexte aus Unterrichtswerken für Deutsch als Fremdsprache auf Mittelstufenniveau. In diesen Texten wird das Leseverstehen durch Lesestrategien trainiert, thematisch strukturierter Wortschatz geübt und die Systematisierung und Anwendung von Redemitteln ergriffen. Auch trägt das Übungsinstrumentarium eine wichtige Bedeutung, dass durch ein umfassungsreiches Übungsangebot trainiert wird. In dieser Studienzeit spielt die Motivation der Lernenden eine entscheidende Rolle. Das Gefühl sich dafür bereit zu fühlen und angstfrei mit Texten umzugehen, die komplexer strukturiert sind und die erste Begegnung und Bearbeitung von

mittelstufencharakter aufzeigenden Texten (vgl. Hasenkamp: 1998; Gibitz: 1998; Schmitt/Dreyer: 1996) führen die Studierenden zu einer Ungewissheit. Diese zur Unmotivation der Lernenden führende Ungewissheit blockiert den eigentlichen Textverarbeitungsprozess, weil die Wortwahl, der Syntaxaufbau und die allgemeine Struktur der Mittelstufentexte auf sie fremd wirken und sie den Text nicht durchschauen können. Aus diesen Gründen wird von der Textgrammatik und Textlinguistik profitiert.

Da eine Sprache ihre erste Bestimmung darin hat, in Texten gebraucht zu werden, beschreibt Weinrich in der Textgrammatik der deutschen Sprache die sprachlichen Erscheinungen von Texten. In diesem grammatischen Grundlagewerk erscheinen die Methoden zur Textlinguistik (Weinrich: 2003). Nach Brinker kann die linguistische Textanalyse Einsichten in die Regelhaftigkeit von Textbildung (Textkonstitution) und Textverstehen (Textrezeption) vermitteln und dazu beitragen, die eigene Textkompetenz zu verbessern, d.h. die Fähigkeit fördern, fremde Texte zu verstehen und eigene Texte zu produzieren (Brinker 1992: 8). Des Weiteren betont Şenöz-Ayata den Beitrag der Textlinguistik auf das Fach von Deutsch als Fremdsprache (Şenöz-Ayata 2000: 143-167; Şenöz 1993: 257–266).

Dementsprechend werden u.a. folgende Prinzipien eingesetzt: Im Lesevorgang wird die Aussagekraft der Überschrift hervorgehoben und das Lesen je nach der Aufgabenstellung verfolgt. Der Textaufbau wird durch die Bestimmung der Wiederaufnahmen bzw. semantische Isotopien/Wortnetze (nach Person, Raum, Zeit, Gefühle, Gedanken, Gegenstände usw.) gegliedert, der Lesetext wird nach Befragung nach Funktion der Zeichensetzungen, Konnektoren, Konjunktionen und weiteren grammatischen Einheiten aufgearbeitet (vgl. Bechtel/Simson: 1989). Neben dem Hinweis auf Funktionswörter in ihrer textkonstituierenden Funktion wird auch vermittelt, wie man diese Wörter erkennen kann. Die Verarbeitung von Textentschlüssungsstrategien haben somit zwei Funktionen erfüllt: Zum einen kann damit die mehr klassisch geprägte Lerngewohnheit im allgemeinen überwunden werden, indem Fragen der Lese- und Verständlichkeitsforschung, textlinguistische Fragen und die daraus resultierten Fragen und Ansätze der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Leseunterrichts als Bausteine angenommen werden. Und zum anderen kann ein Basiswissen als Vorkenntnis für die Verarbeitung zu Fachtexten entstehen.

1.3. Fortgeschrittenes Lesen

Im dritten Studienjahr ist die Bearbeitung von literarischen Texten und Fachtexten vorgesehen, die als elementare Basiskompetenz für die weitere universitäre Ausbildung bewertet werden kann. Um den Lehrveranstaltungen wie Kurzgeschichte, Roman, Drama, Gedichte und deren Vermittlung gerecht werden zu können, müsste diese Lesekompetenz geschult werden. Zu diesem Anlass rückt die literarische Lesefähigkeit in den Mittelpunkt. Diese Fachrichtung wird mit der Beschäftigung fachsprachlicher Texten kompensiert. Die Umsetzungsschritte von Sachtexten zu literarischen ggf. zu Fachtexten bilden das größte Defizit, denn in Fachtexten herrschen bestimmte Konventionen und literarische Texte weisen besondere stilistische Merkmale auf. Der Mangel an Zeit, eine gründlichere Arbeit mit diesen Textsorten betreiben zu können, ist ausschlaggebend. Für die Erreichbarkeit der angestrebten Kompetenzziele ist eine studienbegleitende Fachsprachenvermittlung als al-

lein stehende Lehrveranstaltung unvermeidlich, denn erst ab einem gewissen Niveau der Sprachbeherrschung ist eine sinnvolle methodisch-didaktische Ausbildung möglich. Ein weiterer ausschlaggebender Punkt bildet die Lernzielbestimmung: Das Lernziel Fachwissen, fachliche Denkstrukturen und Arbeitsstrategien als Medien bei der Vermittlung von Sprache einzusetzen ist davon bedingt den Aufbau von Fachwissen, den Aufbau von fachlichen Denkstrukturen und Arbeitsstrategien als Lernziel zu betrachten. Aus diesen Überlegungen wurde den Studenten im V. Semester als Wahlfach das Leseverstehen von Fachtexten angeboten, das im Folgenden erläutert werden soll.

1.4. Wahlfachangebot: Leseverstehen von Fachtexten

Die Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung verlangen von den Studierenden hinreichende Sprachkenntnisse, die sie befähigen müssten, das geplante Fachstudium aufnehmen und durchführen zu können. Die Konfrontation mit Fachsprache, die sowohl bezüglich der Terminologie als auch der fachspezifischen Sprache Eigenschaften aufweist, bereitet den Studierenden große Schwierigkeiten, nicht die Fachausbildung selbst. Um einige Lehrveranstaltungen zu nennen: Einführung in die Linguistik I-II, Spracherwerb, Einführung in die deutsche Literatur I-II, Methoden des Deutschunterrichts, Primardeutsch, Lehrwerkanalyse usw. Während methodische- didaktische Prinzipien mit Praxisanteil dokumentieren, wie das Leseverstehen von Fachtexten entwickelt werden kann (vgl. dazu Blühdorn 1998: 162–172; Drewnowska-Vargáné 1997: 514–522; Eruz: 1995: 233–247; Laveau 1985), stellt Ozil eine weitere Behauptung auf:

> „Die universitäre Ausbildung hat in der Türkei, den Lerner in Verbindung mit bestimmtem Fachwissen das kritische Denken und die Methoden der selbstständigen Forschung oder des eigenständigen Arbeitens zu vermitteln“ (Ozil 1991: 91).

Aus diesen Gedanken ableitend wird in der Lehrveranstaltung beim Textverarbeitungs- und Verstehensprozess versucht, die Studenten ins Zentrum des Unterrichts zu stellen, auf ihre Bedürfnisse einzugehen, die Problemstellen aufzusuchen und diese durch strategiebezogene Techniken zu überwinden. Die Entwicklung, Verbesserung und Übung fachsprachlicher Lesefähigkeit als wesentliche Teilkomponente des Fremdsprachenerwerbs und die Befähigung der Lerner zur individuellen Weiterentwicklung ihrer Lesefähigkeit außerhalb des Unterrichts bilden die globalen Zielvorstellungen. Ein weiteres Ziel war eine gewisse Vertrautheit zur Textsorte zu vermitteln, indem die Abweichung zur Standartsprache konkretisiert wurden konnte, d.h. den Fachtext mit seinen sprachlichen, inhaltlichen, stilistischen Merkmalen kennen lernen. Während methodisch-didaktische Prioritäten auf die Sprachanalyse und das Sprachverstehen gesetzt wurden, umfasste der Textkorpus authentische Fachtexte der gängigen Fachausbildung.

