

NW EDK

NORDWESTSCHWEIZERISCHE ERZIEHUNGSDIREKTORENKONFERENZ
AARGAU · BASEL-LANDSCHAFT · BASEL-STADT · BERN · FREIBURG · LUZERN · SOLOTHURN · WALLIS · ZÜRICH



f o r u m
du bilinguisme
für die Zweisprachigkeit
www.bilinguisme.ch

Akten der

1. Netzwerktagung

Kaleidoskop des zweisprachigen Unterrichts auf der Sekundarstufe I:

pratiques et perspectives

5.11.2008

Biel/Bienne

Claudine Brohy (ed.)

Mai 2009



Forum für die Zweisprachigkeit / pour le bilinguisme
Seevorstadt 45, Fg du Lac
CP 566
2502 Biel/Bienne
www.bilinguisme.ch
www.zweisprachigkeit.ch

© Bei den Autorinnen und Autoren
Fotos: Claudine Brohy, Olivier V. Sauter

Mai 2009

Inhalt / Table des matières

Einleitung	4
Programm	6
Biel/Bienne : Un bilinguisme officiel et largement consensuel	7
Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I	10
Le bilinguisme scolaire à Bienne	13
Überlegungen zu einer <i>filière bilingue</i> in Biel/Bienne	18
L'enseignement bilingue au secondaire I: réponses de la pratique et de la recherche	21
Wie sieht's aus im Elsass? Ou: Jeter un coup d'oeil chez un de vos voisins	27
Bilinguales Lehren und Lernen in Baden-Württemberg	34
Ateliers	39
Atelier A: Micro-teaching auf Italienisch und Romanisch	39
Atelier B: Methodisch-didaktische Ausbildung für zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I	40
Atelier C: Clin d'oeil aus der zweisprachigen Unterrichtspraxis	40
Atelier D: Die Einführung eines zweisprachigen Angebotes auf der Sekundarstufe I	40
Posters	45
Lehrerausbildung für den zweisprachigen Unterricht	45
Aufgleisung eines Schulprojekts mit zweisprachigem Unterricht	52
Entwicklung von zweisprachigen Unterrichtseinheiten	56
Berichte von Praktikerinnen und Praktikern	60
Plénum : Mise en commun des ateliers et discussion	68
Protokoll des Ateliers A	68
Protokoll des Ateliers B	69
Protokoll des Ateliers C	71
Protokoll des Ateliers D	72
Diskussion im Plénum	74
Exposition / Ausstellung	76
Perspectives pour la prochaine rencontre	77
Liste der Teilnehmenden / Liste de participation	80
Pressespiegel / Echos de la presse	83
Abstracts	88
Zusammenfassung	88
Résumé	88
Riassunto	89
Resumaziun	90
Abstract	90

Einleitung

Claudine Brohy

Auftakt zu Netzwerktagungen auf der Sekundarstufe I

Nach neun Netzwerktagungen zum bilingualen Unterricht auf der Sekundarstufe II hat es die *Untergruppe Immersion* (UGI) der *Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz* (NW EDK) als wichtig erachtet, sich nun auch der Sekundarstufe I zuzuwenden. Ziele der Netzwerktagung für diese Schulstufe waren, den Austausch und den Dialog zwischen interessierten Personen und Institutionen zu fördern, mögliche Modelle, Evaluationen und Forschung zu präsentieren, sowie auf Lehr- und Lernmaterialien aufmerksam zu machen und Ausbildungsmöglichkeiten vorzustellen; kurz, den Bogen zu spannen zwischen Praxis, Theorie und einer möglichen Institutionalisierung dieses Ansatzes. Das *Forum für die Zweisprachigkeit* in Biel/Bienne wurde mit der Organisation der Veranstaltung betraut. Da Tagungen in Biel einer zweisprachigen Tradition verpflichtet sind, wurden auch Beiträge auf Französisch angeboten und Kolleginnen und Kollegen aus dem Westschweizer Raum eingeladen. Die Akten der Tagung sind dementsprechend ohne Übersetzung auf Deutsch oder Französisch verfasst.

Wir sind während der Vorbereitungsarbeit in der UGI-Kommission immer von der ersten Netzwerktagung ausgegangen, eine Veranstaltung zu dieser Stufe fand aber schon 1998 und just in Biel statt. Während dieser zehnjährigen Periode gab es reihenweise Weiterbildungs- und Informationsveranstaltungen auf der Primar- und Sekundarstufe II, die Zeit ist nun gekommen, sich wiederum dieser Schulstufe, die eine wichtige Scharnierfunktion innehat, zuzuwenden.

Unser Dank geht an die Präsidentin der UGI, Martina Wider, an alle Mitglieder der UGI-Kommission, welche sich aktiv an der Vorbereitung und Durchführung der Tagung beteiligt haben, an Danièle Criblez, Sachbearbeiterin des Forums für die Zweisprachigkeit in Biel, an alle Personen, welche Plenarvorträge, Ateliers, Posters und andere Aufgaben übernommen haben, und vor allem an alle Teilnehmenden, welche durch ihre Anwesenheit ihr Interesse bekundet und sich angeregt am Austausch beteiligt haben. Schliesslich sei der Ausbildungsstätte *Bildungs-Formation-Biel-Bienne* (BFB) und ihrem Personal für die Gastfreundschaft und die Technik, der Stadt Biel für den Apéro sowie der Klasse von Frau Catja Winzenried für die musikalische Einlage gedankt.

Ablauf der Netzwerktagung 2008

Der Duktus der Akten zur Netzwerktagung in Biel folgt grösstenteils dem Ablauf der Veranstaltung. **Viktor Rossi**, Direktor BFB, begrüsst die Teilnehmenden und gab einen kurzen Überblick über die Corporate Identity und die zweisprachigen Ausbildungsmöglichkeiten an seiner Schule. **Martina Wider** hiess die Anwesenden herzlich willkommen und wünschte Viktor Saudan, dem Präsidenten der Arbeitsgruppe Sprachen der NW EDK, der krankheitshalber abwesend war, viel Glück für eine baldige Genesung und übertrug seine Grüsse und Wünsche für eine spannende Tagung. Auch sie wies auf die Veranstaltung vor zehn Jahren in Biel hin, auf die Entwicklung in der Zwischenzeit und den Wunsch nach mehr Kontakt, Austausch und Vernetzung zwischen den in den verschiedenen Bereichen der Bildungspolitik tätigen Personen. Die einleitenden Referate behandelten dann die verschiedenen Aspekte der Zweisprachigkeit in Biel, die Sprachsituation der Stadt und die Aufgaben des Forums für die Zweisprachigkeit (**Claudine Brohy**), die zweisprachigen Modelle an den Bieler Schulen (**Christine Le Pape Racine** und **Claire-Lise Salzmänn**) und das Projekt einer *filière bilingue* in Biel nach dem Modell der reziproken fakultativen Immersion (**Peter Walther**), sowie die Spezifitäten des zweisprachigen Unterrichts auf der Sekundarstufe I (**Claudine Brohy**). Dann konnten sich die Teilnehmenden zu den verschiedenen Aspekten des zweisprachigen Unterrichts an Ständen mit Informationsmaterialien und Posters informieren und austauschen, so zu den Themen Ausbildung, Entwicklung und Aufgleisung von Schulprojekten, Praxis und Evaluation des zweisprachigen Unterrichts. Am Ende des Vormittags hielt **Cecilia Serra**, die über eine langjährige Erfahrung in der Begleitung und

Evaluation von zweisprachigen Projekten verfügt (Projekt zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I innerhalb des NFP 33, zweisprachige Ausbildung im Aostatal, zweisprachige Primarschule Chur, zweisprachige Matura im Rahmen des NFP 56, etc.) einen Plenarvortrag zum Thema Praxis und Forschung im Zusammenhang mit dem zweisprachigen Lernen in der Sekundarschule. Nach dem Stehlunch konnten die Teilnehmenden zwischen vier parallelen Ateliers wählen. Ein Atelier bot ein Microteaching auf Italienisch und Romanisch an, es wurde geleitet von Lehrpersonen aus den zweisprachigen Sekundarschulen Chur (fakultatives Modell mit Deutsch/Italienisch) und Samedan (obligatorisches Modell mit Romanisch/Deutsch). Ein weiteres Atelier stellte die methodisch-didaktische Ausbildung für zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I an der PH Bern vor, in einem anderen wurden Einblicke aus der langjährigen Erfahrung aus der zweisprachigen Unterrichtspraxis vermittelt. Im letzten Atelier wurde der Aufbau zweisprachiger Modelle in Biel und im solothurnischen Bättwil vorgestellt. Im Anschluss an die Ansprache des Stadtpräsidenten von Biel, **Hans Stöckli**, wurde im Plenum über die Ateliers ausgetauscht und allgemein über die verschiedenen Aspekte des Themas diskutiert. Während der Pausen konnte die Ausstellung mit Publikationen, Lehr- und Lernmaterialien, Zeitschriften, Informationen und Austauschmöglichkeiten besichtigt werden. Zwei Beiträge ergänzen die Akten. Die an der Tagung anwesenden Kollegen, **Daniel Morgen** und **Olivier Mentz**, erlauben im Sinne einer Horizonterweiterung einen Blick über die Landesgrenzen, indem sie über die Erfahrungen aus dem Elsass und Baden, den nächsten ausländischen Nachbarn der NW EDK-Region, berichten. Auch ihnen sei für diese Öffnung herzlich gedankt.

Wir wünschen den Teilnehmenden an der Veranstaltung sowie einer breiteren Leserschaft eine anregende Lektüre, viel Spass und auch Mut zur Umsetzung von kleinen und grossen Projekten auf der Sekundarstufe I und hoffen auf ein Treffen im Jahr 2010!

Claudine Brohy
Ko-Geschäftsführerin des Forums für die Zweisprachigkeit
Biel/Bienne



Programm

1. Netzwerktagung Kaleidoskop des zweisprachigen Unterrichts auf der Sekundarstufe I: pratiques et perspectives

Mercredi, **5 novembre 2008**, 09h30 – 17h15

BFB, Bildung-Formation-Biel/Bienne, Robert-Walser-Platz 9, 2500 **Biel/Bienne**

- Ab 9.15 Accueil et inscription, café et croissants
- 09.45 **Begrüssung und einleitende Referate**
Viktor Rossi, Direktor BFB
Martina Wider, Präsidentin Untergruppe Immersion (UGI), NW EDK
Claudine Brohy, co-déléguée du Forum du bilinguisme à Biel/Bienne
Claire-Lise Salzmännli et **Christine Le Pape Racine**, déléguées au bilinguisme dans les écoles biennoises
Peter Walther, Leiter der Abteilung Schule und Sport, Biel/Bienne
- 10.45 **Markt mit Ständen zu den Themen**
- **Lehrerbildung für zweisprachigen Unterricht**
Jürg Michel / Monika Mettler / Paulette Bansac / Laurent Tschumi / Sabine Zwahlen
 - **Aufgleisung eines Schulprojekts mit zweisprachigem Unterricht**
Carine Greminger / Susan Gronki / Maria Studer
 - **Entwicklung von zweisprachigen Unterrichtseinheiten**
Karin Landtwing / Laurent Tschumi
 - **Evaluation des Schulprojekts Samedan**
Jutta Schork
 - **Berichte von Praktikerinnen und Praktikern**
Matthias Frey / Carine Greminger / Chiara Fabbri / Hansjürg Hermann
- 11.45 **Séance plénière, Cecilia Serra**, Centre Universitaire de Recherches sur le Plurilinguisme, Université de Berne, L'enseignement bilingue au secondaire I: réponses de la pratique et de la recherche (exposé en français, Folien auf Deutsch)
- 12.45 Stehlunch**
- 14.00 **4 ateliers parallèles**
- A Microteaching: Geschichte auf Italienisch / Biologie auf Rätoromanisch** (Raum 2.08)
Chiara Fabbri, Schule Quader Chur und Hansjürg Hermann, Schule Samedan
- B Methodisch-didaktische Ausbildung für zweisprachigen Unterricht auf Sekundarstufe I**
(Aula) Jürg Michel, PH Bern
- C Clin d'oeil aus der zweisprachigen Unterrichtspraxis** (Raum 3.06)
Laurent Tschumi, didacticien des langues étrangères (allemand L2), Lausanne
- D Aufbau eines zweisprachigen Angebots an der eigenen Schule: Top-Down oder Bottom-Up?** (Raum 3.11) Susan Gronki, Sekundarschule Bättwil SO, Maria Studer OSZ Madretsch, Biel
- 15.30 **Pause**
- 15.45 **Ansprache / allocution:** Hans Stöckli, Stadtpräsident / maire de Biel/Bienne
- 15.55 **Plénium et mise en commun des ateliers**
Ernte: Fragen, Anregungen, Massnahmen
Leitung: Philipp Czaja, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Sektion Mittelschule des Departementes Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau
- 16.30 **Apéro et programme culturel**, 4. Primarklasse von Catja Winzenried, Madretsch, Biel/Bienne
- 17.15 **Clôture**

Biel/Bienne : Un bilinguisme officiel et largement consensuel

Claudine Brohy

« Wir heissen Sie herzlich willkommen in unserer zweisprachigen, weltoffenen Stadt », so wendet man sich in Biel an die Besuchenden. Dieser Beitrag soll einen kurzen Überblick über die Bieler Sprachensituation auf der institutionellen, sozialen und individuellen Ebene geben.

Un bilinguisme institutionnel

La ville de Biel/Bienne est la deuxième ville du canton de Berne et la dixième de Suisse. Avec une population d'environ 51'000 personnes qui se répartissent entre 55.4% de germanophones, 28.2% de francophones et 16.4% d'allophones (dont 6% d'italophones), elle est la plus grande commune officiellement bilingue de Suisse. 26.2% de la population est étrangère (recensement 2000 de l'Office fédéral de la statistique, OFS). 40% de la population environ choisit le français pour les informations et contacts officiels, et 60% l'allemand.

Le bilinguisme officiel allemand-français du district de Bienne – qui comprend la ville de Bienne ainsi que la commune bilingue d'Évilard/Leubringen – est enchâssé dans la Constitution cantonale bernoise. Le principe de personnalité prévaut pour les contacts avec l'administration communale et le choix de la langue de l'école. L'espace public est largement organisé de manière bilingue : plaques de rues, panneaux indicateurs, informations officielles apparaissent dans les deux langues. Si l'on est conscient du fait que le bilinguisme officiel génère des coûts, on considère aussi que les retombées en matière d'image, de culture et de compréhension constituent un bénéfice et qu'il y a donc « retour sur investissement ». En absence d'une réglementation pour l'affichage commercial, le principe bilingue est moins rigoureusement appliqué dans ce domaine, quoique nombre d'associations, d'entreprises et de sociétés l'appliquent sans en avoir formellement l'obligation.

Les maires successifs de la ville ont véhiculé une image positive par rapport au bilinguisme qui est devenu un véritable label et facteur économique pour cette « ville de la communication ». Depuis 1996, le Forum du bilinguisme, une fondation soutenue par la commune, le canton de Berne et la Confédération, s'emploie à la promotion du bilinguisme sous diverses formes (culture, rencontres, expositions, jeux, médiation, conférences, etc.), ainsi qu'à la recherche sur les langues en contact. Une de ses tâches consiste à mesurer à des intervalles réguliers la qualité de la cohabitation entre les communautés linguistiques par le biais d'un *Baromètre du bilinguisme*.

« La fondation a pour but la promotion du bilinguisme, d'une part par l'observation scientifique, d'autre part par des mesures qui facilitent et, si nécessaire, améliorent la rencontre des différentes cultures et leur cohabitation dans la région » (art. 2 des statuts du Forum du bilinguisme).

Une loi règle le statut particulier du district bilingue de Bienne (2004), elle doit assurer la protection et la promotion de la minorité francophone qui dispose d'un organe spécifique, le *Conseil des affaires francophones du district bilingue de Bienne* (CAF).

Au niveau politique, les membres du gouvernement (Conseil municipal) utilisent leur langue première pour les débats, c'est-à-dire le français pour les francophones et le dialecte alémanique pour les germanophones, ou la langue officielle de leur choix. Les documents écrits sont distribués dans la langue de l'auteur-e. L'exécutif est composé de huit membres, quatre travaillant à plein temps et quatre de manière accessoire. Depuis les élections d'automne 2008, cinq Alémaniques, deux francophones et une francophone bilingue siègent au gouvernement. Les membres du parlement (Conseil de ville) choisissent également leur langue, par contre, les documents traités sont traduits. 60 personnes siègent au législatif, 63.3% desquelles reçoivent la documentation en allemand, 31.7% en français ; 5.0% se documentent dans les deux langues.

Un bilinguisme sociétal et individuel

Jusque vers le milieu du 19^e siècle, la ville était plutôt alémanique, même si des traditions bilingues dues à la situation géopolitique de la ville existaient. Depuis le moyen-âge, le bilinguisme était d'ailleurs exigé de la part des secrétaires de ville.

Dans les années 1840 on a attiré des horlogers francophones par des avantages fiscaux. Le taux des francophones grimpe alors rapidement, ce qui influence la politique de la ville et la vie sociale. Les quartiers sont mélangés linguistiquement, tout comme la vie sociale et associative, seuls les grands partis ont des sections selon les langues.

Les médias existent en allemand (Bieler Tagblatt), en français (Journal du Jura) ou sous une forme bilingue (Biel Bienne, Telebilingue). Canal 3, la radio locale, possède une direction commune aux deux langues mais des fréquences séparées.

Les familles sont souvent bi- et même plurilingues ; plus de la moitié des couples avec enfants sont des couples mixtes ou des couples qui parlent d'autres langues que les deux langues officiels. Selon le dernier Baromètre du bilinguisme (2008), 91% des germanophones déclarent comprendre le français (très bien, bien et suffisamment bien), tandis que 68% des francophones comprennent l'allemand standard et 72% le suisse-allemand. En outre, au total, 52% parlent l'anglais et 29% l'italien. Le développement du bil- et plurilinguisme individuel est également une des tâches du Forum du bilinguisme qui assure l'organisation de Tandems.

Le modèle biennois se conjugue sous la forme suivante: on parle sa langue et on peut partir du principe d'être compris.

Les écoles: un bilinguisme à géométrie variable

L'histoire du bilinguisme biennois est aussi l'histoire de la séparation graduelle des communautés linguistiques dans le domaine de l'école. En 1845, une école privée française est fondée, et en 1860, la première école publique primaire française ouvre ses portes. Mais le bilinguisme ambiant incite à introduire des cours de l'autre langue. Ainsi, Boujean, qui est au 19^e siècle un village d'environ 2500 habitants et non un quartier de Bienne comme aujourd'hui, possède une école allemande, mais les élèves sont dès la 4^e primaire au bénéfice d'un enseignement du français à raison de six heures hebdomadaires (Zimmerli 1891:37). Cette école était donc tout indiquée pour jouer un rôle pionnier pour le développement de modèles bilingues généralisés (cf. la contribution de Salzmann/Le Pape Racine dans ce volume). L'école a d'ailleurs reçu en 2002 le Prix du bilinguisme du Forum du bilinguisme et de l'association Bilinguisme⁺.

En 1890, les écoles françaises biennoises comptent 1094 élèves, alors que les écoles allemandes en totalisent 1409. Le *Progymnasium* dispense un enseignement uniquement en allemand, les élèves romands sont au bénéfice d'un cours préparatoire, durant lequel « sie an der Hand der Fibel und der in den deutschen Primarschulen gebrauchten Lesebücher in die deutsche Sprache eingeführt werden » (Zimmerli 1891:40).

Le gymnase français a été fondé en 1955. Avant cela, les élèves francophones se trouvaient dans les mêmes classes que les germanophones, les élèves étant séparés par langue maternelle uniquement pour les cours de L1 et de L2. Depuis 1998, il existe des projets d'immersion et d'enseignement bilingue à l'école obligatoire (cf. la contribution de Le Pape Racine/Salzmann dans ce volume).

Les écoles ont un-e délégué-e au bilinguisme qui veille à promouvoir le bilinguisme et des activités bilingues au sein de son école et qui est au bénéfice d'une petite décharge. Une filière bilingue facultative en immersion réciproque est actuellement à l'étude (cf. la contribution de Walther dans ce volume), une filière que les parents appellent de leurs vœux depuis très longtemps. D'ailleurs, le Baromètre du bilinguisme 2008 (cf. gfs 2008) a aussi montré que 63% de la population biennoise était en faveur de classes bilingues facultatives à tous les degrés de la formation.

Toutefois, les francophones revendiquent cette filière de manière plus appuyée (75%) que les germanophones (56%), les bilingues occupent une position intermédiaire (68%).

Le Règlement scolaire de la Ville de Bienne du 15 mai 2008 fait état des langues dans plusieurs articles. Si ceux-ci mentionnent l'allemand et/ou le français, il y a néanmoins une disposition qui stipule que la « La Ville de Bienne encourage le bilinguisme par des mesures particulières » (Art. 5³).

Art. 5 Langues

1 Pour chaque cycle d'enseignement, la Ville de Bienne gère des classes de langue française et de langue allemande.

2 Les parents choisissent pour leur enfant la langue d'enseignement qui sera valable pour toute la durée de la scolarité obligatoire, y compris l'école infantine. Les dérogations sont régies par voie d'ordonnance.

3 La Ville de Bienne encourage le bilinguisme par des mesures particulières. La direction municipale compétente peut constituer un organe consultatif.

Au lycée, des classes en immersion réciproque (classes linguistiquement mixtes, enseignement à 50% en allemand et 50% en français) ont été instaurées en août 1998 ; en 2001, les premières Maturités bilingues ont été décernées (cf. aussi Walliser 2007).

La plupart des écoles professionnelles intègrent le bilinguisme dans leur cursus de formation, c'est d'ailleurs le cas de l'établissement *Bildung Formation Biel Bienne* (BFB) qui nous héberge aujourd'hui et qui a reçu le Label du bilinguisme en avril 2004.



Au niveau tertiaire, la Haute école technique et informatique (HTI) de la Haute école spécialisée bernoise est bilingue. Un concept des langues règle l'enseignement au cours des trois années d'études, avec un Bachelor bilingue à la clé (cf. aussi Possagno 2006). Quant à l'Institut littéraire suisse de la Haute école des arts de Berne, implanté à Bienne, il propose depuis 2006 une formation d'auteur-e en français et en allemand, intégrant également d'autres langues.

Références

Brohy, C. (2008): Le bilinguisme en tant que projet de société: l'immersion réciproque à la frontière des langues en Suisse. In: Budach, G.; Erfurt, J.; Kunkel, M. (éds.)(2008): Ecoles plurilingues - multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 275-289.