Zum Studienjahr 2006/2007 wurden 25 Studenten 3 Wahlfächer angeboten und 7 entschieden sich für diese Ausrichtung. In der Lehrveranstaltung wurden mit den Lernenden verschiedene Arbeitsweisen zum Textverständnis fachbezogener Texte zwar bearbeitet, die aber sicherlich noch weitgehend ergänzbar sind. Folgend werden die Wesentlichsten ge-

nannt, die nicht alle auf jeden Text angewendet wurden, sondern es wurde je nach Zielvorstellung der Unterrichtseinheit und der Anforderung des Textes die geeigneteste Analyseform ausgewählt:

- Die Präzisierung und Formulierung des Vorwissens zum Thema / zur Überschrift;
- Das Einüben von Markierungstechniken für die optische Selektion;
- Das Erstellen von Textkarten, die u.a durch Markierungen, Inhaltswörter-Strukturwörter entstanden sind;
- Das Beherrschen der Methoden zum Globalverstehen, um das vom Unwesentlichen abgetrennte Wesentliche einordnen zu können;
- Das Beherrschen von Arbeitstechniken zur Tiefenstrukturdekodierung, um sprachliche, inhaltliche und stilistische Textmerkmale wahrnehmen zu können:
- Fokus auf sprachliche Textmerkmale lenken: fachspezifische Terminologie, syntaktische Strukturen, wissenschaftssprachliche Strukturen, Stilmittel, Textverknüpfungsmittel, textgliedernde Wendungen, Satz- und Wortbildungstypen, häufige Verwendung des Passivs, Funktionsverbgefüge, Nominalisierung, Partizipialkonstruktionen, rechts-links Attribute, Konjunktionen, Nebensätze, Konjunktivformen;
- Fokus auf inhaltliche Textmerkmale lenken: inhaltliche/logische Themengliederung, Gedanken- bzw. Argumentationsaufbau, Inhaltswörter-Strukturwörter, Textstrukturdarstellungen;
- Fokus auf stilistische Textmerkmale lenken: Anaphorische – Kataphorische Verweisformen, indirekte – direkte Wiederaufnahmen, Kohäsion, Kohärenz;
- Das Verstehen und Bearbeiten von Lesetexten: Vorgabenorientierte Textrezeption und -produktion, Übungshilfen: Stichwörter, Leitsätze oder -fragen, Inhaltsangaben;
- Das Einsetzen von Evaluierungsverfahren;
- Kritische Beurteilung des Textes;
- Kritische Überprüfung des eigenen Informationstandes.

Nachdem curriculare Lehr- und Lerninhalte zum Leseverstehen in der Deutschlehrerausbildung definiert, bewertet und die Notwendigkeit zur studienbegleitenden Fachausbildung ausgesagt wurde, folgt nun ein Ausblick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. An dieser Stelle der Arbeit sollen folgende zwei Fragestellungen Antwort finden: Wie fällt die Selbstbeurteilung der Lernenden der Universität Trakya zur Deutschlehrerausbildung bezüglich der oben skizzierten Curriculumeinheiten im Bereich Leseverstehen und zur fachlichen Berufsqualifikation aus?

2. Der europäische Referenzrahmen: Die Selbstbeurteilung

Im Jahr 2001 wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen (GER) vom Europarat veröffentlicht (vgl. Europarat: 2001). In diesem Rahmen wurden die verschiedenen Teilkompetenzen, die einen Fremdsprachenbenutzer in der fremden Sprache handlungsfähig machen, mit Hilfe von sechs Niveaustu-

fen sowie deskriptiver Kategorien für jede Stufe beschrieben. Eines der Ziele des GERs ist es, die Mehrsprachigkeit zu fördern und eine Vergleichbarkeit von Sprachqualifikationen durch die Beschreibung von globalen Lernzielen zu erlangen. Für sechs unterschiedliche Niveaustufen beschreibt der GER, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Lernende erwerben müssen, damit sie eine Sprache erfolgreich benutzen können.

In diesem Beitrag wird eine separate Vorgehensweise unternommen, indem das Sprachenlernen mit dem Leseverstehen Bereich eingegrenzt und das Raster zur Selbstbeurteilung hervorgehoben wurde. Köksal argumentiert, dass der Fertigkeitsbereich Lesen der Deutschlehrerausbildung in seinen curricularen Lehr- und Lerninhalten, methodisch-didaktischen Schwerpunkten und Prinzipien als angemessene Basis für die Selbsteinschätzung des europäischen Portfolios beitragen kann (vgl. Köksal: 2003). Aus diesen Anlässen wurde die Selbstbeurteilung, um den Qualifikationsnachweis der Studierenden zum Leseverstehen definieren zu können durchgeführt. Um den Rahmen dieser Untersuchung darzustellen, sollten zunächst einige Hinweise zur Arbeitsweise benannt werden:

Die Studierenden schätzten sich nur im Bereich Leseverstehen zu den Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des europäischen Referenzrahmens ein. Folgende Tabelle zeigt das Raster, beschränkt auf Niveaubestimmung, Textsorten- und sprachliche Gestaltung, zu denen sich die Lernenden zuzuordnen hatten (vgl. 5. Anhang):

3. Selbstbeurteilungsraster zum Leseverstehen

Niveau	Textsorten	Sprache
A1	Schilder, Plakate Prospekte	einfache Sätze
A2	Alltagstexte: Anzeigen, Prospekte, Speisekarten, persönliche Briefe Fahrpläne,	kurz und einfach
B1	Private Briefe	frequente Alltags- oder Berufssprache
B2	Artikel, Berichte, zeitgenössische literarische Prosatexte	besondere Haltung verstehen
C1	**Sachtexte**, literarische Texte, **Fachartikel**	**lang und komplex, stilistische Merkmale**
C2	Alle Textsorten	komplexe Sprache

Zur Datenerhebung kann festgehalten werden:

- Um Vergleiche erzielen zu können, wurde der Selbstbeurteilungsbogen zunächst im Studienjahr 2002/2003 und dann wiederholend im Studienjahr 2006/2007 durchgeführt.
- In beiden Studienjahren nahm der ganze Studiengang (auch die Vorbereitungsklasse) der Deutschlehrerausbildung bei der Einschätzung teil. Demnach wurden insgesamt 295 Studenten befragt.
- Der Selbsteinschätzungsbogen wurde als Zeitabstand jeweils am Ende des Studienjahres durchgeführt.
- Die Resultate wurden nicht statistisch, sondern in globalen Leitlinien anteilmäßig bewertet.

Die Untersuchung im Studienjahr 2002/2003 zur Niveaubestimmung ergab folgende Resultate:

4. Resultat zum Studienjahr 2002 / 2003

Studiengang	Studentenzahl	A1	A2	B1	B2	C1	C2
VB-Klasse	38	-	10	28	-	-	-
1. Klasse	24	-	2	9	13	-	-
2. Klasse	20	-	-	9	11	-	-
3. Klasse	9	-	-	2	7	-	-
4. Klasse	16	-	-	4	12	-	-
Insgesamt	107	-	12	52	43	-	-

Aus dieser Tabelle könnte man folgendes schließen:

- Die Kategorien A1, C1 und C2 blieben außerhalb der Selbstbeurteilung.
- Den Schwerpunkt der Selbsteinschätzung bildeten hauptsächlich die Kategorien B1 und B2.
- Proportional wurde die Kategorie A2 sehr gering gekennzeichnet.
- Die Kategorie B1 wurde um 9 Einschätzungen mehr als B2 bestimmt.
- Außerhalb der Vorbereitungsklasse schätzen sich 24 Studierende zu B1 und 43 zu B2 ein.
- Zwar sind insgesamt 5 Klassen befragt worden, aber die Niveaubestimmung zeigt bei B1 und B2 deutliche Schnittstellen. Das könnte darauf hinweisen, dass diese Lerner die Hauptpunkte von Lesetexten lesen und verstehen können, wenn klare Standartsprache und keine Fachtexte verwendet werden.

Die Untersuchung im Studienjahr 2006/2007 zur Niveaubestimmung ergab folgende Resultate:

5. Resultat zum Studienjahr 2006 / 2007

Studiengang	Studentenzahl	A1	A2	B1	B2	C1	C2
VB-Klasse/D*	41	-	11	23	7	-	-
VB-Klasse/Ü*	25	-	2	19	4	-	-
1. Klasse	33	-	6	16	11	-	-
2. Klasse	30	-	-	11	19	-	-
3. Klasse	25	-	-	8	10	7	-
4. Klasse	34	-	-	8	26	-	-
insgesamt	188	-	19	85	77	7	-

(D* bezeichnet die Vorbereitungsklasse der Abteilung zur Deutschlehrerausbildung, Ü* hingegen die Vorbereitungsklasse zur Übersetzungswissenschaft. Beide wurden miteinbezogen, weil sie auf einheitlichem Curriculum basieren.)