Gfs (2008) : Rapport final Baromètre du bilinguisme de la Ville de Bienne, élaboré sur mandat du Forum du bilinguisme. www.bilinguisme.ch.

Possagno, G. (2006): „Je t'aime, moi non plus“. In : hi Tech, 2, juillet, 26-27.

Roos, E. (2004): Projets bilingues dans les écoles de Bienne/Biel (Suisse). Rencontres Intersites 2004 à Guebwiller.

www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/bilingue/evenements/rencontres_intersites_2004/projets_plurilingues.pdf [15.1.2009]

Salzmann, C.-L.; Le Pape Racine, C. (2008): Le développement de l'enseignement bilingue à l'école publique de Biel-Bienne. In: Synergies Pays germanophones, no 1, 67-75.

Ville de Bienne (2008) : Règlement concernant le domaine scolaire (Règlement scolaire; RSCO) du 15 mai 2008 (RDCo 430.1).

Walliser, M.-P. (2007): Zweisprachige Bildung an den Bieler Gymnasien. In: Bernbilingue. Januar. 22-28.

Zimmerli, J. (1891): Die deutsch-französische Sprachgrenze in der Schweiz. Bd. 1. Genf und Basel: H. Georg.

Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I

Zwischen (Büro-)Stuhl und (Schul-)Bank?

Claudine Brohy

Résumé

L'enseignement/apprentissage au niveau secondaire I possède ses spécificités propres. Élément charnière entre le degré primaire intégré et le secondaire II qui se conjugue entre formation générale et formation professionnelle, il est généralement hautement sélectif. Certains éléments plaident résolument en faveur de l'intégration de diverses approches d'enseignement bilingue pour ce niveau scolaire. L'âge des élèves permet des échanges plus longs et plus éloignés qu'au niveau primaire ce qui permet de compléter l'enseignement bilingue ou des phases bilingues. Le corps enseignant est composé de spécialistes offrant des combinaisons disciplinaires souvent favorables à ce type d'enseignement. Toutefois, il s'agit de l'ordre d'enseignement qui possède le moins de modèles et de projets. Néanmoins, des niches et des réalisations, moins connues parce que moins médiatisées que celles rencontrées au gymnase, existent. S'il l'on considère les standards qui se profilent à court terme à l'horizon du paysage éducatif suisse, à savoir d'introduire efficacement plus de langues plus tôt durant la scolarité, on ne pourra pas faire l'impasse sur des approches plus communicatives et plus authentiques durant cette période charnière de la formation, afin de maintenir la motivation et les attitudes favorables des élèves face aux langues et au plurilinguisme, garants d'avantages sociaux, culturels et économiques et de les préparer à étudier et à travailler dans une société plurilingue.

Merkmale des zweisprachigen Lernens auf der Sekundarstufe I

Ein Überblick über zweisprachige Modelle in der Schweiz zeigte im Jahr 1996 (Brohy 1996) für die Sekundarstufe I 24 Modelle (Sekundarstufe II: 43 Modelle), im Jahr 1998 (Brohy 1998) deren 28 (Sekundarstufe II: 64), 2008 waren schweizweit 70 Gymnasien mit zweisprachigen Zügen zu verzeichnen (Elmiger 2008). Der Zuwachs an zweisprachigen Modellen war also auf dieser Schulstufe äusserst schwach, allgemein findet diese Stufe verglichen mit der Primar- und Sekundarstufe II in der Presse und im Forschungsmilieu wenig Beachtung.

Erschwerend wirkt die Schnittstellenproblematik, auf welche namentlich in Zusammenhang mit dem Sprachenunterricht allgemein immer wieder darauf hingewiesen wird, welche es mit sich bringt, dass oft nicht auf die in der Primarschule (uneinheitlich) entwickelten Kompetenzen aufgebaut wird, sondern viel Zeit für eine mise à niveau eingesetzt wird. Verglichen mit der Sekundarstufe II, und vor allem mit der zweisprachigen gymnasialen Ausbildung, gibt es reaktiv wenig Forschung. Ausnahmen bilden die Umsetzungsarbeiten zum NFP 33 (siehe z. B. Stern et al. 1999, Eriksson et al. 2000) oder die Evaluation des zweisprachigen Projekts Samedan, das auch die Sekundarstufe I umfasst, oder das Projekt Badertscher (2005). Verglichen mit der Primarstufe wird der kognitivere Unterrichtsstil der Sekundarstufe manchmal als problematisch für die Einführung von zweisprachigen Ansätzen angesehen, so auch die Tatsache, dass das Alter der Schülerinnen und Schüler während dieses Schulabschnitts mit der Pubertät zusammenfällt, welches ein unverkrampftes und spontanes Sprachverhalten erschwert.

Erleichternd hingegen wirkt der Übergang vom Unterrichtshabitus der Generalisten zu demjenigen der Spezialisten, welche oft eine Fächerkombination haben, die man für den zweisprachigen Unterricht einsetzen kann (z. B. L2 und Geografie oder Geschichte), und auch, dass Austauschaktivitäten dank des Alters der Lernenden vermehrt eingesetzt werden können.

Offene Fragen und Probleme bestehen z. B. weiterhin in Zusammenhang mit:

- der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen
- dem Einsatz obligatorischer oder fakultativer Modelle
- den Lehr- und Lernmaterialien, welche der spezifischen Lernlage Rechnung tragen (hohes kognitives Niveau und sich erst entwickelnde Sprachkompetenzen)
- dem Angebot intensiver oder extensiver Ansätze (Immersion, zweisprachiger Unterricht, 9. oder 10. Schuljahr in einer andern Sprache, zweisprachige Module, zweisprachige (kurze) Phasen, authentische Hör- und Lesetexte in anderen Sprachen im Fachunterricht) etc.
- Der Begleitung und Evaluation zweisprachiger Modelle
- Dem Grad der Visibilität und Offizialität (Nischenprodukt oder zweisprachiges Label für die Schule)
- Der Weiterführung an den Berufsschulen.

Zweisprachiger Unterricht an der Sekundarstufe I kann eine Fortführung dieses Unterrichts auf der Primarschule sein (z. B. Samedan, zweisprachige Klassen in Chur), oder erst mit dieser Schnittstelle einsetzen (z. B. Bättwil). Modelle an oder in der Nähe der Sprachgrenze, oder in zweisprachigen Gebieten, können in Form von reziproker Immersion (sprachgemischte Klassen) angeboten werden.

Bis jetzt waren eher Sprachlehrerinnen und -lehrer an zweisprachigem Unterricht interessiert, sie sind auch oft Initianten von zweisprachigen Modellen. Es gilt nun vermehrt, auch Sachfachlehrkräfte zu motivieren. Konnex Ansätze wie Austausch, ELBE, Interkomprehension, Tertiärsprachendidaktik, integrierte Didaktik etc. sollten von Anfang an mit eingeplant werden. Wurden bis jetzt Deutsch, Französisch und Englisch als Zielsprachen eingesetzt, so kann man sich überlegen, ob man nicht auch Modelle mit Italienisch und den Migrationssprachen einrichten könnte.

Unsere heutige Netzwerktagung wird Nischen, Beispiele und Praxen zweisprachigen Unterrichtens und Lernens für 12- bis 16jährige zeigen. Es darf ja nicht vergessen werden: Je mehr Sprachen früher gelernt werden (müssen), desto dringlicher wird der Druck auf die Sekundarstufe I, Sprachen *anders* zu unterrichten und zu lernen, will man einen Plateau-effekt verhindern, die Motivation fördern und die vielbeschworene integrierte Didaktik umsetzen. Die diversen Formen des zweisprachigen Unterrichts sind also durchaus im Sinne einer pädagogischen Ökonomie zu verstehen. Die Vernetzung der Kolleginnen und Kollegen, welche unterschiedliche Praxiserfahrung und verschiedene Rollen und Funktionen innerhalb des Schulsystems innehaben, ist also unabdingbar und eines der Ziele dieser Tagung.

Bibliografie

Badertscher, H. et al. (2005): Wissenserwerb im bilingualen Unterricht. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen (Content and Language Integrated Learning CLIL). Schlussbericht. Universität Bern. Mimeo.

Brohy, C. (1996/1998): Expériences et projets plurilingues dans les écoles en Suisse. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz, Solothurn.

Elmiger, D. (2008): La maturité bilingue en Suisse La mise en oeuvre variée d'une innovation de la politique éducative. Berne : SER.

Eriksson, B.; Le Pape Racine, C.; Reutener, H. (2000): Prêt-à-partir. Immersion in der Praxis: Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I. Zürich: Pestalozzianum Verlag.

Frey, Matthias (2008): Bilingualer Geschichtsunterricht – ein Pilotprojekt in Bättwil. In: Windmüller, Florence (ed): L'enseignement bi-plurilingue: Education, compétences, stratégies d'apprentissage, Synergie Allemagne, No 1. 177-187.

Golay, D. (2005): Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I. Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.

Kaufmann, B. (2006): Immersion und bilingualer Unterricht auf der Sekundarstufe I in den Kantonen der NW EDK (mit „Seitenblicken“ nach GR, AR, ins Elsass sowie auf die Primarstufe). Eine (vorläufige) Bestandesaufnahme. Mimeo.

Stern, O.; Eriksson, B.; Le Pape Racine, C.; Reutener, H.; Serra, C. (1999): Französisch-Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Zürich: Rüegger.



Le bilinguisme scolaire à Bienne

Claire-Lise Salzmann, Adjointe au bilinguisme de la ville de Biel/Bienne

Christine Le Pape Racine, Adjointe au bilinguisme de la ville de Biel/Bienne, Présidente de l'APEPS

La ville de Bienne gère des écoles francophones et germanophones. Elle offre des modèles d'enseignement bilingue variés. Selon le type d'écoles, on retrouve des modèles précoces et moyens sous formes de projets d'école, et des formules plus intensives au secondaire II, sous forme d'immersion facultative. Dans cette présentation, nous allons faire un tour d'horizons des différents modèles bilingues appliqués dans les écoles obligatoires de Biel/Bienne, puis donner quelques résultats d'une évaluation longitudinale à l'école primaire de Boujean/Bözingen, qui fait figure de pionnière en matière de bilinguisme scolaire.

1. Les projets bilingues dans les écoles publiques de Biel-Bienne

A Enseignement bilingue, situation actuelle

Pour l'année 2008-2009, sur un total de 252 classes, enfantines, primaires et secondaires inférieures, la ville de Bienne dénombre :

- 130 classes qui ont un projet immersif selon les modèles 1 à 6 (cf. infra), soit 45% du total des classes.
- De ces 130 classes, 78 se sont engagées pour une variante plus conséquente, selon les modèles 1 – 4, ce qui correspond au 30% des classes.
- Au niveau secondaire I, 7 classes sur 78 sont engagées, ce qui représente le 10% des classes.

B Remarques

Il est important de souligner que ces projets bilingues sont laissés au bon vouloir des enseignants motivés! Personne n'est forcé de participer à des projets immersifs. Les projets sont donc tous basés sur le volontariat !

Si nous parlons à Bienne de projets immersifs à l'école obligatoire, il s'agit d'une immersion minimale. Le terme « immersion » ne correspond pas à la définition canadienne qui ne parle que d'immersion si plus de 50% des leçons sont enseignées en langue cible.

C Modèles immersifs à disposition

Nous proposons aux enseignants six modèles qui sont autorisés par la Direction de l'Instruction Publique du canton de Berne et de la ville de Biel/Bienne.

Modèle 1:

Immersion, 1 enseignant - 1 langue

Les élèves sont exposés à la langue 2 (L2) et ont un enseignement en L2 durant 2 leçons au minimum par semaine, dans le cadre de la grille horaire hebdomadaire.

Branches possibles: Selon les degrés, nous conseillons les branches « affectives » comme le dessin, la gymnastique, le chant ou les travaux manuels. Il est bien sûr possible de choisir les mathématiques, l'environnement ou la géographie, les sciences ou l'histoire. Pour ces branches, il y a très vite le problème du moyen d'enseignement inexistant actuellement, ce qui est regrettable.

Immersion, 1 enseignant - 2 langues

Lorsque c'est possible, les enseignants fonctionnellement bilingues peuvent enseigner dans les deux langues, selon le principe décrit ci-dessus.

Modèle 2: Immersion réciproque

L'enseignement est donné alternativement en français et en allemand, à une demi-classe francophone et une demi-classe germanophone (deux fois).

Ce modèle a l'avantage que les élèves des deux langues sont ensemble dans la même classe et qu'ils peuvent profiter de leurs compétences linguistiques respectives. C'est un enrichissement mutuel.

Branches: Toutes les branches sont possibles, à condition que des moyens d'enseignement soient disponibles et que le plan d'étude puisse être suivi.

Modèle 3: Tandem

Ce modèle a été utilisé au secondaire I par toutes les classes de 7e année. Durant un semestre, les élèves ont participé à une leçon commune (sur trois leçons hebdomadaires).

Actuellement, ce modèle est discuté. Il devrait être modifié et adapté aux besoins actuels des enseignants et élèves concernés pour remotiver les élèves du secondaire I.

Modèle 4: Îles

L'enseignant fait des îles (séquences) dans la L2. Ces îles peuvent être d'une durée variée. Il n'y a pas de minimum hebdomadaire. Il est possible de commencer par quelques minutes et augmenter progressivement jusqu'à une leçon complète. Il est bien sûr possible de travailler sur ce principe pour toutes les leçons hebdomadaires de la branche choisie.

C'est un des modèles qui séduit les enseignants.

Branches possibles : Toutes les branches, sauf les leçons de L1.

Ce modèle n'est possible que si l'enseignant est fonctionnellement bilingue.

Avantages : Les enseignants connaissent leurs élèves et les problèmes de discipline ne sont pas différents que lors de l'enseignement régulier. Il est facile d'intégrer les îles dans un plan de semaine.

Désavantages : Les élèves des deux communautés linguistiques ne se mélangent pas.

Comme il n'y a pas ou très peu de supports pour l'enseignement immersif, à partir de la 3e année scolaire, les documents écrits doivent être simplifiés, ce qui signifie une grande somme de travail supplémentaire pour l'enseignant.

Modèle 5: Emmental

Deux à cinq élèves par classe sont échangés. Les élèves francophones vont en visite dans une classe germanophone et vice-versa. Les enseignants des deux classes peuvent choisir le nombre de leçons hebdomadaires, les branches, et le rythme pour ces échanges.

Le projet Emmental peut être très modeste, fonctionner très rapidement et il est possible d'imaginer un échange sur une semaine, un mois, voire un an ... on parlerait alors d'un modèle "Emmental total"

L'avantage pour les enseignants, est que l'investissement en temps de préparation se limite à trouver une classe partenaire et à prendre le temps d'accueillir les élèves visiteurs en étant tolérant et ouvert. Il est aussi intéressant de dialoguer avec ses propres élèves, une fois de retour de leur échange.

Le but poursuivi par le modèle 5 est une sensibilisation à la classe partenaire, à l'autre culture scolaire et bien sûr à la langue du voisin.

Modèle 6: Incitatif

Ce dernier modèle est en principe organisé en dehors de la grille horaire hebdomadaire. Il comprend des activités de rencontre comme des journées sportives, des semaines hors-cadre, camps de sport, théâtre, des rencontres saisonnières ritualisées, à l'occasion des fêtes traditionnelles comme Pâques ou Noël.

Le but est de rapprocher les enfants des deux cultures et de leur proposer des activités affectives positives qui leur permettent d'apprendre à se connaître, à communiquer et à se respecter, sans craindre les différences linguistiques.

D Perspectives biennoises

- La ville de Bienne planche actuellement sur un projet de filière bilingue, depuis l'école enfantine jusqu'en fin du cycle obligatoire. Cette filière 50% en français et 50% en allemand pourrait voir le jour en août 2010 (cf. la contribution de Peter Walther).
- La ville de Bienne développe actuellement ces 6 modèles immersifs dans une partie des classes, sur une base de volontariat du corps enseignant et à long terme, un projet immersif dans chaque classe fait rêver!

E Motivation

Il est important de continuer à motiver les collègues à se lancer dans des projets immersifs. Leur rôle d'« antenne » ou de « relais » est très important. Elles/ils sont responsables du bilinguisme dans les différents établissements et sont au bénéfice d'une décharge de 5%. Elles/ils constituent le lien pratique avec tous les enseignants de leur école et le lien avec la responsable du bilinguisme pour la ville de Bienne.

La ville propose aux enseignants:

- Des formations en enseignement bilingue pour chaque établissement qui le demande.
- Un accompagnement personnalisé, individuel ou en groupe, pour les enseignants qui le demandent.
- Une formation initiale de base obligatoire d'une journée.

F Pléthore de réformes

Actuellement, le corps enseignant est mis à rude épreuve par diverses modifications et chamboulements :

- Une nouvelle politique d'intégration est mise sur pied,
- Des nouveaux plans d'étude vont être implémentés,
- Dans certaines classes, les problèmes de discipline sont très lourds,
- Les classes ont des effectifs de plus en plus grands.

Cette liste non exhaustive est un frein certain à l'enthousiasme des collègues pour démarrer un projet immersif.

G Contacts et informations

Ville de Biel/Bienne: www.biel-bienne.ch → Vivre à Bienne → Bilinguisme

C.-L. Salzmann: clairelise@bluewin.ch

Ch. Le Pape Racine: paprace@swissonline.ch

Claire-Lise Salzmann est disposée à organiser des visites de classes.



2. Das Projekt ‚Ponts-Brücken‘ an der Schule Bözingen/Boujean in Biel/Bienne: Minimal-Immersion von der 1. bis zur 4. Klasse

2.1 Angaben zum Projekt

Das Projekt der französisch- und deutschsprachigen Quartierschule Bözingen/Boujean hatte zum Ziel, ein exemplarisches übertragbares Modell inklusive Didaktik zu entwickeln für die Stadt Biel und allenfalls für den Kanton Bern, bei den Schülerinnen und Schülern eine Öffnung der Nachbarsprache und anderen Sprachen und Kulturen gegenüber zu fördern (Einstellungsänderung) und bei allen Lernenden eine minimale Verstehenskompetenz in der L2 zu erreichen. Die Teilnahme am Projekt war für alle Kinder obligatorisch, insofern gab es keinerlei Selektion.

Die Stadt Biel und die Erziehungsdirektion des Kantons Bern haben das Projekt finanziert. Unterstützt wurde es auch durch die Stiftung *Forum für die Zweisprachigkeit* in Biel.

Ab 1999 wurde das Projekt gestaffelt beginnend in der 1. Klasse eingeführt, bis 2001 mit wöchentlich vier Lektionen, ab 2001 bis zum Ende der Projektphase noch mit zwei Wochenlektionen. Nach Ende dieser Phase im Jahre 2003 wurde das Modell bis heute weitergeführt und in der Schule institutionalisiert. Das Leitbild der Schule wurde entsprechend formuliert. Die Schule erhielt im Jahr 2002 den *Prix du bilinguisme* des Vereins *Bilinguisme*⁺ der Stiftung *Forum für die Zweisprachigkeit*.

Folgende Fächer wurden seit Beginn des Projekts zweisprachig erteilt: Sport, Gestalten, Musik, Natur-Mensch-Mitwelt (NMM), *éducation physique, activités créatrices manuelles, éducation artistique et musicale, environnement*. Viel Diskussion und viel gegenseitige kulturelle Einsicht und Einsichten haben die zwei Lehrpläne der französisch- und deutschsprachigen Teile des Kantons Bern ausgelöst, deren grosse Verschiedenheit nicht erwartet wurde.

Ausbildung der Lehrpersonen unter der Leitung des Forums für die Zweisprachigkeit

Die Lehrpersonen wurden in die theoretischen und praktischen Grundlagen des Immersionsunterrichts eingeführt. Sie wurden mittels reflexiver Praxis, regelmässigem Erfahrungsaustausch und Intevision begleitet. Es ergab die Möglichkeit einer bedürfnisabgestützten Weiterbildung. Das Modell konnte je nach Verlauf angepasst werden.

Didaktik des bilingualen Unterrichts

Mittels Experten wurden in einem interaktiven Prozess die didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen aufgebaut, vorerst nach dem Modell „1 Person - 1 Sprache“. Es wurde stark input- und handlungsorientiert gearbeitet, anfänglich mit *total physical response* der Lernenden, später zunehmend mit Antworten in der Zielsprache seitens der Schülerinnen und Schüler.

Die Materialbeschaffung erwies sich als sehr arbeitsintensiv. In der 1. und 2. Klasse, also noch vor dem vollständigen Eintritt in die Schriftlichkeit, wurde der Bieler Mundart der Vorzug gegeben, nachher wurde Standarddeutsch gesprochen.

Engagement der Lehrpersonen

Das starke Engagement und das Interesse an Sprachen und Kulturen führte zu grossen Veränderungen der Schulkultur: Aus herzlichem Nebeneinander wurde echtes Miteinander.

2.2 Evaluation des Projekts Bözingen/Boujean

Die *Section francophone de recherche, évaluation et planification pédagogiques* (SREP) hat das Projekt evaluiert. Mittels eines soziolinguistischen Fragebogens am Anfang und nach zwei Jahren wurden die Sprachkenntnisse und -gewohnheiten, die Haltungen und das Sprachverhalten der Eltern und Kinder erhoben. Die Sprachkompetenzen der Kinder wurden nach 1, 2, 3 und 4 Jahren getestet. Es gab Einzel- und Gruppengespräche mit den Lehrpersonen, sowie acht Fallanalysen.

Aus einer Fülle von Ergebnissen, die im Schlussbericht (cf. Merkelbach 2007) nachgelesen werden können, hier einzelne Resultate:

Mehrsprachigkeit der Kinder

Von den insgesamt 205 Schüler/innen waren

- 19 einsprachig (9%)
- 45 zweisprachig (22%)
- die andern 141 (69%) gaben an, in mehr als zwei Sprachen kommunizieren zu können.

Situationen, in denen die Kinder andere Sprachen als ihre Muttersprache gelernt haben

Bei folgenden Antworten waren Mehrfachantworten möglich:

- 110 Kinder geben an, die anderen Sprachen in der Familie und vor dem Fernseher zu lernen,
- 98 im Hort, Kindergarten oder mit den Freundinnen und Freunden
- 57 zu Hause mit den Geschwistern und mit Familienangehörigen
- 6 mit der Tagesmutter
- 72 in anderen Situationen.

Einstellung gegenüber dem immersiven Unterricht

Die Frankophonen und die Kinder mit Migrationshintergrund sind dem immersiven Unterricht gegenüber positiver eingestellt (70% bis 86%) als die Deutschsprachigen (50%).

Sprachtests

Die Kinder wurden zwischen 1999 und 2001 dreimal mit insgesamt fünf Tests im Sprachverstehen getestet.

- Im 1. Test mussten die Kinder Bilder einfachen Sätzen zuordnen,
- Im 2. Test mussten sie eine gehörte Zahl von 1 bis 31 angeben,
- Im 3. Test mussten die Kinder Bilder komplexeren Sätzen zuordnen,
- Im 4. Test hörten die Kinder einen Befehl und mussten ihn ausführen,
- Im 5. Test hörten die Kinder eine Geschichte. Sie mussten 5 Bilder in die richtige Reihenfolge bringen.

Die Resultate wurden in Punkten angegeben und in vier Bereiche eingeteilt: von 0 bis 25% der zu erreichenden Punktzahl, von 25-59% usw.

Insgesamt haben die deutschsprachigen Kinder besser abgeschlossen als die frankophonen und die allophonen (Kinder mit Migrationshintergrund), die sich ungefähr die Waage halten. Der Grund ist, dass die Frankophonen und Allophonen sowohl die Mundart als auch die Standardsprache lernen müssen, was den Lernprozess verlangsamt. Die Allophonen befinden sich ohnehin in einer Mehrsprachigkeitssituation. Auch sie verstehen Französisch besser als die Mundart und Standarddeutsch.

Der Schulversuch wurde über die Jahre ausführlich dokumentiert. Die Resultate und Folgerungen des Schlussberichts bieten eine gute Grundlage nicht nur für die Konzeption weiterführender oder neuer Projekte, sondern können auch als Modell dienen für die Generalisierung von bilingualem Unterricht in einer Region oder in einem Kanton.

Bibliografie

Merkelbach, C. (2007): Bonjour-Grüezi-Guten Tag: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques. Rapport final sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean. Berne: Direction de l'Instruction publique du canton de Berne, SREP (französischer Text mit deutschen Zusammenfassungen).

Überlegungen zu einer *filière bilingue* in Biel/Bienne

Peter Walther, Leiter der Abteilung Schule und Sport, Biel/Bienne

Résumé

A Bienne, la discussion autour de l'ouverture de classes bilingues sous forme d'immersion réciproque facultative est récurrente. Au niveau secondaire II, la Maturité bilingue est plébiscitée, les réflexions tournent donc autour de modèles plus précoces qui assureraient un accès plus démocratique à cette forme d'enseignement qui intègre les langues officielles aux contenus disciplinaires, vu que le bilinguisme n'est pas seulement une condition pour les professions académiques. Dans un premier temps, les discussions ont tourné autour de l'implémentation d'un modèle bilingue dès l'école secondaire (7^e classe). Puis, pour des raisons d'organisation, les discussions se sont portées sur le début d'un enseignement bilingue dès l'école enfantine, plus à même de garantir l'égalité des chances. Deux classes parallèles par année, composées chacune de 50% de francophones et de 50% d'Alémaniques, suivraient un enseignement à parité horaire dans les deux langues à partir de la 1^{ère} enfantine (4-5 ans), la filière serait réalimentée chaque année jusqu'en 3^e secondaire (9^e année). Ceci correspond au total à 22 classes ou à environ le 10% de la population scolaire de l'école obligatoire. Mais tout d'abord, il fallait s'assurer de l'intérêt des parents pour ce type d'enseignement. A cet effet, un sondage a été réalisé auprès des parents d'enfants nés en 2004 et 2005. Le taux de réponses est réjouissant (54%), on peut toutefois supposer que ce sont les parents les plus motivés qui ont retourné le questionnaire. Le 91% des parents déclarent être intéressés à envoyer leur enfant dans une classe bilingue à la condition que celle-ci se situe dans l'établissement scolaire le plus proche, ce taux descend à 75% lorsque le chemin de l'école s'allonge mais que l'école se trouve encore dans le quartier, puis à 20% si l'enfant doit se rendre dans un autre quartier. Si l'on considère la langue première de la famille, on voit que la filière bilingue intéresse le 96% des francophones, le 91% des Alémaniques et le 88% des allophones. Afin de jauger l'influence du niveau de formation des parents une question concernait l'éventuelle obtention d'un diplôme universitaire par un des parents. On trouve un intérêt plus prononcé auprès des universitaires (94%) que des non universitaires (88%), la différence n'est toutefois pas significative.

Le projet, qui attend l'aval des autorités cantonales, est une chance pour Bienne qui entend jouer la carte du bilinguisme à tous les niveaux, y compris celui de l'école obligatoire. Si toutes les chances sont réunies, ce projet novateur qui fait du bilinguisme biennois un nouvel atout, devra respecter le principe de l'égalité des chances et trouver l'adhésion auprès des cercles scolaires impliqués.

Warum gibt es in Biel noch keine zweisprachige Volksschule?

In den Gymnasien haben sich zweisprachige Klassen über Jahre hinweg bewährt und werden gut besucht. Für die Volksschule gibt es jedoch kein vergleichbares Angebot: Ist die vertiefte Förderung der Zweisprachigkeit der zukünftigen geistigen Elite vorbehalten?

Deutsch und Französisch, wie auch eine Vielzahl weiterer Sprachen begegnen der Bewohnerin und dem Besucher Biels auf Schritt und Tritt. Dies gilt auch für kleine Kinder, wie unsere Befragung (vgl. unten) gezeigt hat: Häufig sind sie in ihrem Umfeld regelmässig beiden Sprachen (sowie einer Dritten) ausgesetzt. So erstaunt auch nicht, dass gerade für Berufe mit regem Kundenkontakt eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen verlangt wird. Dies betrifft insbesondere Berufe des Handels und der Dienstleistungen – Berufe die mehrheitlich nicht von der geistigen Elite ausgeübt werden.

Die Stadt Biel mit rund 5'000 Schülerinnen und Schülern in Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe I ist die grösste zweisprachige Stadt der Schweiz. Rund 45% davon besuchen französischsprachige, rund 55% deutschsprachige Schulen. Dies täuscht jedoch etwas darüber hinweg, dass je rund ein Drittel der Kinder deutsch-, französisch beziehungsweise fremdsprachig ist (das heisst, ihre Erstsprache ist weder Deutsch noch Französisch). Die Kindergartenklassen der

beiden Sprachen liegen häufig unmittelbar nebeneinander. In den Primarschulhäusern werden in der Regel sowohl deutsch- wie auch französischsprachige Klassen geführt, während diese auf der Oberstufe in weitgehend voneinander unabhängigen Zentren untergebracht sind.

Mit Brücken/Ponts, ursprünglich ein Projekt und heute fester Bestandteil der Bieler Schulen, hat die Stadt Biel bereits langjährige Erfahrung auf Volksschulstufe in der Förderung der Zweisprachigkeit und im Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern über die Sprachgrenzen hinaus (siehe den Beitrag von Le Pape Racine/Salzmännli). Dieses Projekt hat zu einer verstärkten Zusammenarbeit in der Schule über die Sprachgrenzen hinweg geführt. Auch die Anerkennung von Seiten des Kantons Bern ist nicht ausgeblieben, und so wurde in der Revision des Volksschulgesetzes von 2008 der zweisprachige Unterricht auf Gesetzesebene verankert. Dies ist eine sehr gute Ausgangslage für einen weiteren Schritt, der die bisherigen Anstrengungen nicht ersetzen, sondern ergänzen soll.

Die Eckpunkte einer Filière bilingue

Der Anstoss zu zweisprachigen Klassen kam von innovativen Lehrpersonen der Sekundarstufe I, die das Modell der Gymnasien auf die Oberstufe ausdehnen wollten. Dazu lagen bereits erste Konzeptarbeiten vor. Bei der vertieften Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen tauchte die Frage auf, ob ein neues Projekt in der siebten Klasse oder früher ansetzen sollte. Da auch organisatorische Gründe einen raschen Beginn auf Sekundarstufe I verhinderten, wurde die Idee zweisprachiger Klassenzüge ab dem Kindergarten favorisiert und anschliessend weiter verfolgt.

Bei diesen Überlegungen stand die Frage der Chancengleichheit im Zentrum. Verhindert ein Einstieg in der siebten Klasse nicht, dass schulisch schwächere Schülerinnen und Schüler in eine solche Schulform aufgenommen werden können, oder aber, wenn sie dennoch aufgenommen werden, damit ihren Anschluss an eine Berufsausbildung oder eine weiterführende Schulform gefährden? Könnte auf Kindergartenstufe begonnen werden, so müssten wesentlich weniger hohe Anforderungen an die Sprachkompetenzen gestellt werden, womit gerade Kinder aus bildungsfernen Familien erhöhte Chancen erhalten. Dennoch war von Anfang an klar, dass Kinder, die weder in Deutsch noch in Französisch minimale Kompetenzen aufweisen, wohl nicht in zweisprachige Klassen aufgenommen werden könnten. Insgesamt gehen wir jedoch davon aus, dass ein Beginn im Kindergarten eine höhere Chancengerechtigkeit zu schaffen vermag als ein späterer Einstieg in der Sekundarstufe I.

Damit war ein Kernelement bestimmt, nämlich der Beginn ab Kindergarten. Dies bedeutet auch, dass der Prozess des Sprachenlernens mit vierjährigen Kindern ganz anders ablaufen kann und muss als bei einem Einstieg in die Zweisprachigkeit in der siebten Klasse mit zwölfjährigen Kindern. Das zweite Kernelement ist der Ansatz einer *reziproken Immersion*, also der Bildung von Klassen mit je 50% eher deutsch- respektive eher französischsprachigen Kindern. Das Sprachenlernen soll auf dieser Altersstufe bewusst nicht nur über die von den Lehrpersonen gestalteten Gefässe erfolgen, sondern auch im täglichen Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse. Die Hälfte der Fächer wird deutsch, die andere französisch unterrichtet, wobei zu klären bleibt, welcher Lehrplan in welchen Punkten zu berücksichtigen ist.

Um ein möglichst hohes Ausmass an Chancengleichheit zu gewähren, ist die Frage der Aufnahme oder des Zugangs entscheidend. Für den Fall, dass die Nachfrage grösser ist als das Angebot, werden zurzeit drei Auswahlmodelle diskutiert: Auswahl nach der geographischen Distanz von Schul- und Wohnort, reine Zufallsauswahl oder eine stratifizierte Zufallsauswahl, womit eine repräsentative Vertretung verschiedener Gruppen (z. B. nach Bildungsniveau der Eltern) garantiert werden könnte. Grundsätzlich soll der zweisprachige Klassenzug so aufgebaut sein, dass Kinder während der obligatorischen Schulzeit nicht wechseln. Dennoch sind Abgänge (zum Beispiel durch einen Wohnortwechsel der Eltern) nicht zu vermeiden. Diese sollen durch Neuaufnahmen kompensiert werden, wobei mit zunehmendem Alter höhere Anforderungen an die Zweisprachigkeit der neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder die gesamte obligatorische Schulzeit im zweisprachigen Klassenzug verbringt.

Die Führung von zweisprachigen Klassenzügen wird massiv erleichtert, wenn pro Jahrgang zwei Parallelklassen bestehen, wobei auch die Option von altersdurchmischtem Lernen erwogen wird.

Es wird ein kontinuierlicher Aufbau vom Kindergarten her vorgeschlagen, der nach elf Jahren zu einem Umfang von 22 Klassen (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe I) führen würde. Dies entspricht knapp 10% der Bieler Schulklassen.

Die Sicht der Eltern

Sowohl Anregungen von Elternräten als auch verschiedene persönliche Anfragen, insbesondere von Eltern, die einen Wohnortswchsel nach Biel in Erwägung ziehen, liessen uns vermuten, dass ein grosses Interesse an einer zweisprachigen Schule besteht. Unklar war aber insbesondere, ob je nach Sprachgruppe ein unterschiedliches Interesse bestehe. Weiter war offen, ob Eltern auch bereit sind, einen längeren Schulweg in Kauf zu nehmen, wenn ihr Kind eine zweisprachige Klasse besuchen kann. Und schliesslich wollten wir einen Hinweis dazu gewinnen, wie stark das Interesse an einer solchen Schulform vom Bildungsniveau der Eltern abhängt.

Dazu wurde von der zuständigen Abteilung der Stadt an alle Eltern der Kinder mit den Jahrgängen 2004 und 2005 (d. h. derjenigen Kinder, die in den nächsten beiden Jahren in den Kindergarten eintreten werden) ein Fragebogen versandt. Dieser war deutsch- und französischsprachig. Von 941 versandten Fragebögen wurden 506 ausgefüllt zurückgeschickt (54%). Wir gehen davon aus, dass Eltern, die an Zweisprachigkeit interessiert sind, eher geantwortet haben, als solche, die dies nicht sind.

Es besteht ein grosses Interesse an einer zweisprachigen Schule: Insgesamt würden 91% der Befragten ihr Kind in eine zweisprachige Klasse schicken, wenn diese im nächstgelegenen Schulhaus geführt wird. Dieser Anteil sinkt auf 75%, wenn der Schulweg länger wird, die zweisprachige Klasse aber noch im Quartier liegt. Müsste das Kind in ein anderes Quartier zur Schule gehen, so wären noch 20% der Eltern bereit, ihr Kind in die zweisprachige Klasse zu schicken. Diese Zahlen sind, wie oben ausgeführt, auf die Gesamtpopulation der Stadt Biel bezogen wohl noch nach unten zu korrigieren. Dennoch zeigt sich eine hohe Bereitschaft, einen längeren Schulweg für dieses Angebot in Kauf zu nehmen. Dabei ist zu bedenken, dass die Frage aufgrund der Auswahl der Befragten für den Kindergarten gestellt wurde, wo für längere Schulwege zwingend eine Beförderung erforderlich ist.

Bezüglich Erstsprache der Kinder zeigten sich durchaus Unterschiede, die in ihrer absoluten Höhe jedoch eher gering sind: 96% der französischsprachigen, 91% der deutschsprachigen und 88% der fremdsprachigen Eltern zeigen Interesse an einer zweisprachigen Klasse für ihr Kind.

Um den Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern einschätzen zu können, wurde gefragt, ob ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfüge. Rund die Hälfte bejahte diese Frage. Die Antworten zeigen ein höheres Interesse an zweisprachigen Klassen bei Eltern mit Hochschulabschluss (94% zeigen Interesse) gegenüber solchen ohne Hochschulabschluss (88% zeigen Interesse). Der Unterschied ist vergleichsweise gering, und es gibt auch unter den Eltern ohne Hochschulabschluss ein ausgeprägtes Interesse an zweisprachigen Klassen.

Fazit

Die Idee einer *filière bilingue* soll weiter verfolgt werden. Die Projektskizze wurde dem Kanton unterbreitet, der eine baldige Stellungnahme in Aussicht gestellt hat. Sollte ein entsprechendes Projekt gestartet werden können, so gilt es insbesondere dem Aspekt der Chancengleichheit sowie der Akzeptanz dieser neuen Unterrichtsform in Schulkreisen besonderes Augenmerk zu schenken. Für Biel und insbesondere für die Schulen von Biel bietet ein solches Projekt grosse Chancen. Die Zweisprachigkeit ist häufig eine zusätzliche Last: Mit einer *filière bilingue* könnte sie auch zu einem Trumpf werden.



L'enseignement bilingue au secondaire I: réponses de la pratique et de la recherche

Cecilia Serra, Université de Genève

Zusammenfassung

Seit einem Jahrzehnt werden die Lernziele im zweisprachigen Unterricht neu definiert. Die Entwicklung der Zweitsprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler bleibt natürlich eine Priorität, aber das Augenmerk richtet sich vermehrt auch auf die fachlichen Kompetenzen. Im Sinne einer integrierten Didaktik werden der Sprach- und der Sachunterricht zu einem gemeinsamen Lernziel. Die fachlichen Inhalte werden nicht *in* der Zweitsprache vermittelt, sondern *mit Hilfe* der L1 *und* der L2.

Hier stellt sich die Frage der Vermittlung zwischen den Didaktiken der L1, der L2 und des Sachfaches, welches für den zweisprachigen Unterricht / das Lernen in den zwei Sprachen gewählt wurde. Die drei Beispiele in diesem Beitrag zeigen, wie die SchülerInnen mit Hilfe der Lehrperson das Fachwissen und das Sprachwissen in den zwei Sprachen integriert mobilisieren und wie das konzeptuelle und semantische Wissen ausgelotet wird. Gar zu häufig wurde bis jetzt dem sprachlichen Wissen vor dem wissenschaftlichen den Vorrang gegeben, was insbesondere von den Fachlehrpersonen kritisiert wird, welche nicht unberechtigterweise eine Hintansetzung ihres Faches befürchten.

Intégration des langues et des contenus

Depuis une décennie, on constate un recadrage des objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue. Développer et élargir les connaissances des élèves en L2 reste un projet prioritaire, mais on considère maintenant que cela doit aller de pair avec la valorisation des disciplines enseignées en L2. Des modèles comme CLIL/EMILE, issus des modèles immersifs précédents, recommandent l'élaboration d'une didactique intégrée, qui traite dans un même objectif pédagogique l'enseignement des langues et des disciplines. L'enseignement bilingue se réalise alors à partir de la transmission et de l'élaboration des contenus disciplinaires, conformément aux exigences curriculaires, non pas *dans* une langue étrangère, mais *avec* et au *moyen* d'une langue étrangère et d'une langue première.

La mise en pratique de ce concept didactique global soulève cependant une série de questions, dont celle de médiation linguistique. Peut-on construire des concepts en L2 sans disposer de compétences langagières suffisantes? Quel est alors l'impact de facteurs comme les connaissances antérieures des apprenants dans le processus d'apprentissage? Par ailleurs, le rôle de L1 est mal défini, ou considéré subsidiaire à la mise en route de L2.

Pour répondre à ces questions, il est nécessaire d'envisager l'enseignement CLIL/ÉMILE sous l'angle véritablement «bilingue» et de considérer que L2 et L1 sont les langues qui constituent le répertoire linguistique *commun* de la classe. L2 est en voie de construction chez les apprenants, mais c'est la langue des matériaux disciplinaires; L1 est, au début de l'instruction bilingue, la langue dominante des apprenants, ou, du moins, la langue de l'institution scolaire. L1 structure les acquis précédents, tant au niveau des savoirs disciplinaires que de l'expérience pratique des apprenants. Pour se bâtir et pour bâtir un savoir nouveau, L2 va puiser dans le réservoir du savoir disciplinaire et pratique véhiculé par L1. Chaque langue devient ainsi complémentaire de l'autre, chaque langue remplit des fonctions sans cesse renégociées et, finalement, se restructure au contact de l'autre.

Dans l'enseignement bilingue, L2 et L1 s'organisent donc en un *continuum* langagier, qui est exploitable à différents niveaux: sous la forme de macro-activités, lorsque les deux langues sont utilisées dans la planification d'activités didactiques complémentaires, ou sous la forme de micro-activités conversationnelles ou d'alternance des langues, lorsque l'enseignante et les apprenants élaborent en deux langues le contenu disciplinaire pour construire un savoir partagé. Il ne faut cependant pas envisager le recours à la L1 comme une stratégie favorisant la traduction. Au contraire, il s'agit de considérer que dans l'articulation langues/discipline:

1. La langue (L1 et L2) est à la fois un outil de communication et un moyen d'accès aux savoirs disciplinaires; ces deux niveaux, loin d'être étanches, s'interpénètrent et continuent de se (re)structurer pour que l'on accède au sens;
2. L'usage de la langue (L1 et L2) est problématisé par l'enseignement (niveau métalinguistique) et permet par là un travail constructif sur la transmission et l'acquisition des savoirs disciplinaires et linguistiques;
3. L2 amène de la complexité, mais non des complications, et l'affrontement de cette complexité facilite la fixation des concepts disciplinaires et la stabilisation des éléments linguistiques.

Un premier exemple d'enseignement bilingue montre la mise en oeuvre de ces principes dans une classe de 1ère du secondaire I, peu après le début de l'année scolaire. L'enseignant et les élèves négocient dans l'interaction les formes et les contenus disciplinaires appropriés, en ayant recours à des procédés de formulation, de reformulation et d'évaluation. A ce niveau de connaissance de L2, la focalisation porte généralement sur le lexique disciplinaire de base. Le savoir disciplinaire se concrétise si on construit et on élabore la base sémantique nécessaire en L2 et en L1 et si, dans ce processus, L2 et L1 sont rendus solidaires et mutuellement transparents.

Exemple 1 : "Christophe Colomb va à l'ouest", 1ère année du sec. I (7ème, corpus Stern/Serra 2002-04)

Les élèves ont eu un enseignement préalable de Frühfranzösisch pendant 2 années.