Daraus ist folgendes abzuleiten:

- Die VB-Klasse im Studiengang 2002/2003 wurde nochmals befragt, als sie im Studiengang 2006/2007 in der vierten Klasse studierten. Sie sind nur von B1 auf B2 gerückt;
- Das Schwergewicht liegt bei allen Klassen im Allgemeinen auf B1 und B2;
- A1 und C2 wurden nicht, A2 nur wenig angekreuzt;
- **C1 wurde nur von denjenigen angekreuzt, die das Wahlfach zur Bearbeitung von Fachtexten belegt haben;**
- Diejenigen, die C1 angekreuzt haben, können die Hauptinhalte komplexer Fachtexte zu konkreten und abstrakten Themen, im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen im allgemeinen (aber nicht mühelos!) lesen und verstehen.

2.1. Ausblick:

Befragte 295 Studierende schätzen sich intensiver den Niveaubestimmungen B1 und B2 ein, was m.E. einen fragewürdigen Ausblick gibt. Dazu könnten folgende zwei Vorschläge angeboten werden:

1. Das Selbstbeurteilungsraster müsste vom Europarat einer Revision unterzogen werden, indem differenziertere Niveaubeschreibungen zu verschiedeneren Sprachzielen, Adressatengruppen und Lernumgebungen angefertigt werden müssten.
2. Die Deutschlehrerausbildung, dessen Adressatengruppe im Allgemeinen die Eigenschaft aufzeigt, Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen, wie in diesem Beispiel die Trakya Universität, müsste mit einer obligatorischen fachstudienbegleitende Sprachlehrveranstaltung ausgerüstet werden. Nur mit dieser Ausstattung kann von dem Lernziel die Rede sein, Fachwissen, fachliche Denkstrukturen und Arbeitsstrategien als Medien bei der Vermittlung von Sprache einzusetzen zu können.

3. Schlussfolgerung:

Die Neukonzeption des Curriculums an der Deutschlehrerausbildung in der Türkei umfasst die Definition der Fachkompetenz künftiger Deutschlehrerinnen und Lehrer. Dieser Beitrag trägt eine wichtige Bedeutung, um den gängigen Erfordernissen der weltweiten Bildungsrichtlinien gerecht werden zu können. Unter diesen angestrebten Fachkompetenzen bezieht sich die Sprachkompetenz auf die Fähigkeit zur Entwicklung eines Bewusstseins von sprachlichen Phänomenen und ihrer Bewältigung. Das Leseverstehen von Fachtexten in dieser Fachausbildung bildet eine bestimmte Leseaktivität, die durch eine studienbegleitende Lehrveranstaltung vermittelt werden müsste. Denn Fachtexte setzen lesen können, den schriftlichen Text wahrnehmen können, sich mit der Textsorte vertraut fühlen können, die Mitteilung/Absicht lesen, entnehmen und verstehen können voraus. Erst durch diese Bewältigung kann die bestimmte berufliche Aufgabe besser ausgeführt werden und der Bezug zum beruflichen Bereich anteilhaft steigen.

Die Untersuchung zur Selbstbeurteilung zeigte den deutlichen Unterschied zur Vertrautheit der Textsorten. Fachtexte entschlüsseln zu können oder nicht, war bei der Niveau-

beurteilung ein entscheidender Faktor. Zwei Punkte wurden von den Lernenden, die sich an dem Wahlfach beteiligten, besonders vorteilhaft hervorgehoben: Die Art der Behandlung von grammatischen Phänomenen und die Möglichkeit studienbegleitende Lesetexte entschlüsseln zu können. Zustimmen kann man Göktürk nur, die die Meinung vertritt, dass Fachtexte aufgrund ihrer Eindeutigkeit, Referentialität, Realitätsangemessenheit und Internationalität generell als leichter erlernbar gelten. Schwierigkeiten bereiten Fachtexte nur mit hoher Informationsdichte, nicht aber aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten (vgl. Göktürk 1991: 113-124).

4. Quellenangabe:

Bechtel, C. / E. Simpson (1989). Lesen und Verstehen. Analyse von Sachtexten, Ismaning: Hueber.

Blühdorn, H. (1998). Textverständlichkeit und Textvereinfachung im deutschsprachigen Fachunterricht (DFU), Zielsprache Deutsch 29,4, Hueber: München, 162–172.

Brinker,K. (1992). Linguistische Textanalyse, Berlin: Erich Schmidt, 8.

Çapoğlu-Çakır, M. (2001). "Ein Curriculummodell für das Fach Lesen an den Abteilungen für Deutschdidaktik in der Türkei", in: Yıldız, S. (Hrsg.): VII. Türkischer Germanistikkongress, Ankara: Universität Hacettepe, 538–546.

Drewnowska-Vargáné, E. (1997). Textfunktion und Textstruktur als Grundlagen für die Entwicklung der Textkompetenz, Info DaF 24,4, 514–522.

Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen, München: Langenscheidt, 74–76.

Eruz, S. (1995). "Uzmanlık metinleriyle okuma-anlama etkinliğinin geliştirilmesi", Alman Dili Edebiyatı Dergisi IX, İstanbul Üniversitesi, 233–247.

Genç, A. (2001). „Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20, Ankara, 80–91.

Gibitz, U. (1998). Aktuelle Texte 4, München: Klett.

Göktürk, P.-A. (1991). „Der Sach- und Fachsprachliche Text und seine didaktische Möglichkeiten", in: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Ankara/İstanbul, Deutsche Kulturinstitute, 113–124.

Hasenkamp, G. (1998). Leselandschaft 1 und 2, Ismaning: Verlag für Deutsch.

Hatipoğlu, S. (2007). „Zur fachlichen Kompetenz der Lehramtsanwärter für Deutsch. Präsentation der Ergebnisse eines Workshops", X. Türkischer internationaler Germanistikkongress, 30.Mai-2 Juni 2007, Konya: Universität Selçuk, 279–291.

Hatipoğlu, S. / H. Köksal u.a (2000). Bericht der Arbeitsgruppe Sprachpraxis, in: (Hrsg. Tapan/Polat/Schmidt): Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung, İstanbul: Goethe Institut, 27.

Köksal, H. (2007) "Zum Leseverstehen deutschsprachiger Texte. Strategien für Lerner der Deutschlehrerausbildung", X. Türkischer internationaler Germanistikkongress, 30.Mai-2 Juni 2007, Konya: Universität Selçuk, 381–400.

Köksal, H. (2003): "Das europäische Sprachenportfolio und die berufsbezogene Deutschlehrerausbildung: Schnittstellen für die Fertigkeit Lesen", in: 1. International Symposium ‚Common European Framework and Foreign Language Education in Turkey', Bursa: Universität Uludağ. (CD-Room).

Laveau, I. (1985). Sach- und Fachtexte im Unterricht, München: Goethe Institut.

Legutke, M.-K. (2003). „Anmerkungen zur Reform der Lehrerbildung: Berufsfeldbezug und forschendes Lernen – die Rolle des Praktikums“, in: Bausch, K.R / Königs, F / Krumm, H.-J. (Hrsg.). Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte. Modelle. Perspektiven, Tübingen: Narr, 150–157.

Ozil, Ş. (1991). „Überlegungen zu einer mehr textorientierten Einführung in die Linguistik“, in: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Ankara/İstanbul: Deutsche Kulturinstitute, 91.

Schmitt, R. / H. Dreyer (1996). Umwelt und Gesellschaft. Texte zum Lesen, Üben und Diskutieren, Ismaning: Verlag für Deutsch.

Şenöz-Ayata, C. (2000). „Metin Türü Çözümlemesinin Ana Dil ve Yabancı Dil Öğrtimine Katkısı“, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XII, Istanbul: Universität Istanbul, 143–167.

Şenöz, C. (1993). „Metindilbilim ve Yabancı Dil olarak Almanca Öğretimi“, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII, Istanbul: Universität Istanbul, 257–266.

Weinrich, H. (2003). Textgrammatik der deutschen Sprache, Mannheim: Dudenverlag.

5. Anhang:

Selbstbeurteilungsraster zum Leseverstehen

A1: Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze erfassen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Prospekten.

A2: Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze einfache persönliche Briefe verstehen.

B1: Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem frequente Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann in privaten Briefen Beschreibungen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen verstehen.