Interaction Enseignant (E) / Élèves (S); L1 = Allemand, L2 = Français

1. E	[...] [Christophe Colomb] il avait une autre idée quelle était son idée?	E demande à la classe de développer un élément du contenu disciplinaire [L2]
2. S1	que . que veut dire umgekehrt?	problème linguistique en L2: S1 passe au niveau métalinguistique: la demande d'un mot est en L2 et le mot recherché en L1.
3. E	à l'envers . umgekehrt? umgekehrt comment alors	E donne le mot recherché en L2; ensuite, toujours en mode métalinguistique, il problématisé le rapport entre le mot demandé [L1] et le contenu disciplinaire [en L2]
4. S1	ehm comme à la	S1 reprend la structure discursive employée par E [comment/comme] mais ne sait pas continuer [L2]
5. E	c'est quelle direction?	E reformule sa question de manière explicite [L2]
6. S1	aso er geht auf die andere Seite	S1 répond en L1, mais ne transmet pas un contenu approprié au contexte disciplinaire
7. E	quel côté?	E demande à S1 de compléter l'information [L2]
8. S1	à gauche	S1 répond correctement mais de manière pas appropriée au contexte disciplinaire [L2]
9. E	ja ça uh ((lacht)) où?	E évalue négativement la réponse
10. S2	il va à ouest	S2 intervient et donne l'information appropriée [L2]
11. E	ouest ou est?	E demande confirmation en donnant les 2 extrêmes de la direction [L2]
12. S1	ouest ((flüstert))	S1 confirme le choix de S2 [L2]
13. E	ouest c'est juste . direction ouest . mais il EXAGERE un peu hein pourquoi direction ouest?	E confirme le choix, élargit la formulation [direction ouest], introduit un commentaire et demande de justifier la réponse [L2]
14. S1	ehm il explorait l'In- eh . Indie (pas de nasalisation)	S1 justifie par un élément disciplinaire général [L2]
15. E	ouais voulait aller en Inde c'est juste mais pourquoi aller en direction OUEST pour aller en Inde?	E reformule la réponse en y intégrant la justification demandée précédemment [L2]
16. S1	que veut dire ein and- eine	S1 reformule la réponse donnée en (6). Le problème

	andere Seite?	semble linguistique, mais vient de la difficulté de justifier la réponse en termes disciplinaires [L1] [L2]
17. E	autre côté oui un autre côté	E donne l'expression recherchée [L2]
18. S1	il voulait regarder de l'autre côté	S1 utilise l'expression fournie en utilisant la morphologie appropriée [un autre côté/l'autre côté] la réponse cependant est toujours insuffisante pour la discipline [L2]
19. E	oui mais tu as aussi l'idée d'aller en ouest? pourquoi en ouest? c'est comme si tu veux (unverständliche Schülerbemerkung) ah vraiment . tu peux aller tout de suite à Troge n'est-ce pas? . c'est comme si je te disais pour passer à Troge tu vas dans cette direction là (zeigt in Gegenrichtung zu Trogen) . est-ce que tu arrives à Troge?	E vérifie le savoir disciplinaire construit et demande à l'élève de résoudre le même problème directionnel par rapport à son expérience quotidienne [L2]
20. S1	oui (verhalten)	S1 confirme son choix [L2]
21. E	pourquoi? (lacht)	E demande une nouvelle justification [L2]
22. S1	la terre est ronde (lacht)	S1 répond de manière adéquate au savoir disciplinaire [L2]
23. E	c'est ça parce que la terre est RONDE bien sûr . ALORS IL SE DISAIT puisque la TERRE est RONDE alors je dois aussi ARRIVER de l'autre côté . n'est-ce pas? . là nous avons l'Inde .. là ça c'est l'Europe et ça c'est l'Inde (zeigt auf dem Globus den Weg nach Indien) c'est juste ..	E confirme la réponse, reprend l'expression de l'élève et la réoriente par rapport au contenu disciplinaire [L2]

Comme nous venons de le voir, l'enseignement bilingue renouvelle la didactique disciplinaire, que ce soit au plan des contenus ou des langues impliquées. Au lieu de reposer sur le seul enseignement/apprentissage des manuels de discipline et de langue, il vise à promouvoir chez les apprenants l'acquisition de concepts par des activités qui stimulent la compréhension et l'acquisition des méthodes de la discipline. Par ailleurs, la résolution des problèmes en L2 n'est jamais une fin en soi, mais est toujours orientée vers l'appropriation du langage disciplinaire, en prenant appui sur le langage quotidien de l'apprenant en L1 et en L2.

Voici une autre séquence d'histoire, cette fois dans un lycée bilingue. La maîtrise des élèves en L2 est évaluée par les enseignants comme étant de niveau moyen, ce qui entraîne une focalisation accrue sur l'élaboration sémantique du langage disciplinaire. Dans ce cas, le sens se construit par des comparaisons et des distinctions qui reposent sur le langage quotidien des élèves, mais toujours dans les limites des concepts disciplinaires.

Interaction Enseignant (E) / Élèves (S); L1 = Français, L2 = Allemand

1. E Deutschland SCHULdet Frankreich . Wiedergutmachung . Wiedergutmachung . reparation . Deutschland muss für . seine . Schuld . . SCHULD . auf Französisch
2. S1 coupable
3. E coupable die Schuld genau also schuldEN . die Schuld heisst la culpabilité ok . ich schulde dir etwas . je te DOIS . quelque chose devoir wie
4. S2 Schuld ist auch eine Dette ein Dette une dette
5. E Schulden sind auch genau huh Geld dass ich Ihnen zurückgeben muss genau auch es ist meine Schuld (2 sec) ich schulde dir Geld . es gibt mehrere Aspekte und das Verb schulden ich schulde dir . zehn Franken das heisst ich muss dir noch zehn Franken eh zurückgeben eh ich schulde dir Respekt ich muss respektvoll zu dir sein ok also Deutschland SCHULDET . Frankreich Wiedergutmachung das heisst . das ist eine obligation XX muss das machen

Ici, l'objet disciplinaire est la réparation que l'Allemagne doit à la France à la fin de la 1^{ère} guerre mondiale. Le problème qui se pose est à la fois linguistique et conceptuel. Sur le plan linguistique, il s'agit d'une question de polysémie. Au singulier, *die Schuld* est polysémique et signifie "faute/culpabilité et dette"; au pluriel, par contre, *die Schulden* signifie seulement "dettes"; le verbe *schulden* équivaut à "devoir". Sur le plan de la conceptualisation, l'enseignante a l'objectif de faire saisir aux élèves la dimension morale impliquée par le concept de "réparation". L'intention de l'enseignante apparaît en (1), au moment où elle reformule, en L2 et en L1, à la fois le mot-clé "réparation" (*Wiedergutmachung* . *réparation*), et son premier énoncé, où elle introduit le mot "faute/culpabilité" à la place du précédant "réparation" (*Wiedergutmachung/réparation // Schuld*). Elle demande ensuite aux élèves de donner l'équivalent de *Schuld* (faute/culpabilité) en L1. En (2), S1 introduit l'adjectif "coupable", que l'enseignante confirme en L1 et en L2 (3). En (4), pourtant, l'élève S2 introduit l'autre sens du mot *Schuld*, c'est-à-dire "dette". Au lieu d'écarter la signification non souhaitée, l'enseignante incorpore la proposition de l'élève à la construction conceptuelle et l'élabore au niveau sémantique, en se basant sur le savoir pratique des élèves. En se servant du verbe "devoir" (*schulden*) comme dénominateur commun, elle généralise d'abord le sens de "être endetté" pour passer ensuite à celui de "avoir une obligation morale", tout en soulignant le degré d'obligation par l'équivalence établie entre les verbes "schulden" et "müssen" (*ich schulde dir Respekt/ich muss respektvoll zu dir sein*). Sur cette base, une dernière reformulation renforce l'objet disciplinaire introduit en début de séquence: *Deutschland SCHULDET . Frankreich Wiedergutmachung*.

Comme dans l'exemple précédent, le recours à L1 est ici limité et intégré à l'élaboration des éléments sémantiques nécessaires au traitement du contenu disciplinaire en L2. Néanmoins, L1 véhicule les "concepts spontanés/quotidiens" des élèves (Vygotski 1985, 209ss), fondés sur l'expérience et le savoir acquis. Ces concepts émergent lorsqu'on problématise le langage qui les structure, notamment dans des activités métalinguistiques en L2. L'alternance L2/ L1 rend ces mêmes concepts plus saillants et plus systématiques en L1. De ce fait, et même si son apport reste limité, L1 constitue une *médiation conceptuelle et linguistique* pour le développement des concepts disciplinaires ou "scientifiques" en L2 (Vygotski 1962, 207ss).

Dans ce sens, l'exemple (3) montre une enseignante de mathématiques du Val d'Aoste qui utilise l'alternance des langues pour rendre compréhensible le concept de "théorème". Dans ce cadre pédagogique, où les élèves sont habitués à travailler au niveau métalinguistique, la focalisation linguistique se porte sur les structures discursives de haut niveau qui permettent le traitement conceptuel en L2 et en L1.

Exemple 3 : Cours de géométrie 2^{ème} année du sec. I (8^{ème}, corpus Aosta, Gajo & Serra 2000)
Interaction Enseignant (E) / Élèves (S); L1 = Italien, L2 = Français.

- | | |
|-------|---|
| 1. S1 | je je non ho capito li les côtés . euh
(L2) <i>je je</i> (L1) <i>n'ai pas compris les</i> (L2) <i>les côtés. euh</i> |
| 2. E | alors le théorème vous le prenez pour quelque chose de VRAI primo . alors tu n'as pas compris le théorème . alors dans le théorème on commence toujours avec si .. <in italiano è+
(L2) <i>alors le théorème vous le prenez pour quelque chose de VRAI</i> (L1) <i>premièrement .</i>
(L2) <i>alors tu n'as pas compris le théorème . alors dans le théorème on commence toujours avec si ..</i> (L1) <i>en Italien c'est</i> |
| 3. S2 | (L1) <i>se</i>
(L1) <i>si</i> |
| 4. E | ensuite alors c'è questo . questo e quest'altro allora succede questo o quest'altro . si puntini puntini alors puntini puntini . beh si puntini c'est la condition
(L2) <i>ensuite alors</i> (L1) <i>il y a ceci . ceci et cela . alors il arrive ceci ou cela . si ... [points de suspension] alors ... [points de suspension]. bon si ... [points de suspension]</i> (L2) <i>c'est la condition</i> |

L'enseignante généralise les propriétés logiques et conceptuelles du théorème par la déconstruction des formes linguistiques qui l'organisent. En (1), un élève (S1) signale un problème de compréhension. L'alternance L1/L2 permet à l'élève de séparer le signalement (en L1) du contenu du problème (en L2). En (2), l'enseignante définit en L2 les conditions de vérité du théorème et passe à L1 pour clore la définition; elle met ensuite en évidence l'opérateur logique *si* et s'assure qu'il est aussi connu en L1. En (4), elle va traiter la séquence logique *si A, alors B*. Une première alternance L2/L1 marque le début du traitement et l'enseignante généralise en L1 les contenus de "A" et de "B" en employant le langage quotidien (*il y a ceci . ceci et cela . alors il arrive ceci ou cela*). Après, elle passe à L2 et à L1 pour focaliser la relation logique: *si* et *alors* sont en L2 et les contenus potentiels de "A" et de "B" sont en L1 (*si [...] puntini puntini alors [...] puntini puntini.*). L'emploi conjoint de L1 et de L2 permet enfin de cadrer la "condition du théorème" et de répondre au problème soulevé par l'élève en (1).

Conclusion

Les trois exemples illustrent une intégration efficace des didactiques des langues et des disciplines, conformément aux objectifs pédagogiques définis par CLIL. Trop souvent, l'éducation bilingue a concentré ses efforts sur la seule mise au point de la didactique des langues, considérant les matériaux disciplinaires comme des supports à l'acquisition de la L2. Cela a donné lieu à des simplifications excessives, avec des matériaux de provenance disparate qui ne peuvent pas soutenir l'exigence d'un projet de didactique disciplinaire. Et c'est bien cet argument qui est repris par les opposants à l'éducation bilingue, souvent même par des enseignants de discipline, qui voient l'affaiblissement de leur spécialité au seul profit de l'acquisition linguistique. Mais là où les conditions didactiques sont réunies, un projet disciplinaire solide génère en lui-même les modalités nécessaires pour devenir le lieu de l'intégration langue/discipline et du développement de la pédagogie bilingue.



Références

Corpus L. Gajo – C. Serra (1999): De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines. Rapport de recherche. Région autonome Vallée d'Aoste, Assessorat de l'Education et de la Culture, Surintendance aux Ecoles.

Corpus L. Gajo – A.-C. Berthoud et al. (2004 -06): Projet de recherche: Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire (405640-108656), élaboré dans le cadre du projet national de la recherche suisse PNR 56 Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse.

Corpus O. Stern – C. Serra (2002 - 04): Projet de recherche: Wissenserwerb im bilingualen Unterricht. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen. Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Fachdidaktik, Universität Bern (Prof. H. Badertscher).

Vygotski, L. ([1934] 1985): Pensée et langage. Paris: Messidor/Editions sociales, ch. 6, 207-318.



Wie sieht's aus im Elsass?

Ou: Jeter un coup d'oeil chez un de vos voisins

Daniel Morgen, Colmar, Vice-président de l'association *Lehrer*, Alsace, France

Zusammenfassung

Als dankende Anerkennung für die Einladung zur Bieler Netzwerktagung der UGI der NW EDK schildert der folgende Beitrag die Entwicklung des Immersionsunterrichts im Elsass. Gemäss der Thematik und den Zielen der Veranstaltung konzentriert sich der Artikel auf die zweisprachigen Modelle auf der Sekundarstufe I, die alle auf Kontinuität und Kohärenz basieren, vor allem, was den bilingualen Zweig an den Collèges (Sekundarschule I) betrifft. Es handelt sich um zwei Modelle, einerseits um die *Sections européennes* (nach dem Beispiel der deutschen "bilingualen Züge"), die auf eine Teilimmersion mit vier bis fünf Stunden pro Woche beruhen, und andererseits um die eigentliche *filière bilingue*, welche die Weiterführung der in der Maternelle begonnenen und in der Primarschule weiterpraktizierten paritätischen Immersion darstellt, die auf die Gleichstellung beider Sprachen beruht. Der Artikel gibt Zahlen und Fakten und schildert auch die Anschlussmodelle auf der Sekundarstufe II (Lycées).

1. Introduction

Participer à une rencontre d'enseignants impliqués dans le développement de l'immersion linguistique est toujours enrichissant, surtout quand la rencontre se déroule dans un pays voisin, à l'invitation des dynamiques organisatrices de la *Netzwerktagung Immersion* du réseau des établissements impliqués dans l'enseignement bi- et plurilingue. Le 5 novembre 2008, j'ai pu assister à vos travaux en tant qu'observateur et y représenter l'association *Lehrer*, qui est l'association professionnelle des instituteurs et professeurs pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz. Les sujets abordés – comment mettre en place et faire vivre une voie bilingue dans le secondaire inférieur – sont communs à nos régions, affrontées aux mêmes difficultés pour mettre cet objectif en place. Mais, en ce qui concerne la recherche didactique universitaire, la Suisse est en avance sur les autres pays de l'espace européen.

C'est avec plaisir que je vais donc présenter, dans les lignes qui suivent, le développement des formes d'immersion dans le secondaire inférieur, c'est-à-dire dans les classes des collèges; et évoquer rapidement la continuité dans les classes de lycée (secondaire II). Ma présentation s'appliquera plus particulièrement à l'Alsace et concerne les dispositifs mis en place pour les élèves de 11 à 15 ans révolus. Les systèmes scolaires ne se recouvrent pas au millimètre : le collège français, qui constitue la voie pour tous dans le secondaire inférieur, accueille des élèves de 11 à 15 ans après cinq années à l'école élémentaire (de 6 à 10 ans révolus) et 3 années d'école maternelle. Ce passé scolaire a son influence pour l'enseignement bilingue et j'y reviendrai.

Ma présentation sera articulée selon le plan suivant

1. l'organisation et le développement des enseignements immersifs bi- et plurilingues,
2. les implications didactiques et pédagogiques et les informations recueillies par les évaluations,
3. la politique de développement et les perspectives.

Mais, pour plus de clarté, des précisions préalables (2) s'imposent sur le concept d'immersion utilisé et sur le dispositif général d'enseignement des langues.

2. Préalables

Par enseignement immersif, on est convenu d'entendre l'utilisation de la langue comme outil pour l'enseignement d'une ou de plusieurs disciplines (= branches) dites non linguistiques (D.d.N.L) : on utilise à cet effet le concept d'*instrumentalisation* de la langue. C'est Laurent Gajo, de l'université de Genève, qui nous a rendu attentif à la nécessité de préférer ce concept au concept initial de D.N.L¹. La précision est importante : l'enseignement se fait dans une discipline qui n'est pas la langue (d'où le concept DNL qui est apparu en France avec les « sections européennes »). Mais de fait, le professeur de D.d.N.L est concerné tout autant par les questions de sa branche que par la problématique de la langue-cible (voir 2) bien entendu, mais aussi, comme l'a brillamment exposé Cecilia Serra (cf. sa contribution dans ces actes) ; par les deux langues – la langue première d'enseignement et la langue cible. C'est la densité (une ou plusieurs D.d.N.L) et l'horaire d'immersion (de 5 à 12 h) qui distinguent les dispositifs autant que d'autres paramètres : âge de départ, continuité – et donc cohérence – volontariat et formation des enseignants (cf. Geiger-Jaillet & Morgen, 2006). Selon l'âge d'entrée dans le dispositif immersif on parlera d'immersion « précoce » (avant 7 ans) et d'immersion tardive (à partir de 10-11 ans). Selon l'horaire d'immersion, on parlera d'immersion minimale (entre 2 et 4 h), partielle, paritaire (égalité de présence des deux langues dans l'enseignement), et totale. Comme le dit joliment Daniel Coste, « il y a beaucoup d'appartements dans la maison de l'enseignement bilingue » (Coste, 2004:115).

Le dispositif français d'enseignement des langues répond aux recommandations consensuelles de l'Union européenne visant à l'apprentissage de deux langues au cours de la scolarité obligatoire, en plus de la langue première d'enseignement, le français. Ce dispositif a quelques analogies avec celui qui a été retenu en Suisse : enseignement d'une première langue vivante à partir de la 3^{ème} année de l'école primaire (8 à 9 ans) et d'une deuxième langue à partir de la classe de 6^{ème} du collège qui est aussi la sixième année scolaire, école maternelle non comprise. En Alsace, l'enseignement de la langue – appelé ici enseignement « extensif » ou généralisé à toutes les écoles pour le différencier de l'enseignement « intensif », bilingue et non généralisé - commence en général à 8 ans, mais la politique linguistique de l'académie et des collectivités territoriales est de le faire démarrer dès la dernière année de l'école maternelle. Le Ministère a fixé les niveaux à atteindre en conformité avec ceux du cadre européen de référence.

3. L'organisation et le développement des enseignements bi- et plurilingues (voie intensive)

En Alsace, à l'initiative de l'académie de Strasbourg, deux dispositifs principaux ont été mis en place depuis les années nonante : les sections européennes d'une part et l'enseignement bilingue paritaire d'autre part. Tout en étant organisé sur la base d'un projet identique, à savoir l'immersion par l'enseignement d'une branche ou discipline dans la langue-cible, les deux dispositifs se différencient par certains paramètres, dont l'âge d'entrée et l'intensité de l'immersion. Ils se différencient aussi par le statut de la langue : langue vivante étrangère, dans les sections européennes, langue régionale d'Alsace et des Pays mosellans, dans la voie bilingue².

3.1 Les sections européennes

Les sections européennes constituent historiquement le premier dispositif implanté concrètement dans les collèges (collège = école secondaire, école moyenne), pour des élèves de 11 à 15 ans. Ces sections, calquées sur les *bilinguale Züge* allemands sans les reprendre à l'identique, ont été lancées par la circulaire ministérielle d'août 1992 selon les principes suivants : démarrage au niveau de la classe de 4^{ème} (3^{ème} année du collège, élèves de 13 à 14 ans) par une intensification de l'enseignement de la langue, celle-ci étant de préférence la langue vivante déjà enseignée depuis majorité des collèges.

¹ Discipline non linguistique.

² Pour plus d'informations sur ce concept de langue régionale et sur d'autres aspects, voir Morgen 2008.

Pour présenter les sections européennes dans l'Académie de Strasbourg, le plus simple est de le donner à visualiser par un tableau :

Académie/ langue 2007/08	Allemand	Anglais	Espagnol
Bas-Rhin	15	13	2
Haut-Rhin	22	16	3
Total	37	29	5

Tab. 1 : Sections européennes ouvertes dans les collèges (secondaire inférieur, élèves de 11 à 15 ans), année 2007/2008

N.B. Section = filière ouverte pour l'ensemble de la scolarité (en l'occurrence, pour les années 3 et 4 du collège (classes de 4^{èmes} et de 3^{èmes}).

En général, la langue de la section est la première langue apprise par les élèves. C'est le cas dans la majeure partie des sections européennes d'allemand et d'anglais : seuls 6 collèges ont admis dans les sections européennes des élèves ayant choisi la langue en LV2 (Langue vivante 2 ; allemand, 6 et anglais, 5). Les sections d'espagnol sont en général des sections de LV2 dans le Haut-Rhin, mais les deux sections du Bas-Rhin accueillent indifféremment des élèves de LV1 et de LV2.

Les deux premières années sont en général consacrées à un renforcement linguistique, au développement des échanges avec un établissement scolaire d'un pays partenaire, ainsi qu'à une approche interculturelle. Une section européenne de lycée (= gymnase) prend ensuite le relais de la section du collège. Après le renforcement linguistique du collège, les élèves sont prêts à aborder l'enseignement d'une ou plus rarement de plusieurs disciplines dans la langue cible. Mais, 11 sections font exception à cette règle et proposent immédiatement un enseignement dans la langue de la section : dans sept d'entre elles, ce sera l'histoire-géographie, dans deux les sciences et dans deux autres les sciences physiques ; dans ce lot, trois sections offrent un enseignement de 3 disciplines en allemand et semblent ainsi clairement constituer une classe bilingue, sans en avoir le nom. Enfin, le dispositif permet d'ouvrir une section européenne dans une nouvelle langue vivante (par exemple l'espagnol, l'italien) ou dans une langue dite « orientale » (arabe, japonais, chinois).

La continuité au lycée

Dans la continuité de ces sections au collège, la discipline (D.d.N.L.) enseignée dans la langue cible dans les lycées d'enseignement général et technologique est majoritairement « D.N.L (Discipline non linguistique » l'histoire et la géographie, suivie des mathématiques, des sciences, de la physique, de l'économie, et, selon les établissements, de branches spécialisées comme le droit, la construction en bâtiments et d'autres disciplines technologiques. Des sections européennes existent aussi dans des lycées d'enseignement professionnel. La discipline enseignée est alors la discipline professionnelle pour laquelle la filière a été ouverte (ex : comptabilité, secrétariat, restauration et hôtellerie, vente et commerce, accueil..). De telles sections fonctionnent dans plusieurs établissements alsaciens, en allemand, en anglais et en espagnol. En rapport avec les débouchés, le développement des sections européennes dans l'enseignement professionnel est une spécificité alsacienne.

Académie/langue/ sections 2007/08	Allemand	Anglais	Espagnol	Italien
Lycées (LEGT ³)	23	13	6	1
Lycées professionnels	14	13	0	1
Total lycées	37	26	6	2

Tab. 2: Sections européennes ouvertes dans les lycées (secondaire II, élèves de 15 à 18, 19 ans), année 2008/2009

N.B. Section = filière ouverte pour l'ensemble de la scolarité (en l'occurrence, pour les années 3 et 4 du collège (classes de 4^{èmes} et de 3^{èmes}).

3.2 Les classes bilingues

En application du principe de continuité, les classes bilingues des collèges alsaciens accueillent les élèves des classes bilingues de l'enseignement primaire.

Principes

L'enseignement bilingue français-allemand, langue régionale, a été organisé selon plusieurs principes : les principes de précocité – les élèves y sont admis à l'âge de 3 ou de 4 ans et seulement à cet âge –, et de parité des langues, le français et l'allemand, et de partage des langues entre deux enseignants, selon le principe, une langue, un maître. Par parité, il faut entendre parité morale (égale dignité, égale considération) et parité horaire (égale présence dans l'enseignement). Les deux langues se partagent l'horaire scolaire de 24h, soit 12 heures pour le français et 12 heures pour l'allemand. A l'école maternelle, toutes les activités sont réparties entre les deux langues ; à l'école élémentaire, l'enseignement est fondé sur une répartition des disciplines entre les langues (allemand, maths, sciences, géographie en allemand ; histoire, français en français ; éducation physique, musique et chant, arts plastiques dans les deux langues). Il n'y a aucune évaluation à l'entrée dans la classe maternelle : les enfants sont admis dans l'enseignement bilingue en fonction de la demande des parents et des places disponibles⁴. Des élèves peuvent être admis dans le cursus bilingue en cours de scolarité, à condition de pouvoir faire la preuve du niveau de langue requis dans la classe considérée (pour une esquisse de ces niveaux, voir Geiger-Jaillet, Morgen, 2006:80).

A la différence des sections européennes, qui accueillent des élèves principalement en fonction de leur réussite dans la première et dans la deuxième langue d'enseignement, les classes bilingues de collège accueillent toute la cohorte des élèves issus de la classe bilingue de l'école élémentaire. De ce fait, les premières classes bilingues de ce degré ont été ouvertes à la rentrée 1998, pour les élèves entrés dans la voie bilingue en 1991 ou 1992. Le principe de continuité prévaut pour toute la scolarité.

³ Lycées d'enseignement général et technologique.

⁴ Le cadre de cette contribution ne permet pas de préciser davantage des notions importantes comme le concept de langue régionale, les critères d'ouverture d'une classe et donc d'une voie bilingue à l'école maternelle, la continuité, l'organisation du réseau d'enseignement bilingue alsacien, l'accueil hors de la commune de résidence etc. Ces points ont été détaillés dans d'autres articles (Geiger-Jaillet, Morgen, 2006 ; Morgen, 2008).

Voie bilingue - Collèges 2007/08	Etablissements publics et privés (filières)	élèves	Filières complètes	En cours de développement
Bas-Rhin	23	1598	17	6
Haut-Rhin	19	978	16	3
Total	13	2576	33	10

Tab. 3 : La voie bilingue des collèges (secondaire inférieur), année 2007/08

Les filières incomplètes montrent que le dispositif est en cours de développement ; le recteur de l'académie ouvre de nouvelles classes bilingues au fur et à mesure de l'arrivée des élèves en sixième (pour mémoire, ces élèves sont entrés dans la voie bilingue 7 à 8 ans plutôt).

Les disciplines enseignées en allemand (D.d.N.L) au collège sont principalement les mathématiques et l'histoire. S'y ajoutent, selon les ressources humaines du collège concerné, d'autres D.d.N.L comme les sciences de la vie et de la terre, la physique et la technologie, la musique, l'éducation physique et sportive ou les arts plastiques. Alors qu'à l'école primaire, c'est le principe « un maître, une langue » qui prévaut, les enseignants du collège enseignent la D.d.N.L. dans l'une et l'autre langue. L'horaire hebdomadaire est compris en moyenne entre 8 et 10 heures, parfois plus.

4. Les implications didactiques et pédagogiques dans la voie bilingue à parité des langues, le français et l'allemand

Les outils et manuels scolaires

Le développement de ce réseau implique le développement de manuels scolaires. Dans un premier temps, des équipes d'enseignants coordonnés par un responsable pédagogique ont constitué des dossiers dans plusieurs disciplines (allemand - lecture, expression écrite – mathématiques, histoire – géographie, sciences, musique). Ces dossiers, toujours disponibles, ont été complétés par des manuels d'histoire pour les classes de 4^{ème} et de 3^{ème}, publiés par le Centre régional de documentation pédagogique (C.R.D.P. d'Alsace)⁵ ⁶.

La formation des enseignants

Une formation initiale des enseignants existe depuis 1994 à l'IUFM d'Alsace et se déroule dans le Centre de formation aux enseignements bilingues (C.F.E.B.). C'est la formation « Option européenne et bilingue » (O.E.B.), ouverte pour l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Elle prépare à l'enseignement dans la voie bilingue de langue régionale et dans les sections européennes. Cette formation initiale est complétée par des formations continues, principalement par des séminaires à l'université et des temps de pratique professionnelle dans le pays de la langue. Ces formations ont été présentées lors d'un colloque de l'APEPS (Association pour l'enseignement plurilingue en Suisse) à Bâle en septembre 2006 (Morgen, Actes du colloque, en cours de publication) (Voir aussi <http://www.opeko.fi/clilig/index.php> à la rubrique *links* sous *Berichte und Publikationen*: Morgen, 2007, en pdf).

Les évaluations (évaluations des performances ; évaluation du dispositif)

Les acquis des élèves des classes bilingues de collège sont évalués au Brevet des collèges, qui est le diplôme national de fin du secondaire I. Dans les deux disciplines majeures de l'immersion, les épreuves sont partagées entre le français et l'allemand et valent pour l'obtention du diplôme. A en croire les observations effectuées, il n'y a pas dispersion des résultats selon la langue dans

⁵ <http://www.crdp-strasbourg.fr/index.php>

⁶ Responsable pédagogique dehlia.lageard@crdp-strasbourg.fr

laquelle l'épreuve a été composée. Les classes bilingues alsaciennes n'accueillant pas sur d'autres critères que le volontariat des familles (cf. plus haut), la seule variation est celle due aux performances des élèves. Il n'existe pas d'autre évaluation pour le collège, mais les évaluations menées à l'école élémentaire entre 1993 et 2002 ont montré que non seulement il n'y avait pas de déperdition des résultats en français, ni dans les disciplines enseignées en allemand, mais que les élèves de l'enseignement bilingue réussissaient aussi bien, sinon parfois mieux que les élèves de l'échantillon apparié. Le dispositif d'évaluation est le même pour les sections européennes, sinon au brevet (puisque'il n'y a pas eu d'enseignement dans la langue cible avant le lycée), du moins au baccalauréat : une mention « section européenne » est apposée sur le diplôme si certains critères de performance sont acquis. Enfin, les élèves de la voie Abi-Bac passent eux aussi des épreuves dans les deux langues. Si les épreuves sont réussies dans l'une et l'autre langue, l'élève se voit décerner un diplôme ayant valeur dans les deux pays.

La continuité

La continuité se fait au moyen du dispositif des classes Abi-Bac – terme obtenu par contraction de l'Abitur allemand et du baccalauréat français - , ouvertes dans le cadre de la coopération franco-allemande (Traité de Versailles, 1963) et d'un accord intergouvernemental, intervenu le 31 mai 1994, au Sommet franco-allemand de Mulhouse. L'enseignement est renforcé en langue et littérature ainsi qu'en histoire-géographie, dispensées dans la langue du partenaire sur la base de programmes définis en commun par les autorités compétentes des deux pays. Le jumelage d'établissements allemands et français fait partie du contrat. Par rapport au réseau national, l'académie de Strasbourg a décuplé son réseau de classes Abi-Bac et y prend part à hauteur de deux filières sur 10 (11 filières, dont deux en développement, pour 57 sur le territoire national).

5. La politique de développement et les perspectives

L'extension du réseau

L'académie de Strasbourg, appuyée par les trois Collectivités territoriales d'Alsace, a mis clairement le développement de l'enseignement bilingue de langue régionale dans ses priorités. Le développement se fait donc de manière assez harmonieuse et n'est ralenti principalement que par le manque d'enseignants ayant suivi la formation diplômante requise (O.E.B., voir plus haut) ou ayant obtenu une habilitation complémentaire par la formation continuée. Le dispositif est construit selon un principe pyramidal : proximité en maternelle, regroupement des élèves à l'école élémentaire, puis au collège : plusieurs écoles maternelles conduisent à une école élémentaire, plusieurs écoles élémentaires à un collège etc. Mais, d'une part, ce principe n'est pas appliqué dans toute sa rigueur et l'extension du réseau au niveau des maternelles et des élémentaires n'est pas encore achevée ; d'autre part une observation plus fine montre çà et là des divergences légères mais intéressantes entre la rationalisation du dispositif et son extension géographique. La rationalisation implique d'organiser le réseau en fonction des grands bassins de formation scolaire et donc de concentrer les moyens et les ressources humaines dans les grands centres ou petites villes d'arrondissement (par exemple dans le Haut-Rhin : Altkirch, Colmar, Guebwiller, Mulhouse, Ribeauvillé, Thann, Saint-Louis, Ste Marie aux Mines). Développer le dispositif exige de tenir compte des distances à parcourir par les élèves et donc d'implanter des classes bilingues dans des collèges plus éloignés, à Ferrette par exemple. On pourrait faire la même démonstration pour le Bas-Rhin. Le choix, difficile, entre une politique de rationalisation des moyens et une politique de proximité influe sur les sorties ou le maintien des jeunes dans le dispositif. Les décrochements au moment des passages d'un cycle à l'autre, par exemple de l'école au collège, le montrent.

L'extension du réseau, qui accueille actuellement un peu plus de 8% de l'effectif de l'école primaire, mais seulement 3% des élèves de collège, n'est pas achevée et doit se développer. L'objectif fixé à moyen terme est de doubler ces taux.

Mieux installer les filières bilingues dans un objectif plurilingue

Certes, au niveau du collège, les élèves des classes bilingues bénéficient souvent d'une ouverture plurilingue, soit en suivant deux langues, l'anglais en plus de l'allemand dès la classe de sixième

(première année du secondaire I), soit en suivant un enseignement immersif en anglais en plus de l'enseignement bilingue français et allemand. Mais d'une part, la possibilité de la troisième langue, qui pourrait être proposée dès l'école élémentaire, dès l'âge de 8 à 9 ans, ne l'est pas. Il s'agirait donc de vaincre des résistances par rapport à ce plurilinguisme « précoce », résistances de même nature que celles qui se manifestent ailleurs à l'égard d'un bilinguisme précoce. D'autre part, l'évolution des voies bilingues en voies plurilingues devrait pouvoir s'appuyer sur un cadre institutionnel à consolider.

Aménager la continuité au lycée

La filière Abi-Bac est une filière sélective et à dominante littéraire. Tous les élèves sortant des classes bilingues de collège n'y accèdent pas, et certains d'entre eux préfèrent des orientations scientifiques ou professionnelles plus en rapport avec leurs aptitudes ou leurs goûts. Trouver des remèdes à cet état de fait n'est pas sans difficulté : le lycée comporte nécessairement, après le tronc commun du collège, diverses orientations vers des formations scientifiques, techniques et professionnelles. La variété des parcours rend difficile la recherche d'une solution unique. Il s'agirait donc de proposer des filières bi- et plurilingues en plus de la filière Abi-Bac et de tenter de résoudre le problème de la diversité des parcours par des options d'immersion réelle dans une classe germanophone. Des accords régionaux au niveau des trois pays du Rhin supérieur permettent de valoriser ces stages d'immersion scolaire et/ ou professionnelle par des diplômes du type de *l'Europass*. Enfin, on peut se référer à un modèle suisse récent, particulièrement intéressant, celui de la mention bilingue dans la maturité gymnasiale suisse, obtenue sur validation d'un stage long dans un établissement de la langue partenaire (Elmiger, 2008:36).

Consolider les recrutements d'enseignants



Si, depuis 2002, de nouveaux concours opèrent le recrutement des enseignants du premier degré sur la base de leurs compétences dans la langue régionale, l'allemand, il n'en est pas encore de même pour les professeurs de collège qui sont uniquement recrutés selon les concours nationaux. Cette situation réduit le nombre de jeunes professeurs capables de suivre une formation à l'enseignement bilingue : on a pu estimer les déficits en enseignants bilingues dans les disciplines mathématiques et histoire-géographie à une centaine. Il s'agit donc d'obtenir du ministère une voie régionale de recrutement des enseignants.

6. Références

Coste, Daniel (2004) : Enseignement bilingue et curriculum plurilingue. In : Enseigner en classe bilingue, Actes de l'Université d'automne, Guebwiller, édités par Arlette Bothorel, Jean-Christophe Colinet et Daniel Morgen. Paris : Ministère de l'éducation nationale, DESCO.

Elmiger, Daniel (2008): La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative, avec un avant-propos d'Anton Näf. Berne: Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (S.E.R.).

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. In : Les Langues modernes, 2006/2, juin, 78 – 89.

Morgen, Daniel (2008) : L'enseignement bilingue alsacien : des objectifs en conflit avec la réalité. In : Nouveaux Cahiers d'allemand, Nancy, 2008/3, 279-295.

Bilinguales Lehren und Lernen in Baden-Württemberg

Olivier Mentz, Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br.

Résumé

Cet article présente la situation de l'enseignement bilingue dans les établissements scolaires du Land du Bade-Wurtemberg.

En premier lieu, l'auteur fait un gros plan sur l'enseignement bilingue au niveau européen (EMILE et CLIL) ainsi que son impact sur l'Allemagne. Dans tous les Länder allemands l'enseignement d'une discipline non linguistique dans une L2 est aujourd'hui courant dans le système scolaire, et la tendance des dernières années démontre un accroissement de ce genre d'enseignement.

Puis l'auteur se consacre à l'enseignement primaire où, en Bade-Wurtemberg, le bilinguisme est adopté à travers l'intégration de la L2 dans l'enseignement des disciplines non linguistiques telles que la matière MNK⁷ (2 heures par semaine). La méthode choisie est l'enseignement dit « immersif-réflexif » ce qui implique outre les moments d'intégration de la langue dans les autres disciplines aussi des phases « plateaux » de réflexion sur la langue.

On devrait supposer que l'apport de cet enseignement au niveau primaire porte ses fruits au niveau secondaire. Le troisième volet décrit donc la continuation de l'enseignement bilingue dans les établissements du secondaire I (Haupt- und Realschule, Gymnasium). On peut constater que le nombre d'établissements avec une filière bilingue est très limité, et il est difficile de se faire une idée concrète sur l'enseignement bilingue en général vu que chaque établissement scolaire a le droit d'intégrer des modules bilingues. Une partie de la présentation est consacrée à la formation des enseignants pour les filières bilingues, et l'article clôt avec un regard vers l'avenir.

1. Baden-Württemberg – ein Vorreiter im bilingualen Unterricht!?

Seit einiger Zeit wird europaweit erkannt: Wer „auf dem internationalen Arbeitsmarkt bestehen will, der hat die besten Karten mit verhandlungssicherem Englisch, Französisch, Spanisch“ (Heister-Neumann 2009) oder einer anderen Sprache. Hierfür ist es daher absolut notwendig, ganz im Sinne des Europarats und der Europäischen Union, neben der Muttersprache und Englisch mindestens eine weitere Fremdsprache zu erlernen. Allerdings reicht es heute nicht mehr aus, diese sprachlichen Kompetenzen allein auf dem Weg des „traditionellen“ Fremdsprachenunterrichts zu erwerben. Vielmehr benötigen wir eine Erweiterung des Konzeptes hin zum Einsatz der Fremdsprache als Arbeitssprache in möglichst vielen Bereichen.

Nicht von ungefähr ist daher Bilinguales Lehren und Lernen in aller Munde, sozusagen en vogue, und nimmt europaweit zu. Dies ergibt sich unter anderem aus der Eurydice-Studie, in der aufgezeigt wird, dass es nahezu kein europäisches Land gibt, in dem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) – so die offizielle Bezeichnung, auf die man sich auf europäischer Ebene geeinigt hat – nicht an den Schulen eingeführt worden ist (Eurydice 2006, 14)⁸. Bedeutsam ist dabei, dass die „EU-Kommission [...] immer wieder die Bedeutung bilingualen Unterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz hervorgehoben“ (Ebke 2009) hat. Auch wenn die Bezeichnung CLIL einen starken Fokus auf die Fremdsprache zu legen scheint⁹, will diese Unterrichtsform wesentlich weiter gefasst werden als nur als eine Methode des Fremdsprachenlernens. „Accordingly, its advocates stress how it seeks to develop proficiency in both the non-language subject and the language in which this is taught, attaching the same importance to each. Furthermore, achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught *in* a foreign language but *with* and *through* a foreign language“ (Eurydice 2006:8; Hervorhebungen im Original). Es geht also

⁷ La matière MNK (Mensch-Natur-Kultur) est un assemblage de disciplines diverses telles que la géographie, l'histoire, les sciences naturelles, l'éducation civique, les arts, la musique, etc.

⁸ Hierbei ist nicht von ganz Europa die Rede, sondern lediglich von der Europäischen Union.

⁹ Auch die anerkannte französische Bezeichnung EMILE möchte eher den Sachinhalt in die Sprache holen als die Sprache zum Instrument der Sache zu machen: *L'Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*.

darum, eine integrierte Unterrichtsweise zu entwickeln, in der beide Komponenten zu ihrem Recht kommen.

Auch in Deutschland ist die Entwicklung einer Ausweitung bilingualen Unterrichtens festzustellen. So hebt die Kultusministerkonferenz¹⁰ in ihrem Bericht zur Situation des bilingualen Unterrichts in Deutschland hervor, dass im Jahre 2006 bundesweit 2% aller allgemeinbildenden Schulen ein offizielles bilinguales Angebot besaßen (vgl. KMK 2006:15), Tendenz steigend. Darunter befinden sich ca. 11% berufsbildende öffentliche Schulen (in absoluten Zahlen knapp 100), so dass auch der Bereich der beruflichen Bildung an diesem Unterrichtsprinzip teilhat. Insgesamt sind zehn Sprachen betroffen – zuvörderst Englisch, gefolgt von Französisch¹¹. Die letztere Sprache wird in 14 von 16 Bundesländern als Zielsprache für bilingualen Unterricht angeboten und genutzt.

Tatsächlich lässt sich festhalten, dass in fast allen Bundesländern bilingualer Unterricht (alle potentiellen Zielsprachen zusammen genommen) seit ca. zwei bis drei Jahren einem regelrechten Boom unterliegt. So propagiert Nordrhein-Westfalen seit 2006 die Einführung dieser Unterrichtsform für alle (vgl. z. B. Mentz 2008; siehe auch Landtag Nordrhein-Westfalen 2006), in Niedersachsen dürfen alle Schulen ohne besondere Genehmigung entsprechende geeignete Themen aus allen Fächern in Form vereinzelter bilingualer Module durchführen (vgl. z. B. Heister-Neumann 2009), Sachsen und Berlin (in Kooperation mit Brandenburg) bauen die Lehrerfortbildungsmaßnahmen für bilinguales Lehren und Lernen aus. Die bundesweit festzustellende Einführung und Erweiterung eines Fremdsprachenangebotes an den Grundschulen (spätestens ab Klasse 3) tut ein weiteres zum kontinuierlichen Ausbau von bilingualem Unterrichten an den weiterführenden Schulen.

Vor diesem Hintergrund ist daher auch die Entwicklung des bilingualen Unterrichtens im Südwesten Deutschlands zu sehen und zu verstehen. Ob Baden-Württemberg Vorreiter ist, kann allerdings erst am Ende dieses Beitrags abschließend beurteilt werden.

2. Der integrativ-reflexive Vorlauf

Im Jahre 2001 startete in Baden-Württemberg ein Pilotprojekt zur Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. In den neuen Bildungsstandards von 2004 wurde der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule¹² dann für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich festgeschrieben – und zwar ab Klasse 1. Die Einrichtung der Grundschulfremdsprache führt zu einer Zweiteilung des Landes, denn in diesem Zusammenhang sieht die Landesregierung – aus diversen Gründen – von einer einheitlichen Regelung für alle Kinder ab. So entsteht eine wahrhaft bilinguale Grundschullandschaft – die ursprünglich als „Rheinschiene“ bezeichnete grenznahe Region zu Frankreich, in der Französisch als Pflichtfremdsprache eingeführt wird, und der „Rest“ des Bundeslandes, in dem die Weltsprache Englisch ab Klasse 1 gelernt wird.

Seit 2004 also müssen alle Grundschüler/innen im Südwesten Deutschlands, am Oberrhein, Französisch erlernen. In den Klassen 1 bis 4 ist vorgesehen, jeweils zwei Stunden in französischer Sprache zu lernen. Bewusst wird hier – wie auch in allen offiziellen Verlautbarungen, der Begriff Französischunterricht vermieden. Es geht nämlich überhaupt nicht darum, reinen Fremdsprachenunterricht zu implementieren. Vielmehr sprechen die ministeriellen Vorgaben von einem immersiv-reflexiven Lehren und Lernen (z. B. MKJS 2004a:86). Immersiv meint dabei, dass die Sprache in den sachfachunterrichtlichen Bereich integriert wird: „Immersiv ist das Lehren und Lernen, wenn es Sprache in Interaktion anbietet, das heißt wenn die angebotene Sprache situationsbezogen und authentisch ist, wenn Sprache vor allem echter Mitteilung dient und die angebotene Sprache so den Schülerinnen und Schülern erlaubt, Sprachwissen aufzubauen“ (MKJS 2004a:86). Gemäß dem Immersionsgedanken geht es nicht darum, Französisch um der Sprache willen zu lernen, sondern die Sprache als Arbeits- und Unterrichtssprache fungieren zu lassen; dies betrifft die Organisation von Unterricht, die Vermittlung von Inhalten, sowie das Aushandeln von Unterrichtssituationen (vgl. ebenda).

¹⁰ Diese Institution kann man mit der Schweizer EDK vergleichen.

¹¹ Die anderen Sprachen sind: Italienisch, Spanisch, Russisch, Neu-Griechisch, Niederländisch, Portugiesisch, Dänisch, Tschechisch (vgl. KMK 2006:16).

¹² Die Grundschule entspricht in Baden-Württemberg den Klassen 1 bis 4, d. h. die Schülerinnen und Schüler sind ca. 6 bis 10 Jahre alt.

Neben der immersiven Komponente, erwähnt der Bildungsplan aber auch die Ebene der Reflexivität, was bedeutet, „dass die angebotene Sprache alters- und lernstandsangemessene Verstehenseinsichten in sprachliche Zusammenhänge und Inhalte möglich macht, fördert und auch einfordert“ (ebd.). Es geht daher darum, bei den Schüler/innen auch ein gewisses Maß an Sprachbewusstheit aufzubauen. Die Kombination aus beiden Facetten soll – ganz im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik – bei den Lernenden die notwendige Basis für ein fundiertes Sprachenlernen auf der Sekundarstufe I und II aufbauen.