B2: Ich kann Artikel und Berichte lesen und verstehen, in denen die Schreibenden besondere Haltungen oder Standpunkte vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.

C1: Ich kann lange und komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und deren stilistische Merkmale wahrnehmen. Ich kann **Fachartikel** und lange technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in Beziehung zu meinem Spezialgebiet stehen.

C2: Ich kann alle Arten von geschriebenen Texten **mühelos** verstehen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z.B. Sachbücher, **Fachartikel** und literarische Werke.

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Challenges in foreign language teaching

Özlem TUYLU, School of Foreign Languages, Ankara, Turkey, ozlemtuylu@hotmail.com

Abstract

The shortage of financial support devoted to foreign language teaching, parents' negative attitude, insufficient physical conditions, materials not having a rich and current content, lack of the use of technology and the use of different terms between the target language and the mother tongue are the most common challenges for the language teachers and learners in Basic Education in Turkey. Considering my benefits in the European Workshop held by the Council of Europe in Tampere/Finland in Nov, 2006 and my personal and academic experience, as a teacher of English, I decided to collect some data showing the challenges from the language teachers' and learners' point of view by preparing and applying a questionnaire to my colleagues and the students in the school I work.

Challenges in Foreign Language Teaching to Apply 'CLIL' in Basic Education in Turkey

I personally think that CLIL is a modern and fruitful approach to education when it is compared to traditional techniques because it contributes much to not only foreign language teaching but also subject teaching through the target language. So it has an important potential to improve the quality of foreign language teaching and increase the number of successful foreign language learners by focusing on pupils' acquiring at least two or three languages, preparing them for life in a more internationalised society and offering them better job prospects on labour market, equipping them with values of tolerance and respect to other cultures, enabling them to develop language skills and subject-related knowledge and learning and motivating them to learn language for interaction. While CLIL encourages children to learn by using the language, weak and slow learners benefit from it, too. It is also economical because learners acquire two or more languages for the price of one. Considering all these advantages, it is becoming more common in Europe day by day.

It naturally introduces some challenges at the same time. They are teacher training, socio-psychological and socio-economic barriers, negative attitudes of parents and students

to difference, inflexible curricula, process and forms of language and communication, lack of parents' involvement and support, poor learning environments, lack of learner support for learning objectives and availability of appropriate human resources.

Having met CLIL and observed it in some schools during the European Workshop held in Tampere on 1–5 /11/2006, I was quite interested in this new approach and could not help thinking about the problems we have and the reasons why the process of foreign language teaching and learning in my country was so painful. On coming back, considering my benefits from that European Workshop and my personal and academic experience, as a teacher of English, I decided to collect some data showing the challenges from the language teachers' and learners' points of view since I strongly believe that teachers and students are the two sides of the medal in the process of teaching and learning foreign language. Thus, I prepared and applied a questionnaire to my colleagues and the students in the school I work.

According to the results of the questionnaire applied to the language teachers and the students:

77,8% of the language teachers state that parents have difficulty in understanding that foreign language is very significant for interaction among people coming from different cultures and should not perceive it as a subject. So the parents ignore the importance of foreign language teaching and learning. In addition, 88,9% of the teachers say that the parents do not help their children improve their language by offering them possibilities to practise language after school and 55,6% of the them state that the parents do not visit the school to consult their children's performance in the process of foreign language learning.

All the language teachers state that they have not been able to teach by using audiovisual and audiolingual materials sufficiently, the reading texts in the coursebooks used are insufficient for interaction and inadequate to teach and practise new vocabulary, the number of the students in the classrooms are overpopulated for foreign language teaching and the curricula consists of overloaded grammar. All the language teachers also believe that the availability of a language lab and classroom makes foreign language teaching easier and fruitful, long teaching time (on average 28-30 hours a week) influences the language teachers' performance during the lessons in a negative way and 88,9% of the teachers think that financial resources (equipment, materials, teachers' income etc.) provided are inadequate for foreign language teaching.

According to 66,7% of the teachers, the fact that class teachers and subject teachers know at least one foreign language will highly contribute to the process of foreign language teaching.

37,5% of the students say that they have difficulty in comprehending some items (such as names of cities, people and food, Christmas, etc.) belonging to the culture of the foreign language being studied and 37,5% of them partly have the same problem. What is more, %70,8 of the students believe that they will have fun and the process of learning will be easier if they are equipped with some information about the country and the culture of the foreign language beforehand.

54,2% of their mothers graduated from primary school while 25% of them graduated from secondary school and only 20,8% of them had a chance to attend high school. 41,7% of their fathers graduated from secondary school and 33,3% of them graduated from primary school. While 20,8% of them attended high school, only 4,2% of them had a BA Degree. 95,8% of their mothers are housewives. 66,7% of their fathers are craftsmen and 16,7% of them are civil officers. 95,8% of their mothers and 75% of their fathers do not speak any foreign languages.

%50 of the students state that the assignments (project, performance and portfolio) given in the English lesson partly contribute to their learning. Furthermore, %62,5 of them think that their English is not good enough to be able to prepare their assignments for the English lesson.

62,5% of the students say that they cannot use the foreign language they study outside the school for interaction because their parents do not provide them with necessary and sufficient opportunities such as summer camps, courses, going abroad because of social and financial barriers.

66,7% of the students think that the topics of the reading texts are not current and do not appeal to their interests. In addition, 41,7% of the students state that the reason they have to learn the foreign language is just because it is compulsory.

Dealing with the findings obtained from the pilot school, the importance of financial support devoted to foreign language teaching, the necessity of subject and class teachers' mastering at least one foreign language, coursebooks and written materials including a rich content appealing to students' age, interests and skills for interaction, the use of audiovisual and audiolingual materials and technology, reducing foreign language teachers' teaching time to increase their performance during lessons and reduce grammatical load in the curricula to provide interaction outside the school, availability of a language classroom, appropriate number of students in the classrooms, additional 'courses' for parents not having socioeconomic and sociocultural background to make their attitudes positive to foreign language teaching and learning, teacher co-operation, the necessity of providing students with knowledge about the culture of the foreign language they have to study to motivate them, the advantage of starting to learn a foreign language at an early age and learner support in the process of foreign language teaching in Basic Education in Turkey are the significant issues figured out.

While both the teachers and the students have these challenges in the foreign language teaching and learning, considering CLIL in Turkey can sound utopian but I strongly believe that dealing with the problems professionally and preparing the necessary background will be a hopeful and brave step into a successful process of foreign language teaching and CLIL.

Acknowledgment

I am grateful to Songül Coşkun, Education Programmer and Meltem Tuylu, Specialist Teacher, my colleagues and my students in Sincan 100. Yıl İlköğretim Okulu providing necessary facilities to carry out this study.

References

1. Büyüköztürk, Şener. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 2. Basım. İstanbul: Pegem A Yayıncılık, 2002.
2. Karasar, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Onbirinci Baskı. Ankara : Nobel Yayınevi, 2002.
3. Türk, Ercan. Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Nobel Yayıncılık,1999.
4. WEB-site of the Ministry of National Education (MEB), Turkey, www.meb.gov.tr
5. WEB-site of the Council of Europe, www.coe.int

CURRICULUM LINGUAE 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch
Linguistic Diversty through Integration, Innovation and Exchange
Diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges

Die Konzeptionen des Immersionsunterrichts in Konflikt mit der Realität

Daniel MORGEN,
Alsace/ France, Association „Lehrer », association professionnelle des instituteurs et professeurs pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz, Ehemaliger Leiter des Ausbildungszentrum für den zweisprachigen Unterricht in Guebwiller (IUFM d'Alsace),
daniel.morgen@wanadoo.fr

Résumé

L'enseignement bilingue en Alsace : paramètres et conditions de son développement en rapport avec les objectifs et finalités.