3. Bilingualer Unterricht an weiterführenden Schulen Baden-Württembergs

Die Umsetzung der Grundschulfremdsprache als fremdsprachlicher Vorbau hat die Möglichkeit eröffnet, bereits früher als vor einigen Jahren die zweite Fremdsprache im Rahmen der weiterführenden Schulen (ab Klasse 5, spätestens Klasse 6) einsetzen zu lassen und verstärkt bilingualen Unterricht zu ermöglichen. Dies wurde auch umgesetzt, auf unterschiedliche Art und Weise, bei der die diversen Schularten voneinander unterschieden werden müssen.

An insgesamt 15 Gymnasien wird den Lernenden ein bilinguales, deutsch-französisches Angebot eröffnet, das ihnen gleichzeitig zum deutschen Abitur auch den Erwerb des französischen *Baccalauréat* ermöglicht (vgl. Kiesel 2008). An diesen Schulen haben die Lernenden in den Klassen 5 und 6 jeweils sechs Stunden Französisch (wobei in Klasse 6 bereits eine *Initiation à la géographie*) erfolgt. In den Klassen 7 bis 10 erfolgt der Französischunterricht vierstündig. Daneben haben die Schülerinnen und Schüler das Fach GWG¹³ (in Klasse 7 vierstündig, in Klasse 9 dreistündig, in Klasse 10 wieder vierstündig), das Fach Geschichte (in den Klassen 8 und 10 je dreistündig) in französischer Sprache. In den Klassenstufen 11 und 12 arbeiten die Lernenden in Geschichte vier Stunden und in Geographie/Gemeinschaftskunde drei Stunden auf Französisch und haben darüber hinaus noch fünf Stunden regulären Französischunterricht. Für das Abi-Bac absolvieren die Lernenden eine schriftliche und eine mündliche Prüfung in Französisch sowie die schriftliche Prüfung in Geschichte in französischer Sprache¹⁴. Neben diesen offiziellen zweisprachigen Zügen wird auch an anderen Gymnasien in Form von Modulen bilingual unterrichtet.

Inzwischen ist bilingualer Unterricht mit der Zielsprache Französisch in Baden-Württemberg nicht mehr eine Sache einiger weniger oder gar der „gymnasialen Elite“. Vielmehr wird nunmehr auch an Realschulen ein entsprechendes Angebot aufgebaut. Die offizielle Einrichtung einer Pilotrealschule mit einem deutsch-französischen Zug in Neuenburg am Rhein ist ein deutliches Zeichen dafür.

4. Und wie werden Lehrkräfte darauf vorbereitet?

Angesichts dieser Situation stellt sich die Frage, wie die hierfür notwendigen Lehrkräfte ausgebildet und vorbereitet werden. Dabei sind zwei Bereiche zu unterscheiden:

Auf der einen Seite haben wir den Bereich der Grund-, Haupt- und Realschulen¹⁵, für den seit 1999 die Studiengänge für die Europalehrämter (Grund- und Hauptschulen bzw. Realschulen), im

¹³ GWG = Geographie / Wirtschaft / Gemeinschaftskunde

¹⁴ Diese Informationen sind exemplarisch dem Organisationsmodell des Grimmelshausen-Gymnasiums Offenburg entnommen (www.grimmelshausen-gymnasium.de/grimmels_2/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=218) [20.02.2009].

¹⁵ Grundschulen beinhalten in Baden-Württemberg die Schuljahre 1 bis 4 (6 bis ca. 10 Jahre). Die Hauptschule ist die einzige weiterführende Pflichtschulart des Landes; d.h. alle Schülerinnen und Schüler, die nicht auf eine andere weiterführende Schule gehen, müssen in die Hauptschule. Die Hauptschule umfasst die Klassen 5 bis 9. Die besonders erfolgreichen Lernenden können nach dem Abschluss in Klasse 9 auch noch eine 10. Klasse besuchen, die sog. Werkrealschule. Die Realschule und das Gymnasium sind die beiden anderen Schulformen des dreigliedrigen Sekundarbereichs in Baden-Württemberg. Das Gymnasium führt die Schülerinnen und Schüler bis zum Abitur (Klassen 5 bis 12 bzw. bis 2012 noch 13), die Realschulen zu einem mittleren Bildungsabschluss (Klassen 5 bis 10). Es handelt sich hierbei um Wahlschulen, d.h. dass die Lernenden nach der Grundschule einen bestimmten Notendurchschnitt haben müssen, um auf diese Schularten zugelassen zu werden.

Rahmen derer die zukünftige Lehrkräfte speziell auf das bilinguale Unterrichten vorbereitet werden. Dies erfolgt an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe.¹⁶ Die Studierenden entscheiden sich hierbei im Hauptfach für eine der beiden möglichen Fremdsprachen (Englisch oder Französisch); daneben wählen sie ein nicht-sprachliches Fach als so genanntes Leitfach, das Bilingualfach – also das Fach, in dem sie auf einen Fachunterricht in der Fremdsprache vorbereitet werden. Schließlich wählen sie zu diesem Leitfach ein affines Fach aus dem gleichen Fächerverbund.

Die Fächer werden zunächst „ganz normal“ studiert. Parallel werden sie auf das bilinguale Unterrichten vorbereitet. Dies erfolgt einerseits auf der theoretischen Ebene, d.h. sie erhalten Einblicke in psycholinguistische Lerntheorien, sie werden über sprachenpolitische Entwicklungen in ganz Europa informiert und setzen sich mit Theorien zur Didaktik (oder vielleicht besser: zu Didaktiken) des bilingualen Lehrens und Lernens auseinander. Andererseits erarbeiten sie Unterrichtsmaterialien für bilingualen Unterricht und führen Projekte an Schulen durch.

Schließlich beinhaltet das Studium einige Module in „Europaorientierten Kulturstudien“, durch die der Horizont der Studierenden in Hinblick auf Europa erweitert und geschärft werden soll. Es geht dabei nicht darum, sie zu absoluten Europa-Befürwortern heranzubilden, sondern vielmehr sie in die Lage zu versetzen, aufgrund einer profunden Kenntnis der Materie sich kritisch mit Europa auseinander zu setzen und sich für Europa einzusetzen – auch in der Schule in ihrem zukünftigen Beruf.

Die derart ausgebildeten Europalehrabsolvent/innen werden dann im Vorbereitungsdienst in einer entsprechenden Vertiefung unterrichtspraktisch auf die Schulsituation vorbereitet. Lehrkräfte, die während des Studiums nicht die Chance ergriffen haben (oder ergreifen konnten), sich intensiver mit der Frage bilingualen Lehrens und Lernens auseinander zu setzen, haben die Möglichkeit, eine entsprechende Weiterbildung entweder während des Vorbereitungsdienstes oder als Lehrer/innen im Schuldienst wahrzunehmen.

Für den gymnasialen Bereich gibt es auf der Ebene der universitären Ausbildung in Baden-Württemberg bisher kein entsprechendes Ausbildungsangebot. Hier besteht aber die Möglichkeit, während des Vorbereitungsdienstes eine entsprechende Zusatzqualifikation zu erwerben.

5. Ausweitung bilingualer Unterrichtsformen – ein starker politischer Wille

Das baden-württembergische Kultusministerium strebt eine massive Ausweitung des bilingualen Unterrichts an den Schulen des Landes an. Dabei ist auch ein besonderer Ausbau dieser Unterrichtsform mit der Zielsprache Französisch vorgesehen. Entgegen weitläufiger Vermutungen (und auch entgegen vehementen Widerspruchs von Seiten der Elternschaft in diesem Landesteil) soll in der Oberrheinregion Französisch als Grundschulfremdsprache erhalten bleiben. Dies geschieht aus Überzeugung und nicht nur, weil die Grenze so nah ist. Darüber hinaus ist an die zeitnahe Einrichtung so genannter „bilingualer Inseln“ gedacht. Diese muss man sich folgendermaßen vorstellen: An ausgewählten Standorten soll der bilinguale Unterricht nach dem obligatorischen Vorlauf an den Grundschulen an weiterführenden Schulen in gewissen, speziell ausgewählten Einzugsgebieten ausgebaut werden.¹⁷

Erste Schritte hierfür sind die bereits seit langem existierenden Gymnasien mit einem bilingualen deutsch-französischen Zweig (z. B. in Breisach, Offenburg, Karlsruhe), aber auch die bereits erwähnte Ausweisung der Realschule Neuenburg als Pilotschule für einen entsprechenden bilingualen Zug an einer Realschule (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2007).

Es bleibt abzuwarten, ob dieser politische Wille auch auf Dauer Bestand hat. In Hinblick auf die Erfüllung verbindlicher Aussagen gegenüber dem französischen Nachbarland wäre es wünschenswert, dass die politischen Entscheidungen die ernsthafte Wahrnehmung der

¹⁶ Informationen hierzu finden interessierte Leser/innen auf den Webseiten der beiden Hochschulen (www.ph-freiburg.de/europa bzw. www.ph-karlsruhe.de) [20.02.2009].

¹⁷ Diese Information wurde von Vertretern des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in einem Gespräch mit dem Sprecher der Landesfachschaft Französisch Baden-Württembergischer Pädagogischer Hochschulen und dem Verfasser dieses Beitrags am 18.12.2008 gegeben.

wirtschaftlichen Notwendigkeit profunder Kenntnisse der Sprache des wichtigsten regionalen Handelspartners widerspiegeln.

Baden-Württemberg – ein Vorreiter im bilingualen Unterricht mit der Zielsprache Französisch? Angesichts der derzeitigen Entwicklungen lässt sich diese Frage nicht endgültig beantworten. Es spricht aber einiges dafür, dass diese Frage nur dann bejaht werden kann, wenn das Land an Französisch ab der Grundschule festhält und für die weiterführenden Schulen ein klares und wegweisendes Sprachenkonzept vorlegt, das auch (System-)Kritiker von der Sinnhaftigkeit überzeugen kann. Ein Abrücken von diesem Prinzip könnte im Gegenzug flächendeckend zu einem Einbruch des Erlernens der französischen Sprache führen.

6. Literatur

Ebke, Hartmut (2009): Bilingualer Unterricht in Europa. In: Der Bilinguale Unterricht, H. 2, S.9.

European Commission (ed.) (2006): Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf [24.01.2009], zitiert als Eurydice 2006.

Heister-Neumann, Elisabeth (2009): Der bilinguale Unterricht in Niedersachsen. In: Der Bilinguale Unterricht, H. 2, S.8.

Kiesel, Susanne (Koord.) (2008): Der Französischunterricht in Baden-Württemberg. Stuttgart, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2006): Wie weiter mit dem bilingualen Unterricht? Drucksache 14/3137. <http://81.169.136.226/Kunden/Beer/upload/pdf/Antwort-KA-1057.pdf> [07.02.2008].

Landtag von Baden-Württemberg (Hrsg.) (2007): Einführung bilinguale Sachfachunterrichts an Grund-, Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg. In: Drucksache 14/1898, 56-57.

Mentz, Olivier (2008): Bilingualer Unterricht für alle? In: Der Bilinguale Unterricht, H. 1, 6-9.

Mentz, Olivier (2004): Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Eine Untersuchung über die aktuelle Situation in Deutschland – Ein erster Zwischenbericht. In: französisch heute, H. 2, 122-133.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004a): Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. Stuttgart, zitiert als MKJS 2004a.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004b): Bildungsplan Grundschule – Französisch.

www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS_F_bs.pdf [24.01.2009].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2006): Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006. http://www.kmk.org/doc/publ/Konzepte-bilingualer-Unterricht_10-04-2006.pdf [22.01.2009] zitiert als KMK 2006.

Ateliers

Atelier A: Micro-teaching auf Italienisch und Romanisch

1. Geschichte auf Italienisch

Chiara Fabbri, Schule Quader, Chur/Coira

Meine Erfahrungen mit dem zweisprachigen Unterricht begannen vor drei Jahren, als die ersten SchülerInnen des Projekts „Zweisprachige Grundschule“ in Chur in die Sekundarschule übertraten. Neben Italienisch unterrichtete ich Geschichte, ein Fach, das sich für unsere zweisprachigen SchülerInnen besonders gut eignet. Als Ort der Begegnung zwischen Italien und der Schweiz habe ich für die Microteaching-Sequenz eine Lektion über die römische Zivilisation vorbereitet, welcher wir die Gründung der Stadt Chur (der Stadt meiner SchülerInnen) als auch der Stadt Turin (der Stadt meiner Herkunft) verdanken.

1. Fase: SENSIBILIZZAZIONE AL TEMA

A partire da un'immagine o da un filmato, si comincia l'analisi paratestuale, una sorta di brainstorming, un abbozzo di carta mentale: è una fase di riscaldamento che consente di esternare le preconoscenze sul tema. Gli allievi lavorano prima da soli e poi in plenum. E' consentito esprimersi nella lingua materna. Segue un lavoro di traduzione delle parole- chiave.

2. Fase: CONTESTUALIZZAZIONE STORICA

L'insegnante introduce il tema utilizzando le fonti e le cartine. E' possibile una prima lettura del testo in tedesco.

3. Fase: APPROFONDIMENTO

Test di comprensione, vocabolario, strutture grammaticali, approfondimenti linguistici e collegamenti con argomenti trattati in italiano, domande e risposte. Far rielaborare le conoscenze acquisite.

4. Fase: VALUTAZIONE, CONTROLLO

Tabella di autovalutazione, cloze. Far fare schemi riassuntivi o mappe concettuali.

2. Biologie auf Rätromanisch

Hansjürg Hermann, Schule Samedan

Thema: Sinnesorgane / Im Detail: Die Haut

- | | |
|---|--|
| 1. Cuorta survista
Organs sensitivs e'ls sens
> tabella / exaimpels | > kurzer Überblick
> Sinnesorgane und Sinne
> tabellarisch / Beispiele |
| 2. Structura e parts da la pel
Purtrets, declaraziuns e texts | > Struktur und Aufbau der Haut
Bilder, Erklärung und Texte |
| 3. Funcziun da la pel

Declaraziuns e
lavur cun partenari, fer adöver
da mezs supplementers scu
Pledari Grond, dicziunari puter
e.o.p. | > Funktion der Haut

> Erklärungen und Partnerarbeit,
> Gebrauch von Hilfsmitteln wie
Wörterbuch (Pledari Grond, Diczi-
unari Puter u.a.m.) |

Atelier B: Methodisch-didaktische Ausbildung für zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I

Jürg Michel, PH Bern

Bilinguales Lehren und Lernen (BLL) heisst Lernen einer bestimmten Sache in zwei Sprachen. Die Zielsprache ist, anders als im "Fremdsprachunterricht", nicht Unterrichtsgegenstand, sondern Mittel zur Kommunikation. Im bilingualen Unterricht werden gleichzeitig zwei Ziele erreicht: Aufbau des Fachwissens und Aufbau der Sprachkompetenz. Der Unterricht fokussiert primär nicht auf die Sprachverwendung, sondern auf Inhalte und inhaltliche Aussagen. Die Didaktik des Bilingualen Lehrens und Lernens verfolgt vier Ziele: Sachlernen, Sprachlernen, Kommunikationslernen und Strategielernen. Diese Ziele werden in komplexen Unterrichtssituationen erreicht. Lehrpersonen, die bilingual unterrichten, benötigen verschiedene spezifische Kompetenzen und eine entsprechende Ausbildung.

Atelier C: Clin d'oeil aus der zweisprachigen Unterrichtspraxis

Laurent Tschumi



Enseignants et élèves de l'école suisse de Rome (école bilingue) répondent à la question: «Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'enseignement / apprentissage sur le mode immersif / bilingue ? »
Les réponses de deux populations seront comparées et analysées.

Lehrpersonen und Schüler der Schweizerschule Rom (bilinguale Schule) antworten auf die Frage: „Auf welche

Schwierigkeiten stossen Sie beim Unterrichten / Lernen?“

Die Antworten werden gegenübergestellt, verglichen und analysiert.

Atelier D: Die Einführung eines zweisprachigen Angebotes auf der Sekundarstufe I

Die Einführung eines zweisprachigen Angebotes am Oberstufenzentrum Leimental (SO): Top-down oder bottom-up?

Susan Gronki, Schulleitung OZL

Das Oberstufenzentrum Leimental (OZL) ist eine Oberstufenschule, die Schüler/-innen aus den fünf Gemeinden des Solothurnischen Leimentals, das in der unmittelbaren Nähe der Kantone Baselland und Baselstadt liegt, von der 6. bis zur 9. Klasse aufnimmt. Die rund 400 Schüler/-innen des OZL werden in vier Niveaustufen von der Oberschule bis zum Progymnasium von ca. 50 Lehrpersonen unterrichtet.

Bilingualer Unterricht am Oberstufenzentrum Leimental

Am OZL wird seit dem Schuljahr 2005/2006 im Rahmen eines Pilotprojekts Geschichte auf Französisch unterrichtet. Die Einführung erfolgte zunächst für zwei Jahre in den Klassen der Bezirksschule und des Progymnasiums. Der bilinguale Unterricht gehört seitdem zum offiziellen Schulprofil des OZL und ist daher für alle Schüler/-innen dieser Klassen obligatorisch und Bestandteil des Schulprogramms. Er wird getragen vom Qualitätsmanagementkonzept des OZL. Seit dem Schuljahr 2007/2008 wird in der 8. Klasse Geschichte und seit dem Schuljahr 2008/2009 in der 9. Klasse Geografie unterrichtet. Das Fach Geografie wird ebenso wie das Fach Geschichte auf Französisch, allerdings modulartig, unterrichtet.

Klasse	Fach	Sprache
3. Klasse	Geschichte	Französisch
	Geografie	Deutsch
4. Klasse	Geschichte	Deutsch
	Geografie	Französisch

Aufgleisen des zweisprachigen Unterrichts am Oberstufenzentrum Leimental

Erste Pilotphase

Die Anregung für die Einführung des bilingualen Unterrichts entstand aus einer Weiterbildung der Sprachlehrkräfte. Ein Kollege aus Gelterkinden stellte das bilinguale Projekt seiner Schule vor. Dies stiess auf grosses Interesse innerhalb des Kollegiums. Nach Klärung der Ressourcen und Personalgewinnung begann die erste Pilotphase mit einer Klasse und einer Lehrkraft, die das Fach Geschichte auf Französisch in einer Bezirksschulklasse unterrichtete. Für diese Phase lag bereits ein Kurzkonzept vor und das Pilotprojekt wurde sowohl vom Kanton als auch von den Gemeinden (Vorstand des OZL) genehmigt. Eine Begleitung durch die FHNW (Hospitationen und eine erste Evaluation) sicherten den Blick von aussen.

Eine Eltern- und Schülerinformation über das geplante Projekt in Form eines Elternabends ging dieser Pilotphase voraus.

Urs Lauer von der Fachhochschule Nordwestschweiz übernahm die Evaluation des Projektes. Die Evaluation beinhaltete Fragebögen für Schüler und Eltern der bilingualen Klasse. Die Evaluation fiel insgesamt positiv aus und empfahl, das Pilotprojekt zu verlängern und ein umfangreiches Konzept sowie ein Curriculum für das Fach Geschichte zu erstellen.

Zweite Pilotphase

In der zweiten Pilotphase wurde das Projekt auf vier Klassen und mehrere Lehrkräfte erweitert. Eine Arbeitsgruppe erstellte ein detailliertes Konzept sowie ein Curriculum, sichtete und erarbeitete Material für den zweisprachigen Unterricht. Eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit in dieser Phase diente einerseits der Verankerung des zweisprachigen Unterrichts innerhalb der Schule, andererseits der Verknüpfung und Vernetzung mit nationalen und internationalen Gremien und Arbeitsgruppen, aber auch dem möglichen Kontakt zu anderen Schulen.

In einer zweiten Evaluation der zweisprachig unterrichteten Klassen, aber auch der deutsch unterrichteten Geschichtsklassen wurden durch Notenvergleiche und Vergleichstests die Leistungen der vier Klassen (2 bilingual, 2 monolingual) untersucht. Sie zeigte, dass die beiden bilingualen Klassen nicht schlechter im Sachfach abschnitten als die nicht zweisprachigen Klassen und der bilinguale Unterricht besser in der Schule verankert werden konnte.

Darüber hinaus wurden in dieser Phase alle Schüler/-innen, Eltern und Kollegium verstärkt über den zweisprachigen Unterricht informiert.

Projektplanung und Projektgruppe

Bei der Projektplanung wurde ein längerer Planungszeitraum von fast zwei Jahren festgelegt. Für die Pilotphase wurde von der Schulleitung eine Projektgruppe mit einer Projektleitung eingesetzt. Ein klarer Aufgabenkatalog, Zeithorizont sowie eine detaillierte Zeitplanung wurden zu Beginn zusammen mit der Schulleitung festgelegt. Es zeigte sich, dass es sinnvoll war, dass für die Projektarbeit bereits Zeitgefässe für die Projektarbeit zu Beginn festgelegt wurden. Um den zweisprachigen Unterricht im gesamten Kollegium besser verankern zu können, wurde darauf geachtet, Lehrkräfte aus allen Stufen und Abteilungen für die Mitarbeit in der Projektgruppe zu gewinnen. Sowohl die Projektleitung als auch die Mitarbeit in der Projektgruppe wurden entschädigt. Um den bilingualen Unterricht als eigenständiges Profil an unserer Schule einzuführen, hatte die Projektgruppe die Aufgabe, ein Konzept für den bilingualen Unterricht am OZL und ein Curriculum für Geschichte zu erstellen. Da wir auf keine bestehenden Konzepte dieser Art zurückgreifen konnten und es für unsere Schule wenig Vergleichsmöglichkeiten gab, wurde dieses Konzept von einer Arbeitsgruppe der Projektgruppe aufgrund von Erfahrungen und sorgfältiger bibliographischer Recherchen zum Grossteil selbst erarbeitet. In diesem Konzept ist

unser Verständnis von bilinguaem Unterricht definiert und didaktische bzw. methodische Vorgehensweisen offen gelegt. Es dient am OZL als Richtlinie für bilingual unterrichtende Lehrpersonen und liefert praktische Hinweise zur Umsetzung im Unterricht. Daneben hatte die Projektgruppe, insbesondere die Projektleitung, die Aufgabe, die Vernetzung mit Fachstellen, der FHNW und anderen Schulen, die ein zweisprachiges Angebot anbieten oder daran interessiert sind, voranzutreiben.

Ressourcen

Die Bereitstellung von zeitlichen und finanziellen Ressourcen war für die Durchführung unseres Projektes und die Einführung des bilingualen Unterrichts sehr wichtig. Neben der Entschädigung für die Mitarbeit in der Projektgruppe und der Projektleitung konnten wir zum Teil für die Lehrpersonen auch Zeitgefässe innerhalb der Stundenverpflichtung (Konferenzstunden) zur Verfügung stellen.

In Bezug auf die personellen Ressourcen zeigt sich, dass Unterrichtende ein hohes Engagement für Neuerungen und die Bereitschaft für Weiterbildungen mitbringen sowie zusätzliche Arbeit in Kauf nehmen müssen. Darüber hinaus sollten die Lehrpersonen ein grosses Interesse für die Methodik und die Didaktik des BU haben und sich in Eigenarbeit in die gängige Literatur einarbeiten. Ebenfalls müssen die Unterrichtenden einen Mehraufwand für die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien aufgrund der schlechten Materialsituation berücksichtigen.

Lehrpersonen, die BU erteilen, sollten über die gleichen Voraussetzungen wie Lehrkräfte anderer Fächer verfügen. Das heisst konkret, dass der oder die Unterrichtende sowohl das Studium des Sachfachs (Geschichte, Geographie etc.) als auch das des Sprachfachs (Französisch) abgeschlossen haben oder entsprechende Qualifikationen vorweisen muss. Bezüglich der Sprachkompetenz sollten die Lehrkräfte ein Sprachniveau beherrschen, das einen Sachfachunterricht in der Fremdsprache gewährleistet. Von der FHNW wird hier C2 nach ESP angegeben.

Während der Projektphase führte Christine Le Pape Racine eine schulhausinterne Weiterbildung zum bilingualen Unterricht/ zur Immersion am OZL durch, die von 10 Lehrer/-innen des OZL besucht wurde.

Verankerung

Durch die verstärkte Zusammenarbeit der zweisprachig unterrichtenden Lehrpersonen, die heterogene Zusammensetzung der Projektgruppe und umfangreiche Informationen des gesamten Kollegiums und der Schülerschaft konnte der zweisprachige Unterricht am OZL verankert werden. So stehen die parallel unterrichtenden Lehrpersonen in ständigem Austausch miteinander. Leistungsunterschiede der Klassen werden stetig überprüft und hinterfragt. Hierzu werden Vergleichstests durchgeführt, mit dem die Klassen auf ihr Leistungsniveau und eventuell ähnliche Probleme überprüft werden können. Diese Tests werden mindestens einmal pro Semester durchgeführt. Die Lehrenden müssen sich zwei Mal pro Semester gegenseitig hospitieren, um von der Methodik des anderen zu profitieren bzw. ihn oder sie auf andere Methoden hinzuweisen.

Um zu gewährleisten, dass die Kompetenz im Sachfach nicht unter dem BU leidet, werden Teams aus mindestens drei Geschichts-/Geografielehrer/innen gebildet. In diesem Team, das sich einmal pro Semester trifft, sollten auch Deutsch unterrichtende Lehrpersonen miteinbezogen sein, da sie den BU aus einer anderen Perspektive sehen. Auch dies soll dem besseren Verständnis des zweisprachigen Unterrichts dienen und die Bedenken der Deutsch unterrichtenden Fachlehrpersonen aufnehmen. Die Französisch- und die Sachfachlehrkraft bilden ein weiteres Team, falls sie nicht ein und dieselbe Person sind. In deren Zusammenarbeit geht es um stetige Rücksprache bezüglich sprachlicher Probleme, möglicher Vorentlastung oder Nachbereitung lexikalischer oder grammatikalischer Schwierigkeiten. Diese Treffen sollten mindestens drei Mal pro Semester stattfinden.

Öffentlichkeit / Information

Die Öffentlichkeitsarbeit dient der Verankerung des zweisprachigen Unterrichts innerhalb der Schule, der Information der Eltern und der Verknüpfung sowie Vernetzung mit nationalen und internationalen Gremien und Arbeitsgruppen, aber auch dem möglichen Kontakt zu anderen Schulen.

In der 8. Klasse wurden die Eltern zunächst schriftlich über den BU mit einem Skript informiert und gleichzeitig zu einem Elternabend eingeladen. Zeitgleich wurden die Schüler/-innen der betreffenden Klasse durch die Lehrkraft, die den zweisprachigen Unterricht durchgeführt hat, informiert. Am Elternabend wurde der BU vorgestellt und durch eine kleine Theateraufführung der Vorgängerklasse gezeigt, welche Chancen und Möglichkeiten der BU bietet. Im Anschluss hatten die Eltern Gelegenheit, sich kritisch zum zweisprachigen Unterricht zu äussern, um eventuelle Zweifel und offene Fragen ausräumen zu können.

Die Schüler/-innen und die Eltern werden seit Einführung des zweisprachigen Unterrichts durch den Leitfaden, den Jahresbericht und einen Eintrag auf der Homepage bereits zu Beginn der Schulzeit am OZL über den zweisprachigen Unterricht informiert. Die weitere Information hat denselben Ablauf wie oben beschrieben.

Evaluation

Während der Pilotphase wurden – wie bereits oben dargelegt - zwei externe Evaluationen durch Urs Lauer von der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt. In diesen Evaluationen wurden Schüler/-innen, Eltern, Lehrpersonen und Schulleitung mittels Fragebögen bzw. Interviews zum zweisprachigen Unterricht befragt. Zahlreiche Student/-innen, die sich aufgrund ihrer Seminararbeiten für den zweisprachigen Unterricht interessierten, kamen zu Unterrichtsbesuchen und schrieben wissenschaftliche Hausarbeiten.

Die Evaluationen gaben Auskunft über Handlungsbedarf (z. B. die Erarbeitung eines Konzeptes und Curriculums) und Hinweise auf Stolpersteine (z. B. Zusammenarbeit der Lehrkräfte). Diese Hinweise konnten in das Konzept übernommen werden.

Zusätzlich wurde und wird der Unterricht durch Hospitationen des Inspektors, der Schulleiterin und anderen Kolleg/innen beobachtet und evaluiert. Die Lehrkräfte des OZL wurden mittels eines Fragebogens zu ihrer Meinung zum BU gefragt.

Durch das bestehende Konzept der Geleiteten Schule finden einmal pro Semester gegenseitige Hospitationen statt, in denen durch Beobachtungsaufträge Probleme und Schwachpunkte aufgedeckt werden können, man aber auch von der Methodik der anderen Lehrkraft profitieren kann.

Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler immer zum Semesterende gefragt, welche Probleme sie hatten und welche Verbesserungsvorschläge sie liefern könnten.

Fazit

Die Zeitdauer der Pilotphase von zwei Jahren hat sich als sinnvoll erwiesen, da in dieser Zeit der zweisprachige Unterricht ausprobiert und sorgsam eingeführt werden konnte. Die Zeitspanne ermöglichte es, ein ausführliches Konzept zu erarbeiten, das die Leitplanken setzt und für Nachhaltigkeit sorgt. Ebenso konnte in dieser Zeit Material für den Sachfachunterricht gesammelt, angepasst, erarbeitet und in ein Curriculum eingebaut werden. Das Einsetzen einer Projektgruppe mit einer Projektleitung aus dem Lehrerkollegium hat sich als positiv erwiesen, da die Verankerung und die Multiplikatorenfunktion so besser gewährleistet waren. Die Gesamtleitung durch die Schulleitung konnte den Gesamtüberblick, die Beschaffung der finanziellen, zeitlichen und

personellen Ressourcen sicherstellen. Auch die kritischen Phasen konnten durch enge Zusammenarbeit der Schulleitung mit Projektleitung und Projektgruppe überwunden werden.

Insgesamt ist die Akzeptanz des zweisprachigen Angebotes am OZL durch alle Beteiligten – Schüler, Eltern, Lehrpersonen, Schulleitung und Vorstand – gut. Bei den Lehrpersonen, die das Sachfach Geschichte bzw. Geografie nicht zweisprachig unterrichten, gibt es zum Teil Vorbehalte, welche die fachliche Intensität des bilingualen Unterrichts betreffen, oder Bedenken, was die Penserverteilung betrifft. Bisher konnten diese Bedenken jedoch ausgeräumt werden.

Die disziplinarische Situation der verschiedenen Klassen beeinflusst den zweisprachigen Unterricht zum Teil stärker als Klassen, die einsprachig unterrichtet werden. Hier müssen von unserer Seite noch mehr Erfahrungen gesammelt werden, um mit den Schwierigkeiten entsprechend umgehen zu können.

Der zweisprachige Unterricht bedingt einen hohen zeitlichen Aufwand für die Beteiligten Lehrkräfte und einen zusätzlichen finanziellen Aufwand, wenn diese entschädigt werden.

Atelier D: Aufbau eines zweisprachigen Angebots aus Sicht der Schulleitung

Maria Studer, Oberstufenzentrum (OSZ) Madretsch, Biel/Bienne

In diesem Atelier wird über vergangene und laufende Bilingue-Projekte zwischen dem OSZ Madretsch und dem Collège des Platanes und über den Aufbau und den Verlauf der Durchführung des Tandem-Projektes dieser beiden Schulen berichtet.

- Grundidee des Tandem-Projektes
- Elterninformation
- Zusammenführung beider Kollegien
- Erstkontakte der SchülerInnen beider Schulen und Tandembildung zu Beginn des Projektes
- Gemeinsame Veranstaltungen ausserhalb des Unterrichts
- Verlauf einer „typischen“ Tandemstunde
- Rückmeldungen und Auswertungen aller Beteiligten
- Aktuelle Projekte und Ausblick.



Posters

Lehrerbildung für den zweisprachigen Unterricht

- Jürg Michel, PH Bern
- Monika Mettler, PHZ Luzern
- Paulette Bansac, PH Zürich
- Laurent Tschumi, HEP Vaud
- Sabine Zwahlen, PHZ Luzern



Jürg Michel: Methodisch-didaktische Ausbildung für den zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I

Bilinguales Lehren und Lernen (BLL) heisst Lernen einer bestimmten Sache in zwei Sprachen. Die Zielsprache ist, anders als im "Fremdsprachunterricht", nicht Unterrichtsgegenstand, sondern Mittel zur Kommunikation. Im bilingualen Unterricht werden gleichzeitig zwei Ziele erreicht: Aufbau des Fachwissens und Aufbau der Sprachkompetenz. Der Unterricht fokussiert primär nicht auf die Sprachverwendung, sondern auf Inhalte und inhaltliche Aussagen. Die Didaktik des Bilingualen Lehrens und Lernens verfolgt vier Ziele: Sachlernen, Sprachlernen, Kommunikationslernen und Strategielernen. Diese Ziele werden in komplexen Unterrichtssituationen erreicht. Lehrpersonen, die bilingual unterrichten, benötigen verschiedene spezifische Kompetenzen und eine entsprechende Ausbildung.



NWEDK Netzwerktagung: Kaleidoskop des zweisprachigen Unterrichts auf der Sekundarstufe I: pratiques et perspectives.

5. November 2008, Biel/Bienne

Lehrer/innenbildung für zweisprachigen Unterricht Sek I

Monika Mettler, PHZ Luzern, Mühlenplatz 9, 6004 Luzern

Einleitung

Immersion und CLIL/EMILE nehmen in der Ausbildung für Fremdsprachenlehrpersonen Sek I an der PHZ Luzern einen bedeutenden Stellenwert ein. Einerseits in der Fachausbildung Englisch und Französisch je in der Zielsprache, zusätzlich aber auch in gezielt immersiv ausgerichteten Ausbildungsteilen, insbesondere in den beiden zweisprachigen Mentoraten Französisch und Englisch im 2. Studienjahr, sowie in den englischsprachigen Angeboten in Geografie und Naturwissenschaften.

Zudem bietet die PHZ Luzern Projektwochen (sog. Impulsstudienwochen) zu verschiedenen Themen in Französisch und/oder Englisch an.

Zweisprachige Mentorate Englisch und Französisch

Zur Illustration: Programm Mentorat Englisch 3. / 4. Semester

3. Semester	4. Semester
Introduction	Introduction
Learning prerequisites and learning attitudes	Curriculum
Class interaction	Positive classroom climate
Inner differentiation I	Didactical principles
Inner differentiation II	Social conflicts
Diagnosis of learning behaviour	Analysis of subject matter
Learning strategies	Classroom disruption
Didaktik analysis I	Didaktik analysis II
Situated learning	School rituals
Learning aids	Homework
Coping with mistakes	Repetition/Evaluation

Fachdidaktische Ausbildung Englisch und Französisch

Modul "Komplexe Lernarrangements"

Im Verlauf der Didaktik-Ausbildung wird CLIL /EMILE im Zusammenhang mit andern Themen aufgegriffen, ausführlicher und vertiefter wird bilinguals Lernen im Modul „Lernarrangements“ behandelt.

Ziel: Die Studierenden sind mit den Grundzügen von CLIL/EMILE, bilingualem und immersivem Unterricht vertraut, sie sind sich deren Bedeutung für das Fremdsprachenlernen bewusst und sie sind fähig, entsprechende Arrangements in ihren Unterrichten zu integrieren.

Leistungsnachweis: Entwicklung einer Unterrichtssequenz für Englisch oder Französisch in Verbindung mit einem Sachfach.

Englischsprachige Angebote

Die gesamte fachdidaktische und fachwissenschaftliche Ausbildung für Englisch, Französisch (und Italienisch) findet selbstredend in der jeweiligen Zielsprache statt. Daneben werden Teile aus anderen Fächern in Englisch angeboten, nicht zuletzt, um damit auch für ERASMUS-Studierende attraktiv zu sein.

Subject	Course
Sciences	Biology: Genetics and reproduction Physics: Atomic structure and electricity Physics: Work and energy Geographical excursion in Central Switzerland (human and physical geography)
Language and Culture	Language and Culture A: a critical discourse about English as the universal language Language and Culture B: Identity and the Other Theory and methodology of teaching a foreign language: assessments Theory and methodology of teaching a foreign language: learning environments and bilingual teaching
Culture and social structures in Switzerland	Social structures in Switzerland and their historical dimension Dialectology, stereotypes and cultural customs and traditions in Switzerland

Impulsstudienwochen in Englisch und Französisch:

- Do the HPHOP, feel the Beat and dancing the LATIN Heat!
- Diversity in education and sustainable development - what does it mean for the teacher in the classroom?
- Who the Hell am I? Autobiographical Ventures and Critical Inquiries.
- Bandes dessinées
- Simulation globale: L'école

"This is exactly how I want to teach in the future!"

Die Erfahrung aus 5 Jahren Ausbildung zeigt, dass Studierende für CLIL/EMILE und Immersionsunterricht offen sind und sich dafür sehr interessieren. Zeichen dafür sind auch die oft gewählten Masterarbeitsthemen.

Themen von Masterarbeiten zu Immersion und CLIL/EMILE

- Immersion auf Sekundarstufe I in den Schweizer Volksschulen
- Immersion in der Lehrer/innenbildung und Weiterbildungsbedarf
- Umsetzungsprojekt Immersion Sek I
- Entwicklung und Evaluation von Unterrichtseinheiten in den Fächern Geografie, Geschichte, Hauswirtschaft, Bildnerisches Gestalten.

Perspektiven

Ein Ausbau des bilingualen Angebots in der Ausbildung hängt primär von der sprachlichen Qualifikation der Dozierenden in den entsprechenden Fachausbildungen ab. Zurzeit werden folgende Optionen geprüft:

Option Ausbildung:

- Weitere Module in Naturwissenschaften für Studierende mit Fächerkombination NW-Englisch obligatorisch auf Englisch
- Teile der Ausbildung in Psychologie und Pädagogik auf Englisch

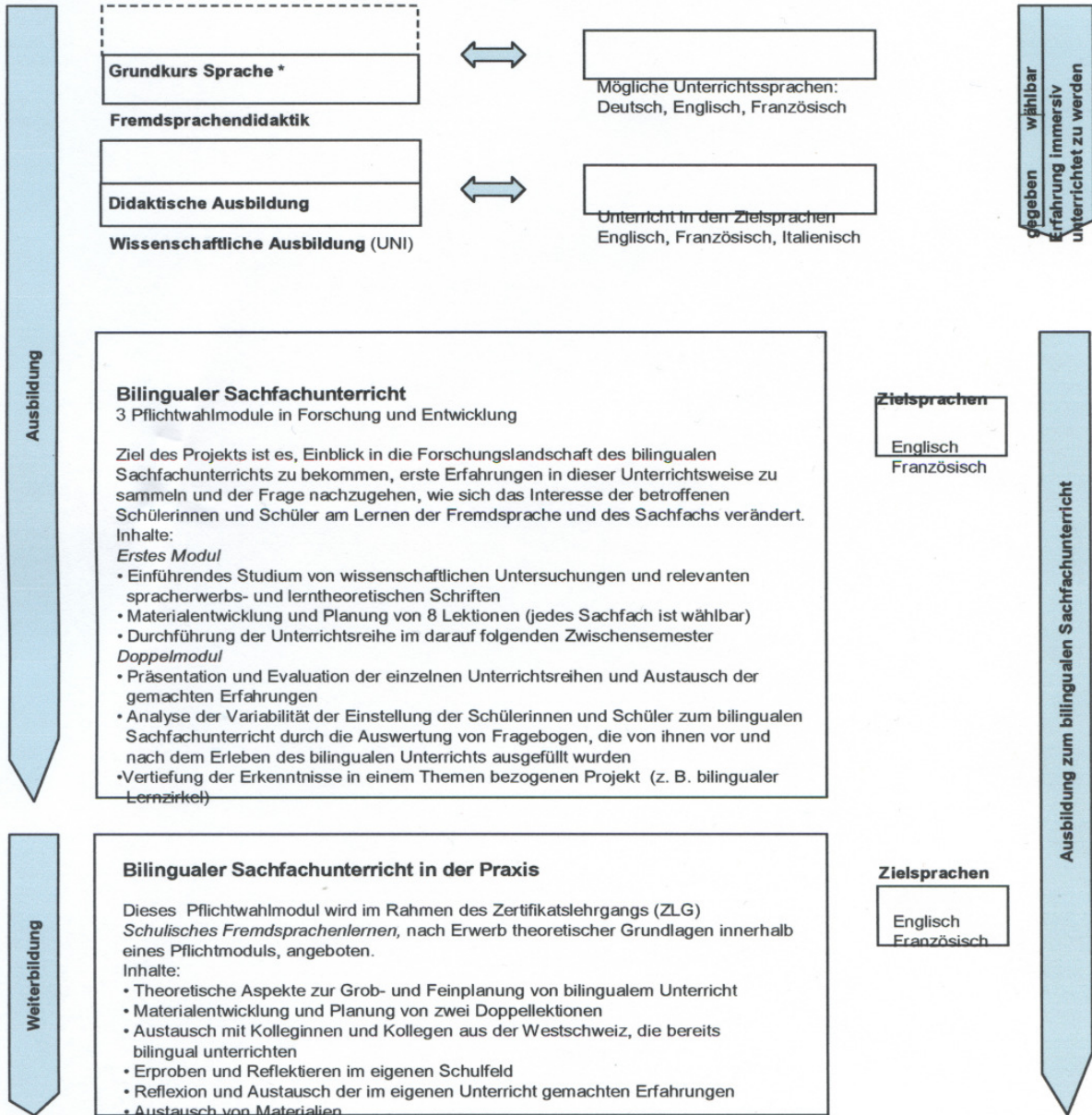
Option Spezialisierungsstudium:

Angebot für Studierende, die keine Fremdsprache als Studienfach gewählt haben, im Rahmen eines Spezialisierungsstudiums (8 Module) die Sprachkompetenz sowie die Grundlagen der Didaktik des bilingualen Unterrichts zu erwerben.

Option Impulsstudien:

Weitere Impulsstudienwochen in den Sprachen Englisch und Französisch

Immersion und bilingualer Sachfachunterricht an der PHZH



* Dieses Modul, das im Moment aus organisatorischen Gründen nur noch auf Deutsch angeboten wird, könnte durchaus bald wieder immersiv angeboten werden.

Les difficultés de l'enseignement bilingue / immersif

Laurent Tschumi

Que disent les élèves ?

Difficultés principales constatées par les élèves	Remédiations envisagées par les élèves
Langage spécialisé (Fachwortschatz)	<ul style="list-style-type: none">- Dictionnaire- Au début, utiliser des mots que les élèves comprennent bien
Compréhension des textes	<ul style="list-style-type: none">- Disposer de techniques et de stratégies- Ne pas traduire mot par mot- Guider la lecture
Manque de stratégies et techniques	<ul style="list-style-type: none">- Demander de l'aide (stratégie sociale)- Obtenir des techniques
On comprend le contenu, mais on ne peut s'exprimer à son sujet	<ul style="list-style-type: none">- Pouvoir utiliser de temps en temps la L1
Etendue grammaticale restreinte	<ul style="list-style-type: none">- Travailler cela en classe de langue
Débit de l'enseignant/ça va trop vite	<ul style="list-style-type: none">- Avoir du temps pour évoquer, réfléchir et intégrer- Faire une synthèse à la fin de l'heure- Etre plus relax et ludique, tout en restant sévère- Laisser le temps pour se concentrer- Laisser le temps de poser des questions
Concept ou mot spécialisé inconnu en L1	<ul style="list-style-type: none">- Illustrer davantage- Plus d'exemples
Entrée en matière trop « brutale » dans un nouveau sujet	<ul style="list-style-type: none">- Illustrer davantage- Plus d'exemples- Varier les formes de présentation- Au début, utiliser des mots que les élèves comprennent bien
Ennui	<ul style="list-style-type: none">- Partir de ce qui intéresse les élèves- Laisser plus la parole aux élèves- Etre plus actifs
Difficultés décroissantes avec les années : peu ou plus de difficultés en fin de parcours gymnasial	



Illustration : L. Tschumi

Que disent les enseignants?