Un projet de développement de l'enseignement bilingue comporte presque inévitablement une double approche. D'une part, il s'inscrit dans un faisceau de finalités et d'objectifs qu'il faudra rappeler. Mais d'autre part, ces objectifs et ces finalités sont étroitement tributaires de conditions objectives, de facteurs externes ou internes.
L'année 1991 voit apparaître les premières classes bilingues en Alsace : le projet de développement s'appuie sur un cadrage scientifique et psycholinguistique (cf. Petit, 2001). D'abord expérimental et non formel, ce projet est ensuite précisé dans des textes d'orientation et de programmation pédagogiques, rédigés et publiés par l'autorité scolaire pour l'Alsace, à savoir le recteur de l'académie de Strasbourg (Gaudemar, 1997 et 1999). Les critères objectifs de développement de cet enseignement semi-immersif, au nombre de six (précocité, continuité, instrumentalisation de la langue cible, volontariat des enseignants et des familles, parité des langues dans l'enseignement, un maître- une langue) ont été plusieurs fois décrits (cf. Morgen, 2000 ; Geiger-Jaillet, 2004, Geiger-Jaillet et Morgen, 2006). Mais ces finalités et objectifs se trouvent confrontés à des conditions externes, qu'Anemone Geiger-Jaillet analyse objectivement dans son livre « Le bilinguisme pour grandir », (L'Harmattan, Paris 2005) et qui ont un impact sur le développement du projet et sur les objectifs visés.

Alors que le dispositif scolaire d'enseignement bilingue accueille actuellement plus de 17000 élèves (voir contribution dans le même volume d'Anita Marchal), il a semblé intéressant d'examiner, non pas tant l'histoire du dispositif scolaire d'enseignement bilingue dans

les écoles, collèges et lycées, que l'évolution du projet initial en rapport avec les paramètres scolaires et les conditions externes tels qu'ils se croisent et se « contaminent » dans le dispositif d'enseignement mis en place. Après une rapide présentation du bilinguisme alsacien traditionnel, la contribution décrit les objectifs et conditions de réalisation de l'immersion partielle à parité horaire des langues. Outre que le projet mis en place dès 1991 a choisi comme langue cible l'allemand, mais se réfère dès l'origine à la langue régionale d'Alsace et donc autant aux variétés dialectales de l'allemand en Alsace, son développement est conditionné par des éléments de nature différente sinon opposée :

- Dans quelle langue cible enseigner ? La variété dialectale ou le standard ?
- Le développement de l'enseignement bilingue étant lié aux choix parentaux, comment assurer la cohérence de l'offre et de la demande ?
- Vise-t-on le développement du bilinguisme ou directement celui du plurilinguisme ?
- A quel concept faut-il donner priorité : « Un maître, une langue » ou « Un maître, deux langues » ?

Un texte français reprend par ailleurs des éléments de cette contribution.

In den letzten zwanzig Jahren hat sich der Immersionsunterricht als eine moderne, effiziente Form des Sprachenunterrichts durchgesetzt. Für Frankreich selbst und das Elsass zeugen mehrere Publikationen davon. Ziele, objektive Kriterien bei der Durchführung dieses Unterrichts wurden z.B. in der Zeitschrift „*Les Langues modernes*" im vorigen Jahr beschrieben (Geiger-Jaillet/ Morgen 2006). Man weiß also mit einiger Sicherheit, welchen Weg man gehen muss, um ein positives, wirksames bilinguales System einzuführen, das den Eltern und den Familien auch nützlich ist, und auf den Spracherwerb eine positive Wirkung haben wird. Wie der Titel dieses oben erwähnten Beitrags lautete, soll „das elsässische, bilinguale Schulprogramm die Bedürfnisse der Kinder und der Familien in Betracht ziehen". („ Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles").

Seit etwa 15 Jahren sammelt die Académie de Strasbourg – darunter fallen alle Schulen, Hochschulen und Schularten in der „région Alsace" (Elsass) – Erfahrungen und hat Sachwissen in diesem Bereich aufgebaut. Die ersten bilingualen Klassen wurden im Jahr 1991/92 eröffnet. Fünfzehn Jahre später liegt die Zahl der Schülerinnen und Schüler von der *école maternelle* (Kindergarten, Kleinkinderschule) bis zum *lycée* bei 19 000. Etwa 10% der Kinder der *école maternelle*, über 6 % der Grundschüler, knapp 3% der Jugendlichen im *Collège* (Mittelschule, Sekundarstufe 1) besuchen eine bilinguale Klasse und nehmen am Unterricht in zwei Sprachen teil (Académie de Strasbourg, *Chiffres clés* – Schlüssel Zahlen-März 2007-http://www.ac-strasbourg.fr).

1. Eine gewisse Erfahrung

Welche Erfahrung hat Elsass im Bereich der Zweisprachigkeit?

Sicher hat das elsässische Schulsystem eine gewisse Erfahrung im Bereich der Zweisprachigkeit, wenn es auch die bilingualen Kompetenzen des Nachwuchses vor 1992 wenig ge-

fördert hat. Aber diese Erfahrung der gelebten Zweisprachigkeit, z.B. zwischen den beiden Weltkriegen von 1919 bis 1940, ist ihm heutzutage von keinem Nutzen. Immerhin waren in der Region beide Sprachen gebräuchlich. Zwischen den beiden Weltkriegen wurden bis zu 6 Stunden Deutschunterricht pro Woche erteilt, und der Lehrplan war auf Lesen und Schreiben ausgerichtet.

Aber lange bestand auch ein Defizit in der französischen Sprache. Wie Dominique Huck von der Universität Marc Bloch errechnet hat, sprachen 1936 z.B. nur knapp 55% der erwachsenen Elsässer, dagegen viel mehr eingeschulte Jugendliche, die französische Nationalsprache. (Huck, 2006: 362). Knapp vor dem zweiten Weltkrieg (1939-1945) beherrschte also nur jeder zweite Elsässer die Nationalsprache, 1946 waren es aber schon 62%. Der Unterschied zwischen beiden Prozentsätzen (1936 : 55% und 1946 : 62%) mag die Loyalität der Elsässer zu Frankreich nachweisen, die sich nach dem Krieg noch viel mehr zu ihrer Staatsangehörigkeit bekennen. Diese Fakten erklären zu einem gewissen Teil, warum die Schulbehörde nach 1946 die deutsche Sprache aus den Grundschulen ausgewiesen hatte, um die französische Sprache mit der stillschweigenden Bewilligung der elsässischen Bevölkerung zu fördern.

Welche Folgerungen lassen sich aus diesem Tatbestand ziehen? Erstens kann man für diese Periode nicht von einem „bilingualen Unterricht" sprechen, vielmehr war dies ein „enseignement simultané", ein „simultaner – Unterricht" in zwei Sprachen. Eine Immersionsdidaktik gab es damals noch nicht.

Zweitens hatte dieser Unterricht zur Folge, dass er bei einer ganzen, nach 1920 eingeschulten Generation nachweisbar bilinguale Kompetenzen sowohl in der Sprache als auch im Lesen und Schreiben förderte, zumindest bei denjenigen, die eine längere Schulzeit bis zum Abschluss in der Mittelschule (*école primaire supérieure*) absolvierten (nach Huck, 2006 : 338).

Drittens, dass die französische Sprache sich langsam, aber stetig, immer mehr behauptete. Viertens, dass diese Unterrichtsform durch die schlechten, individuellen und kollektiven Erfahrungen der Sprecher im 2. Weltkrieg für 30 Jahre und mehr gestoppt wurde. In einigen Unterrichtsbüchern fand man trotzdem die Prägung dieser Pädagogik; einige, wenige Bücher für die Sekundarstufe 1 und später für die Grundschule setzten mehr auf Lesen und Schreiben als auf einen kommunikativen Umgang (Huck, 2005 : 260-261). Aber mehr nicht. Von der Praxis des Unterrichts auf Französisch und Deutsch blieb also wenig übrig. Dagegen konnte die elsässische Zweisprachigkeit lange, bis in die siebziger Jahren, auf den elsässischen Dialekt aufbauen. Da aber die Eltern ihn nicht weiter übertragen haben, soll mit dem aktuellen Immersionsprogramm dieses Defizit wenn möglich ausgeglichen werden.

2. Unsere Kriterien für Immersionsprojekte in der Schule

Dagegen also hat sich die Immersionsdidaktik immer mehr verbreitet. Auf eine solche Didaktik wurde auch das Projekt „ Zweisprachigkeit an elsässischen Schulen" aufgebaut. Die Kriterien eines bilingualen Unterrichts sind anerkannt : das Prinzip des Früherwerbs; die

Instrumentalisierung beider auf gleichwertigem Niveau angelegten Sprachen; die Freiwilligkeit für Schülerinnen und Schüler, diesen Unterricht zu besuchen; das Prinzip, „ein Lehrer, eine Sprache", und natürlich die Kontinuität des pädagogischen Angebots ab der *école maternelle* bis zum Schulabschluss; sowie die Aufteilung des Stundenplans und der Fächer wenigstens zu je 50 Prozent auf beide Sprachen.

Allgemein ist man der Meinung, dass man unter der Stufe 50/50 % nicht von zweisprachigem Unterricht sprechen kann, aber in der Schweiz (siehe Le Pape Racine, 2006) werden Schulprojekte auch unter dieser Schwelle gefördert. Wissenschaftlich eindeutig bewiesen ist dies nicht. Trotzdem,

> „ haben die Erfahrungen bewiesen, dass die Schwelle [einer minimalen Expositionsdauer] bei der totalen Immersion, aber auch im Rahmen der paritätischen, Teilimmersion gesichert ist." (Petit, J. 2001: 82. Unsere Übersetzung)

> „*Il a été empiriquement établi que ce seuil [minimum d'exposition à la langue à acquérir] est franchi dans le cadre de l'immersion précoce totale. Il est également empiriquement établi qu'il est franchi dans le cadre de la formule paritaire (semi immersive) [et même à l'âge de huit ans avec un horaire hebdomadaire réduit à 2 heures et demie]* » (Petit, 2001 : 82).

Dazu, muss man betonen, dass die Expositionsdauer zu der Zielsprache bei einem jüngeren Schüler auf ein Viertel seiner täglichen Wachzeit begrenzt ist, weil er diese meist nur in der Schule hört und im täglichen Leben mehr die erste Sprache –Muttersprache oder Nationalsprache -, hört oder verwendet. Petit hat in seiner Evaluierung der ABCM-Klassen festgestellt, dass eine gewisse, aber sichere Fossilisierung eintreten kann, wenn die Fortschritte zu langsam vorangehen. Diese Bemerkung bekräftigt unsere Aussagen zu der Teilimmersion als minimale Expositionsdauer.

Zum zweisprachigen Unterricht gehört auch die **Immersionsdidaktik**, in welcher beide Sprachen sich gegenseitig unterstützen und jede von der anderen lernt (denn man lernt nur einmal lesen; viele Inhalte des einen Sprachsystems decken sich); das Sprachlernen findet sowohl durch die Fächer als durch die Sprachstunden statt, was auch mit *Team-Teaching* zu tun hat, und auf produktorientiertem, selbstgesteuertem Lernen basiert.

> „Das monologische Sprechen wird öfters verlangt, wenn die Lernenden einen Sachverhalt präsentieren [...]. Die zur Beantwortung von Schülerfragen notwendigen Gedankengänge werden externalisiert, sodass alle die Denkschritte mitverfolgen können, auch die Schwächeren, und der Begriff präziser gefasst werden kann" (Le Pape Racine, 2007 : 161 und 163).

Der Lehrer verhält sich anders zu den sprachlichen Fehlern seiner Schüler, die durch ihre mündliche Teilnahme am Unterricht mehr im Fach lernen und dabei die Sprache üben. Und die Vermittlungsmethode sollte sich auch mit der Kultur jeder Sprache ändern (nach Geiger-Jaillet, 2007 : 129 *sqq*).

3. Welche Sprache ? Die Standardsprache oder die Mundarten?

Es scheint uns wichtig, die deutsche Sprache sowohl in der regionalen als in der Standardform zu unterrichten. In den bilingualen Klassen wurde der Schwerpunkt auf Standard- also Hochdeutsch gelegt, und das aus mehreren Gründen (Lehrerbildung; Sprachkompetenzen der Studierenden, die das Profil für den bilingualen Weg haben; Aufbauen des Lesens und Schreibens in der Hochsprache...). Die Standardsprache Deutsch ist also unumgänglich. Aber elsässische und dialektsprechende Lehrer sind der Meinung, dass man der regionalen, alemannischen oder fränkischen Varietät einen gewissen Platz lassen soll, und dass man die nicht dialektsprechenden Schülerinnen und Schüler mit ihr doch einigermaßen vertraut machen soll. Dieses Thema führt zu einer großen Auseinandersetzung in der Gesellschaft und in der Schule.

„Bei mehreren der befragten Lehrern kann man einen höchst interessanten Umgang mit der elsässischen Mundart beobachten : Zeugt er bei ihnen von dem Bestreben nach einem heimlichen Einverständnis, was häufig mit der Benutzung des Dialekts einhergeht? Oder von dem Streben, von einer zu rigide/steif empfundenen deutschen Sprache einen gewissen Abstand zu nehmen bzw. eine Spitze Humor einfließen zu lassen? Oder noch, mehr oder weniger bewusst, an das Wesen und an die Abstammung ihrer eigenen (familiären) Zweisprachigkeit zu erinnern? Weitere Untersuchungen mit Lehrkräften sollen diese Hypothese bestätigen." (Geiger-Jaillet, 2005 : 79)

> *« L'emploi du dialecte par plusieurs des enseignants observés est intéressant à plusieurs égards: marque-t-il, chez ces enseignants, le désir, comme c'est souvent le cas avec le dialecte, d'établir une connivence ? De prendre une certaine distance avec une langue allemande jugée trop rigide ou de créer un moment d'humour ? De rappeler, plus ou moins consciemment, la nature et l'origine de leur bilinguisme (familial) ? D'autres analyses ou entretiens avec des enseignants devront confirmer cette hypothèse » (Geiger-Jaillet, 2005 : 79) .*
> http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_6.html#sommaire
>
> schreibt Anemone Geiger-Jaillet, die in einer anderen Publikation der Meinung ist, dass
> „Zweisprachigkeit und Bikulturalität haben dem elsässischen Dialekt viel zu verdanken. Daher sollten Unterricht und Ausbildung außer der unmittelbar notwendigen Standardsprache auch den regionalen Varietäten mehr freien Platz einräumen. Alle im Elsass eingeschulten Kinder sollten von den engen Beziehungen zwischen dem Dialekt und der Standardsprache und von der Geschichte und dem Erbe der Region erfahren. (Geiger-Jaillet, Morgen 2007, S. 56)
> (Vgl. auch Morgen 2006 & 2007)."

Kinder sollen für den Dialekt sensibilisiert werden, um in einem zweiten Schritt die Beziehungen zur deutschen Hochsprache zu verdeutlichen. Aber dazu soll man die Studierenden und Lehramtsanwärter/Innen in der Ausbildung vorbereiten, weil

> „Die Lehrkräfte [...] jedoch selbst verunsichert [sind], [...] ihre eigene Sprachenbiographie vielfach nicht bewusst reflektiert [haben] und während der Ausbildung viel stärker mit dem Thema konfrontiert werden müssten ." (Geiger-Jaillet, 2006 : 372).

4. Ausdehnung des Angebots und Elternwahl.

Ein bilinguales Angebot wird aber in Frankreich nicht nur als Angebot einer Schule gesehen, sondern einer ganzen Region, die dadurch ihre Zweisprachigkeit fördert. (Das Programm nennt sich "Regionalsprache"). Einen solchen Ansatz finden wir in Korsika und im französischen Baskenland, in der Bretagne ebenso wie im Elsass und in anderen Regionen. Wie man Kohärenz und Kohäsion (siehe Erika Werlen) im Rahmen des schulischen Fremdsprachenlernens erreicht, ist bekannt. Im italienischen Aostatal z.B. erreicht man sie damit, dass dasselbe mehrsprachige Vorhaben an allen Schulen stattfindet. Diese kleine, italienische, frankophone und autonome Region hat ebenso sowie Katalunya das bilinguale Angebot für alle schulpflichtigen Kinder entwickelt, und die Zweisprachigkeit ist auch ein Teil ihres autonomen Status und der Verfassung. Aber keine französische Region wollte oder konnte es soweit einfordern : In Frankreich basiert die Bilingualität auf Freiwilligkeit (Lehrer, Schüler) und Elternwahl. Sicherlich scheint es schwierig, in unserer modernen Welt den Bürgern die Möglichkeit der Wahl wegzunehmen. Das zeigen zwei Stellungnahmen.

Das Verwaltungsgericht Baden-Württemberg (VGH) hat mit Beschluss vom 23.07.2007 auf

> „die Anträge eines Karlsruher Schülers und dessen Mutter das In-Kraft-Treten der Regelungen einer Rechtsverordnung des Kultusministeriums ausgesetzt, die eine Verpflichtung im Bereich der Sprachen vorsahen. Damit können auch Gymnasien in der „Rheinschiene" weiterhin Englisch als erste Fremdsprache anbieten" (Presseerklärung des Verwaltungsgerichts in Mannheim vom 24.07. 2007 (D).

Im Unterelsass (Département Bas-Rhin) selbst wehrt sich der Elternverband „FCPE" (*Fédération des Conseils de parents d'élèves dans l'enseignement public*") gegen die elsässische Sprachenpolitik und das „Monopol" der deutschen Sprache, weil, nach Auffassung dieses Elternverbands, die Verbindung Französisch-Deutsch in der Grundschule und Englisch als dritte Sprache in der Sekundarschule 1 alle anderen kleineren Sprachen ausschließe.(http://www.fcpe67.com/accueil.html- 06.09.2007).

Zwei Koalitionen spielen gegeneinander: Die eine vereint die Anhänger eines bilingualen Elsasses, die andere die Verfechter der „*Ecole de la République*" (nach Scheidhauer, 2004). Hier stellt man die nationale Sprache gegen die Zweisprachigkeit, wie wenn eine Immersionsdidaktik nicht auch die erste Sprache (mit)förderte! Natürlich wird in den Evaluierungen klar, dass sowohl Französisch als Deutsch vom bilingualen Unterricht profitieren.

5. Kohärenz des Angebots

Freiwilligkeit und Elternwahl sind also eine wichtige Komponente der Sprachenpolitik in unserem Land. Als Erziehungsminister Jospin 1989 die Sprachen in der Grundschule gefördert hat, konnte er auch nicht das Territorialitätsprinzip (Deutsch im Elsass und in Lothringen, Italienisch in der Provence usw.) einführen : Viele Eltern wollten damals und wollen immer noch Englisch. Dabei gefährdet Englisch in der Schule die Regionalsprachen, die in vielen Regionen noch gesprochen werden.

Um Kohärenz im Aufbau des Zweisprachigkeitsprogramms zu erreichen, muss das Erziehungswesen versuchen, das bilinguale Angebot auf dem Territorium so zu verbreiten, dass der Zugang den Kindern wenigstens ermöglicht wird. Das heißt, die Schulbehörde muss ein bilinguales Angebot in den kleinen Kreisstädten und in allen Kantonen einführen: Mehrere *écoles maternelles* (Kindergärten) führen zu einer Grundschule und mehrere Grundschulen zu einer Mittelschule (*collège*). Für die kleinen Kinder wird die geographische Nähe bevorzugt, aber größere Schüler können öffentliche Verkehrsmittel oder den Schultransport benützen. Dieses pyramidale Konzept hat sich nicht völlig ausdehnen können. Die Schulbehörde hat zwar versucht, das Angebot in Kantonen, wo es noch nicht vorhanden war, einzurichten. Manchmal hat es an willigen Eltern gemangelt, aber viel mehr noch an der Bewilligung dieser Schulzweige durch die Bürgermeister, die nämlich die Räume zur Verfügung stellen. Sprachenpolitik ist nicht nur eine Sache der Pädagogik. Sie richtet sich leider nicht nur nach erzieherischen Grundsätzen, sondern nach der allgemeinen Politik. Der Gemeindevorstand und der Gemeinderat können sich gegen die Zweisprachigkeit in der Schule oder im öffentlichen Stadtbild aussprechen und nach anderen Zielsetzungen streben. Die persönliche Auffassung der gewählten Volksvertreter kann hier vorrangig sein. Im Bereich der Sprachen sind Erziehung, Politik und Gesellschaft eng verbunden. Elternwunsch und schulische Planung sind notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen.

6. Bi- oder Pluri-? Bi und Pluri !

Bilingualismus in der Erziehung ist weniger ein Ziel als eine Etappe : das Endziel heißt eher Mehrsprachigkeit (*Plurilinguisme*). **Pluri** basiert auf **Bi** : **Bi** und **Pluri** sind beide „im selben Boot". Mehrsprachigkeit ist das einzige, hinreichende Konzept, das alle Eltern und Politiker eigentlich befriedigen sollte. Aber in der heutigen Gesellschaft ist leider meistens mit der Mehrsprachigkeit Englisch allein gemeint!

Das Konzept **Pluri** ist leider schlecht behandelt. Das Schulwesen scheut sich, eine dritte Sprache in der Grundschule, z.B. in der 4. Klasse, einzuführen, wie es nach ministeriellen Vorschriften möglich wäre. In der Bretagne z.B. wird in den bilingualen Klassen neben Bretonisch und Französisch das Fach Englisch bereits in der Grundschule eingeführt. Sogar in der Mittelschule ist Englisch in den bilingualen Klassen nur am Rande vorgeschlagen, aber in vielen *Collèges* besuchen die „bilingualen" Schüler auch die *sections bilangues*, d.h. Zweige mit zwei „Fremdsprachen", meist Deutsch und Englisch. Der Elternwunsch ist also da und behauptet sich. Was noch fehlt, ist ein richtiger, konsequenter Aufbau eines mehrsprachi-

gen Unterrichts, mit Immersion in der dritten Sprache. Ein solcher Aufbau könnte ab der 8. (*classe de quatrième des collèges*) oder spätestens ab der 10. Klasse (*classe de seconde des lycées*) eingeführt werden. Die erste „Fremdsprache" sollte in weniger Stunden als vorher als Unterrichtssprache behandelt werden, damit die dritte Sprache, die die Schüler schon zwei oder vier Jahre lernen, als Unterrichtsprache in einem Fach dienen kann.

Daniel Coste hat fünf verschiedene Curricula für die italienische Provinz Aostatal konzipiert. Im vierten Szenario wird Englisch Unterrichtssprache neben den beiden anderen Unterrichtssprachen Italienisch und Französisch (Cf. Coste, 2006).

7. Welche Kontinuität in der Sekundarstufe 2?

Eine andere Frage stellt sich auch. Wie steht es mit der Weiterführung in der Sekundarstufe 2 (*lycée*, gymnasiale Oberstufe), wo eine Menge von Zweigen und Wahlmöglichkeiten angeboten werden : Allgemeinbildende Schulen mit Sprachen oder mit technischen Zweigen, berufliche Schulen usw.? Zur Zeit bietet das öffentliche Schulwesen den *Abibac*-Zweig als normale, einzige Weiterführung der bilingualen Klassen an. Aber dieser Abibac-Zweig, der zu beiden Maturitätsprüfungen (Abitur und *baccalauréat*) führt, nimmt nur Schüler mit einem hohen Niveau auf und zielt hauptsächlich auf geisteswissenschaftliche Fächer wie Literatur und Geschichte. Nicht alle finden sich damit zurecht: Sei es, dass sie andere eher naturwissenschaftliche Hauptfächer bevorzugen und also einen anderen Zweig wählen, oder dass sie nicht das geforderte Niveau haben. Am Ende des *Collèges* legen die Schüler im Rahmen des normalen *Brevet des collèges* eine besondere Prüfung in Deutsch und in Französisch ab. Sollte man, wie es die Eltern verlangen (vgl. die elsässische Presse, Juli-September 2007), eine bilinguale Stufe auf dem erreichten Niveau in dem Mittelschulabschluss aufbauen? Warum nicht? Aber dieser Zweig wird immer noch nicht alle Schüler aufnehmen können. Eine andere Lösung ist und wäre, alle jährlichen Auslandpraktika in der Berufsschule auf sechs Wochen und mehr zu legen („Europapass") und den Austausch von Schule zu Schule von 8 Wochen pro Jahr (Deutsch-Französisches Jugendwerk, Programm „Brigitte Sauzay") auf bis zu 6 Monate, Ferien inklusive (Programme Voltaire usw.) auszubauen.

8. Ein Lehrer, eine Sprache oder Ein Lehrer, zwei Sprachen?

Das bilinguale Projekt funktioniert nach dem Prinzip „ Ein Lehrer, eine Sprache".

Im Bereich der Lehrerbildung erscheint es wichtig, die schon erwähnte Zusammenarbeit zwischen den beiden Sprachen durch eine Zusammenarbeit der Lehrer zu fördern. In der Wirklichkeit ist hier ein großer Mangel festzustellen. Meistens sind es junge, frisch ausgebildete Lehrer, die den Unterrichtsanteil auf Französisch in der Grundschule übernehmen, weil niemand sonst diese Stelle will (es handelt sich oft um eine geteilte Stelle: 13 Stunden in einer Klasse und 13 Stunden in einer anderen Klasse oder gar einer anderen Schule). Die in Deutsch unterrichtenden Lehrer haben eine spezifische Ausbildung für bilinguales

Lehren und Lernen mitgemacht, ihre Lehrer-Tandem-Kollegen für Französisch haben aber keine Anweisung in bilingualen Unterricht erhalten. In der Lehrerbildung sollte eigentlich ein spezifisches Ausbildungsmodul „Sprachen im bilingualen Unterricht" für sie vorgesehen sein, aber die Lehrerbildung auf regionaler Ebene bildet pro Jahr über 400 Lehrer in französischer Sprache für diese Schulen aus, gegenüber 30 bis 40 auch in deutscher Sprache für die „bilingualen" Klassen. Entweder sollte man Stellen auch für die französisch-unterrichtenden Lehrperson profilieren, und das Modul in der Ausbildung behandeln, oder es als Weiterbildung organisieren, aber hier fehlen manchmal die Mittel und Gelder. Darüber hinaus kann man sich auch die Frage stellen, ob die Grundschullehrer der bilingualen Klassen alle Fächer in zwei Sprachen unterrichten sollen oder nur spezifische Fächer (wie Erdkunde, Mathematik usw., cf. das Referat von Anita Marchal in diesem Buch) ausschließlich auf Deutsch. Man ist im Elsass der Meinung, dass das „ein Lehrer - eine Sprache-Prinzip" mehr die Immersion und den fremdsprachlichen Input fördere als das andere Prinzip, wenn eine Lehrkraft in beiden Sprachen unterricht. Daher ist das Prinzip „ein Lehrer-Eine Sprache" für die écoles maternelles und die Grundschulen besser geeignet, aber die Zusammenarbeit der beider Sprachen noch nicht gesichert :

> *« Il paraît donc préférable de préconiser le maintien du principe de référence (un maître, une langue) en Alsace. C'est en tout cas la recommandation que nous ferions aux décideurs. Des raisons pédagogiques, linguistiques militent en sa faveur, ainsi que la formation actuelle des maîtres. Des raisons pédagogiques, d'abord. Le principe garantit un temps minimal de présence de la langue seconde. Il favorise l'apport de langue, oblige enfants et enseignants à penser dans la langue seconde et à chercher l'expression la plus adéquate : l'enfant apprend lorsqu'il est obligé de paraphraser et de reformuler. Des raisons linguistiques ensuite. En effet, la situation régionale est caractérisée par la dominance du français, le principe du maître de référence garantit et augmente l'apport (input) de langue seconde. Enfin, rares sont les enseignants à avoir la double culture et la double formation linguistique et pédagogique, et à vivre dans cette double culture. »*
>
> „Das Prinzip „ Ein Lehrer, eine Sprache" scheint uns im Elsass besser geeignet und auch der schulischen Verwaltung zu empfehlen zu sein. Sowohl pädagogische wie auch sprachliche Gründe als Lehrerausbildung sprechen dafür. Pädagogische Gründe, einerseits : Das Prinzip gewährleistet einen minimalen Gebrauch der Zielsprache, fördert den sprachlichen Input, fordert von Lehrern und Schülern, in der Zweitsprache zu denken und in ihr die angebrachtesten Redewendungen zu benutzen : Neu zu formulieren fördert das sprachliche Lernen beim Kind. Sprachliche Gründe, andererseits. Da Französisch im alltäglichen, elsässischen Leben vorherrschend ist, mehrt das Prinzip „ Ein Lehrer, eine Sprache" und den sprachlichen Input. Zuletzt sind die Lehrer, die in einer doppelten Kultur leben und über einer doppelten, sprachlichen und pädagogischen Ausbildung verfügen, selten". (Unsere Übersetzung).
> (siehe Carol, R. – Morgen, D. 2004 auf
> http://www.alsace.iufm.fr/web/bilingue/evenements/rencontres_intersites_2004/tout_rencontres_intersites_actes.htm (in : 4 : table-ronde)

Wenn auch der bilinguale Unterricht, wie Anita Marchal es in ihrem Beitrag zeigt, sich in fünfzehn Jahren sehr vermehrt hat und ihm viele Erfolge zugestanden werden, gibt es in einem solchen Aufbau, der sich weit auf eine ganze Region und auf eine Menge von Schulen erstreckt und die ganze schulische Laufbau des Kindes in Anspruch nimmt, doch manche Seiten, die schwieriger zu überwinden sind. Diese Feststellungen und Beschlüsse können einerseits anderen Ländern, Regionen und Schulprojekten dienen, andererseits müssen mehrere von ihnen hier in die zweisprachige Ausbildung, die Anita Marchal auch erwähnt und die im „Centre de formation aux enseignements bilingues de l'IUFM d'Alsace" stattfindet, einfließen, übertragen und aufgenommen werden. Leider konnte diese Ausbildung während der Curling – Konferenz 2007 in Tampere nicht ausführlicher vorgestellt werden.

Verwendete Literatur

COSTE, Daniel (2006) « Scénarios curriculaires pour un projet d'école bi/ plurilingue », d'après l'étude réalisée par Coste, D. « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum », in *Multilinguisme, Plurilinguisme et Education – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste – IRRE-VDA tiré à part août 2006 (n.p. : 18 feuilles 30 X 21).

GAUDEMAR(de), Jean-Paul. (1997) Circulaires rectorales du 20.10.93 («Cadre pédagogique de référence pour la mise en place de sites bilingues») et du 20.12.94 («Les objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue») in Académie de Strasbourg (1997b): *Le programme Langue et cultures en Alsace 1991–1997. Circulaires ministérielles et académiques.* Strasbourg: Rectorat de l'Académie (p. 59–76).

GAUDEMAR (de), Jean-Paul, 1999 « Situation de la langue régionale et programme de développement de l'enseignement bilingue dans l'Académie de Strasbourg », in « *Les langues régionales de France* » (Blanchet, Breton, Schiffmann), Peeters, Louvain la Neuve, 1999.

GEIGER-JAILLET Anemone (2004): „Didaktisch-methodische Grundprinzipien des bilingualen Unterrichts im Elsass", 154–165 in: *Französisch heute* N°2/2004.

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

GEIGER-JAILLET, Anemone/ MORGEN Daniel (2006) «Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles. Mise en perspective historique, linguistique et pédagogique de l'enseignement bilingue en Alsace» Revue *Les Langues modernes* , 2006/2 juin 2006. S. 78–89.

GEIGER-JAILLET, Anemone/ MORGEN, Daniel (2007) „Bilinguale Ausbildungsgänge für das Lehramt im Elsass : Bilanz und Perspektiven" in *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein*, Schneider Vlg Hohengehren 2007 (Reihe *Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung.* S. 41–61.

HUCK Dominique (2005) « L'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace. Questions de méthode : les manuels en usage entre 1952 et 1990 » in MOMBERT Monique (dir.) *L'enseignement de l'allemand en France aux XIX^e^ et XX^e^ siècles.* Numéro (106) spécial de la revue *Histoire de l'éducation* INRP/ CNRS.

HUCK, Dominique (2006) « L'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace entre 1945 et 1985 », in *Revue d'Alsace*, n° 132, 2006, S. 337–406.

LE PAPE RACINE, Christine «Erfahrungen mit frühem immersiven Unterricht. Didaktik im Grenzbereich von immersivem zu traditionellem Fremdsprachenunterricht», in *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2007, n° 1 S. 79–87.

LE PAPE RACINE, Christine „Integrierte Sprachendidaktik – „Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg“ in *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25. Jahrgang, Heft 2 / 2007 S. 156–167

MORGEN Daniel (2000) : « Alsace, un bilinguisme scolaire fondé sur les principes de précocité et de continuité éducatives ». In “*Actualité du bilinguisme*” – Revue “Le Français dans le monde”, numéro spécial coordonné par J. Duverger, janvier 2000, 46-55. (Développement de l’enseignement bilingue, évaluations..)

MORGEN Daniel (2006/2007) « L’école et le recul du dialecte (1) » Nouveaux Cahiers d’allemand, 24ème (2006) n°4, S. 381–394.

Idem « L’école et le recul du dialecte (2) » Nouveaux Cahiers d’allemand, 25è année, 2007 n° 1, S. 63 à 78.

PETIT, Jean (2001) « L’immersion, une révolution » Jérôme Do Bentzinger, Colmar, 2001