Difficultés principales constatées par les enseignants	Rémédiations envisagées par les enseignants
Textes / sources difficiles	<ul style="list-style-type: none"> - Varier les formes de présentation - Elaborer des stratégies de lecture - Didactiser les textes
Productions écrites insuffisantes	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration entre enseignants de L1, L2 et DNL - Elaborer des stratégies (maniement du dictionnaire, etc.)
Les élèves n'ont pas le niveau linguistique requis pour les manuels correspondant à leur niveau scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Recours à du matériel destiné à des plus jeunes, ce qui implique une baisse niveau (sous sollicitation et démotivation, lorsqu'ils travaillent avec du matériel « bébé » - Textes complémentaires - Varier les formes de présentation - Mettre des priorités (sélectionner) - Traiter de façon active les textes - Monitoring
Les élèves s'expriment de façon minimaliste	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborer les compétences discursives - Travailler le vocabulaire et les formes - Co-évaluation L2 – DNL
Le niveau de compréhension des textes n'est pas homogène, ce qui accentue les déficits en DNL	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement plus interactif, travaux de groupe, perspective actionnelle - L'enseignant de la L2 travaille les textes des manuels du point de vue linguistique - Différencier par niveaux (2h par semaine) - Monitoring - Traiter de façon active les textes - Varier les formes de présentation - Analyse des divers niveaux linguistiques (langue quotidienne, spécialisée...)
Baisse du niveau général lorsque l'on s'adapte aux plus faibles. Danger de sous-sollicitation (Unterforderung) et de fossilisation	<ul style="list-style-type: none"> - Différencier sans creuser l'écart
La langue spécialisée est déficitaire	<ul style="list-style-type: none"> - Traitement conjoint des thèmes en L1 et en L2 - S'expliquer mutuellement - Travailler le vocabulaire - Travailler en agissant (learning by doing)
Estime de soi et plan émotionnel : l'élève ne peut pas montrer ce qu'il sait vraiment. La langue spécialisée reste langue scolaire sans ancrage émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Séjours linguistiques - Exiger l'utilisation de la L2 dans tous les échanges entre les élèves - Souplesse dans l'alternance codique
Les élèves ne peuvent compter que sur eux-mêmes. Les parents ne peuvent pas les soutenir linguistiquement	<ul style="list-style-type: none"> - Bien informer les parents et susciter une attitude positive envers la L2 - Aides pour devoirs (étudiants allemands d'Erasmus)

Kompetenzprofil von Lehrpersonen bilingualen Sachunterrichts

Lehrpersonen:

Persönlichkeit	<ul style="list-style-type: none">- müssen neugierig auf Neues sein.- zeigen grossen Arbeitswillen.- sind bereit, Mehraufwand zu leisten.- sind von der Methode überzeugt.- zeigen Freude an L2/ L3.
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none">- brauchen gute Kenntnis der Inhalte des Faches.- müssen die Inhalte in der Zielsprache sorgfältig aufarbeiten können.- können Lehrmittel aus dem Ausland als Hilfe beziehen.
Interkulturalität	<ul style="list-style-type: none">- brauchen kulturelle Kenntnisse der Regionen der Zielsprache.- Sie haben diese während eines Aufenthalts in der Region der Zielsprache erworben.
Sprachkompetenz	<ul style="list-style-type: none">- sollten in der Zielsprache das Sprachniveau C1/C2 beherrschen oder Muttersprachler sein.- sind gewandte Anwender des spezifischen Sachvokabulars in der Zielsprache.- bringen kulturelle Kenntnisse der Regionen der Zielsprache mit.
Haltung	<ul style="list-style-type: none">- entwickeln eine grosse Fehlertoleranz gegenüber den Lernenden.
Lehrpersonen-team	<p>Unterstützung innerhalb des Teams ist unabdingbar. Interdisziplinäre Arbeit zwischen L2 Fachlehrperson und Sachfachlehrperson würde begrüsst. In momentaner Situation sind Sachfachlehrpersonen bezüglich bilingualen Unterrichts vor allem Einzelkämpfer.</p>
Methodische Massnahmen	<ul style="list-style-type: none">- Gute Veranschaulichung der Inhalte ist wichtig, z. B: über Bilder, Zeichen, Symbole, Objekte- Einbezug von diversen Medien.- So oft als möglich handlungsorientierter und emotionaler Einstieg und Unterricht planen.- Authentische Inputs einbeziehen.- Vokabular einführen.- Hilfestellungen aufzeigen.- Lernmethoden lehren.- Lernenden zu kommunikative Risikobereitschaft herausfordern.- Reflexion über den Unterrichts- und Projektverlauf ist unumgänglich.
Didaktik	<ul style="list-style-type: none">- Kenntnisse über Sachfachdidaktik und Sprachdidaktik sind unerlässlich.- Wissen über Erst- und Zweitspracherwerb, Zwei- und Mehrsprachigkeit und der kulturellen Implikation.- Sprachfördernde Massnahmen einsetzen.- Lernerzentrierter und offener Unterricht.- Viele kommunikative Situationen schaffen.- Häufige Überprüfung des Gelernten.- dem Niveau angepasste Lernaufträge schaffen.- Unterricht verläuft generell schülerzentriert.
Visionen	<p>Interdisziplinäre Projekte werden schulhausintern durchgeführt. Lehrpersonenteams unterstützen einander mehr und arbeiten am gleichen Ziel. Es wird ein Konzept für bilingualen Sachunterricht ausgearbeitet, das regional, kantonal oder national eingesetzt werden kann.</p>

Visionen und Lösungsansätze zur Umsetzung bilingualer Projekte

Durch PR-Aktionen sollen Lehrende, Lernende, Behörden und Eltern für bilingualen Sachunterricht begeistert werden!

Externe Fachpersonen arbeiten Projekte für Schulen aus, stellen diese vor, führen sie ein, begleiten und evaluieren sie.

Lehrmittelplanung muss erfolgen!

Vorhandene Netzwerke ausbauen!

Virtuelle Netzwerke öffentlich nutzbar machen und ausbauen!

Aufgleisung eines Schulprojekts mit zweisprachigem Unterricht

- Carine Greminger, Tagesschule Attelwil
- Susan Gronki, Oberstufenzentrum Leimental, Bättwil
- Maria Studer, OSZ Madretsch, Biel



Sport en français et textile arts in English and ...?
Ein immersives Unterrichtsprojekt in einer Gesamtschulklasse an der Sek. I

*„In Anlehnung an das Konzept der Primarschule Wannenhof führen wir das immersive Konzept weiter und streben im Lauf der vier Jahre Oberstufe 20% bilingualen Unterricht (französisch und/oder englisch) an. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Sinn der Fremdsprachenkompetenz erleben und die Sprache als Medium zur Vermittlung von Inhalt kennen lernen und selber so verwenden lernen. Die Fremdsprachenkompetenz wird für sie zu einem Vorteil auf dem Arbeitsmarkt und in weiterführenden Schulen (Handlungskompetenz).“
(Auszug aus dem Konzept der Tagesschule Attelwil)*

Situation:

- Staatlich anerkannte Tagesschule
- 17 Schüler/-innen der 6.-8. Klasse (alle Niveaus)
- sehr heterogene Lerngruppe mit verschiedenen Sprachniveaus (zu 2/3 Anfänger/-innen im Fremdsprachenunterricht)
- Sprachunterricht: 4h Französisch/Woche, 3h Englisch/Woche
- Immersionsunterricht für alle Schüler/-innen obligatorisch (2h Sport auf Französisch, 2h Textiles Werken auf Englisch)
- zwei kompetente und motivierte Lehrpersonen (sowohl Sprachlehrer/-in wie auch Fachlehrer/-in)
- Immersion in zwei Sprachen in zwei verschiedenen Fächern gleichzeitig seit Sommer 2008
- Begeisterte Eltern, die das Projekt befürworten

Ziele:

- Schüler/-innen ein Bad in der Fremdsprache zu bieten
- Allen Schüler/-innen, auch den leistungsschwächeren, einen weiteren Zugang neben dem Fremdsprachunterricht zu den Fremdsprachen bieten
- Immersion von der Praxis zur Theorie: praktikable Immersion (bottom up)
- Kein direkter Output (Hörverstehen), kein direktes Testing

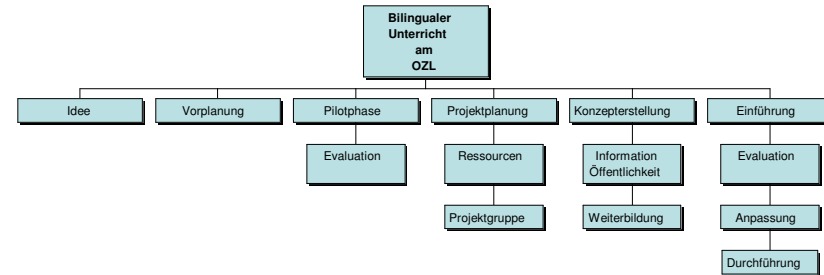
Erste Erfahrungen:

- Selbstverständliche Akzeptanz der Schüler/-innen
- Positive Erfahrung für die Lernenden, dass man eine Fremdsprache in der Praxis erlebt und darin auch ohne Vorkenntnisse 'funktionieren' kann
- Positive Reaktionen der Eltern auf die andere Art, den Zugang zu einer Fremdsprache zu ermöglichen

Längerfristige Ziele:

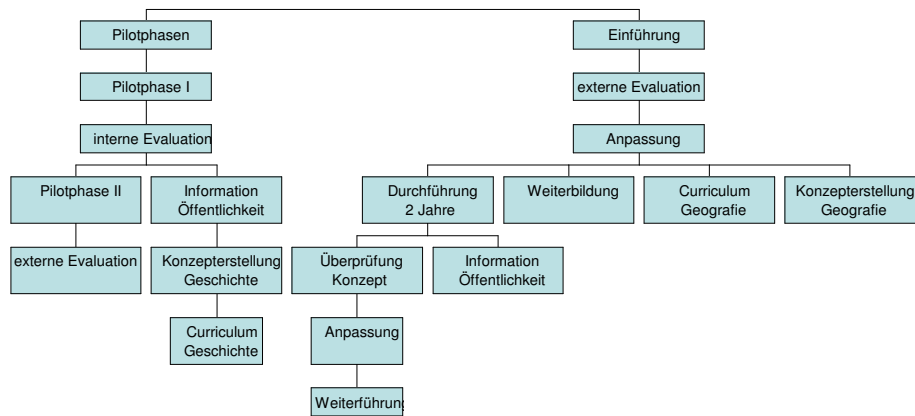
- Immersion auf weitere Fächer ausdehnen (Mathematik, Biologie...)
- Vom Hörverstehen zur Sprachproduktion gelangen
- Durch Zusammenarbeit mit einer PH die wissenschaftliche Begleitung nutzen.

Phasen der Einführung



Susan Gronki, Schulleitung OZL

Aufgleisen des BU am OZL



Susan Gronki, Schulleitung OZL

Aufgleisung eines Schulprojekts mit zweisprachigem Unterricht am Beispiel des Tandem-Projektes zwischen OSZ Madretsch und CSP Platanes in Biel Maria Studer

I. VORBEREITUNGSARBEITEN:

1. Kontaktaufnahme mit Partnerschule CSP Platanes
2. Verantwortliche beider Schulen ernennen
3. Bedürfnisabklärung an beiden Schulen
4. Modell erarbeiten
5. Stundenpläne beider Schulen so anpassen, dass gewünschte Zusammenarbeit möglich ist
6. Zusammenführung aller beteiligten KollegInnen
7. Elterninformation verfassen und versenden
8. Schüler informieren.



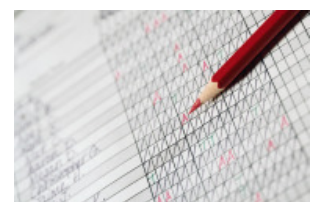
II. DURCHFÜHRUNG DES PROJEKTES:

1. Kennenlernanlass (1/2 Tag) für Tandempartner durch externe Leitung (Task Force www.tf-taskforce.ch) vorbereiten und durchführen
2. Gastschulhaus und Schulregeln vorstellen
3. Tandembildung in den Klassen
4. Durchführung der Unterrichtseinheiten
5. Zusammenarbeit der KollegInnen beider Schulen (z.B.: Austausch über Disziplin, Präsenz, Pünktlichkeit der GastschülerInnen)
6. Durchführung eines außerschulischen Anlasses (z.B.: Bowling, Minigolf, Exkursion ins Museum für Kommunikation in Bern...) zwecks Kennenlernen und Verbesserung der Zusammenarbeit der TandempartnerInnen
7. Konferenz der beteiligten Lehrkräfte beider Schulen (Erfahrungsaustausch, Absprache bei Verhalten in Disziplinproblemen, Rückmeldungen zum laufenden Projekt...)
8. Abschlussanlass vorbereiten und durchführen (z.B.: gemeinsames Frühstück, ev. gemeinsamen Sportanlass)
9. Rückmeldungen bei SchülerInnen und KollegInnen einholen.



III. NACHBEARBEITUNG:

1. Auswertung der Rückmeldungen durch beide Bilinguismusverantwortlichen
2. Besprechung der Ergebnisse mit Claire-Lise Salzmann (Bilinguismusverantwortliche der Stadt Biel)
3. Modell anpassen
4. Ev. neues Projekt planen.



Entwicklung von zweisprachigen Unterrichtseinheiten

- Karin Landtwing, PHZ Luzern

Bilingualer Unterricht auf der Sekundarstufe 1

Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer bilingualen Unterrichtseinheit

Karin Landtwing, PHZ Luzern

Helpful advice!!!

- Use English as much as possible. Only use German when necessary.
- Use dictionaries to help you.
- It's not important to know every word, but to understand the context.
- Don't give up too soon.
- Ask if anything is not clear!

Zielsetzung und Vorgehen:

Ziel der Studie war zu erfahren, welche Herausforderungen bei der Umsetzung von bilingualem Unterricht auf der Sekundarstufe I auftreten und wie die Beteiligten einen solchen Unterricht bewerten.

Es wurde eine Unterrichtseinheit zum Thema Imperialismus entwickelt und diese wurde zweimal auf der 3. Oberstufe durchgeführt und ausgewertet.

Fragestellungen:

1. Welche Herausforderungen ergeben sich bei der Entwicklung und Durchführung einer bilingualen Unterrichtseinheit?
2. Wie bewerten die SchülerInnen und die Lehrperson die bilinguale Unterrichtseinheit?
3. Welche Rahmenbedingungen unterstützen die Durchführung von bilingualem Sachfachunterricht?
4. Lässt sich bilingualer Sachfachunterricht auf der Sekundarstufe I umsetzen?

Entwicklung der Unterrichtseinheit:

Themenwahl: Imperialismus (Geschichte)

Lässt sich gut visualisieren, ist nicht zu abstrakt, weist einen Zusammenhang zur englischen Sprachverbreitung auf und ist ein Lehrplanthema.

Vorgehen:

Nach dem Erstellen der Sachanalyse, der didaktischen Analyse und dem auf dem Lehrplan Geschichte basierenden Grobkonzept, wurden passende und ausgewählte Quellen und Texte aus dem bilingualen Lehrmittel übernommen und eigene Aufgaben und Lösungen erstellt. Darüber hinaus wurden Texte aus dem aktuellen Geschichtslehrmittel übersetzt oder eigene Ideen entwickelt.

Nachteil von Übersetzungen des Geschichtslehrmittels:

Sehr zeitintensiv, anfällig auf Fehler und die Authentizität geht erheblich verloren.

Probleme bei authentischen Materialien:

Zu hohes sprachliches oder zu tiefes kognitives Niveau.

Lernhilfen / unterstützende Strategien:

Grafiken / Statistiken

Arbeitsstrategien

Karten / Bilder

Visualisierung

Sprach- / Verstehenshilfen

Stichprobe: (2-fache Durchführung)

	Klasse A	Klasse B
Anzahl SchülerInnen	14	14
Zusammensetzung	7 Mädchen / 7 Knaben	8 Mädchen / 6 Knaben
Erstsprache: (Sprache / Anzahl Nennungen)	Albanisch	1
	italienisch	1
	Kroatisch	1
	Schweizerdeutsch	11
Zeitpunkt	Oktober 2006 (Anfang 3. Sek.)	Mai 2007 (Ende 3. Sek.)
	Das Projekt wird im Geschichtsunterricht von einer anderen Lehrperson durchgeführt.	Das Projekt wird im Englischunterricht von mir selber durchgeführt.
Leistungsüberprüfung	Schriftliche Prüfung: Note zählt im Fach Geschichte.	Schriftliche Prüfung ohne Noten

Ergebnisse:

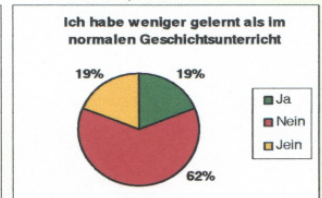
1) Herausforderungen, die sich bei der Entwicklung und Durchführung einer bilingualen Unterrichtseinheit ergeben:

- Je geringer die Sprachkompetenzen der SchülerInnen, desto schwieriger wird es den Anforderungen des Sachfaches gerecht zu werden.
- Erhöhter Zeitfaktor (aus geplanten 7 wurden 11 Lektionen)
- Fehlende Bereitschaft von Lehrpersonen im Schulalltag
- Entwicklung des Unterrichtsmaterials ist sehr zeitintensiv und anspruchsvoll

2) Bewertung der Unterrichtseinheit durch SchülerInnen



→ Obwohl es sich nur um 11 Lektionen handelte



→ Sachlicher Lerngewinn scheint vorhanden zu sein.

3) Unterstützende Rahmenbedingungen:

Definition der Ziele und Begriffe	Da sehr viele unterschiedliche Konzepte und Verständnisse bezüglich inhalts- und sprachorientierten Zweitsprachenerwerbemethoden bestehen, ist eine vorgängige und exakte Begriffs- und Zieldefinierung zwingend.
Teilnahmestatus der Lehrperson	Da der Lehrperson eine absolute Schlüsselstellung für das Gelingen von bilingualem Sachfachunterricht zukommt, muss sie von der Effektivität und vom Nutzen der Methode überzeugt sein und sollte nicht gezwungen werden. Die Bereitschaft erhöht sich, wenn man sich kompetent fühlt und die Rahmenbedingungen (vorhandene Lehrmittel, geregelte Stundenaufteilung, definierte Lernziele...) gegeben sind.
Unterrichtsmaterial	Bilinguales Unterrichtsmaterial, welches sprachliche und inhaltliche Aspekte berücksichtigt, muss vorhanden und den Lehrpersonen zugänglich sein.
Einsatz der L1	Ein bewusster und situationgerechter Einsatz der L1 ist förderlich. Ein steter Wechsel zwischen der L1 und der L2 sollte vermieden werden.
Sprachkenntnisse der Lernenden	Grundsätzlich gilt: Je geringer die L2-Kompetenzen, desto schwieriger ist es, die sachfachlichen Lernziele zu erreichen. Für das Erreichen der sachlichen Lernziele, ist es deshalb von Vorteil, wenn die Lernenden bereits über einen Grundwortschatz und auch über Arbeits- und Lerntechniken verfügen. Nach zwei Jahren Fremdsprachenunterricht verfügen sie mehrheitlich über die geforderten Kompetenzen. Zu Beginn sollten vermehrt die rezeptiven Fähigkeiten trainiert werden.
Sprachkenntnisse der Lehrperson	Die Lehrperson muss in der L2 kompetent sein und sich auch kompetent fühlen. Sie muss über einen breiteren aktiven Wortschatz verfügen, als beim herkömmlichen Fremdsprachenunterricht.
Spezifische Kompetenzen der Lehrperson	Neben den Sach- und Fremdsprachenkenntnissen, braucht die Lehrperson auch viel Geduld, Durchhaltevermögen, Konsequenz, und Ideenreichtum. Denn die Aufgaben sind sehr vielfältig und können nur erreicht werden, wenn die Lehrperson auch von der Methode überzeugt ist und bereit ist diesen Einsatz zu leisten.
Bildungspolitische Rahmenbedingungen	Damit es nicht bei projektartigen Umsetzungen von bilingualen oder immersiven Elementen, die auf Eigeninitiative von einzelnen Lehrpersonen beruhen, bleibt, braucht es bildungspolitische Rahmenbedingungen. Die Lehrkräfte benötigen Anreize von aussen, diese Methode umzusetzen, da sie alleine nicht auf die Idee kommen oder es sich nicht zutrauen. Weiter braucht es bildungspolitischen Druck, damit sich die Lehrmittel- und Lehrerbildungssituation verbessert.

4) Umsetzbarkeit auf der Sekundarstufe I ?

- Das Projekt hat gezeigt, dass es auf der 3. Sekundarstufe grundsätzlich möglich ist, die Lerninhalte eines Sachfaches in der L2 zu vermitteln, jedoch in einem etwas grösseren Zeitrahmen.
- Das Projekt wurde von allen Beteiligten sehr positiv bewertet.
- Die Umsetzbarkeit hängt stark von den oben aufgeführten Rahmenbedingungen ab.

Nähere Informationen:
Karin Landtwing
Libellenstrasse 58
6004 Luzern
k_landtwing@hotmail.com

Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz
Bilingualer Sachfachunterricht: Was braucht es um bilingualen Sachfachunterricht auf der Sekundarstufe I zu realisieren?
Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung.

Evaluation des Schulprojekts Samedan

- Jutta Schork, Universität Freiburg



Das zweisprachige Schulmodell Samedan (Graubünden/Schweiz)

Jutta Schork

Romanisch und das Projekt der zweisprachigen Schule

Im Zentrum der Untersuchung steht Samedan, eine zweisprachige obere Gadinier Gemeinde, die ein innovatives zweisprachiges (romanisch-deutsches) Schulmodell umgesetzt hat. Hier haben die politische und wirtschaftliche Dominanz der deutschsprachigen Sprecher, die Erziehung und Ausbildung in der dominanten Sprache und die erhöhte Mobilität in der Bevölkerung zu einem stark abnehmenden Gebrauch der Minderheitssprache Romanisch geführt.

Dadurch verlor sie immer mehr den Status der Gesellschaftssprache und wurde zunehmend zur isolierten Schul- und Unterrichtssprache.

Im Gegensatz zu deutschsprachigen Nachbargemeinden hat diese Gemeinde, trotz des immer grösser werdenden Druckes der Eltern, die für eine Änderung des Schulmodells und einer früheren und ausgeprägteren Einbeziehung des Deutschen plädieren, bis ins Jahr 1996 eine romanischsprachige Schule aufrecht erhalten.

Ziel des bilingualen Schulmodells ist es, die romanische Sprache zu fördern und zu schützen, aber auch eine gute Sprachkompetenz im Deutschen, sowie ein den deutschsprachigen Schulen gleichwertiges Niveau in Mathematik/Naturwissenschaften zu garantieren. Insgesamt soll die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Kinder bewusst gefördert werden.

Das Ziel einer zweisprachigen Schule wird erreicht, indem einerseits die Erstsprache (Deutsch, Romanisch oder eine andere) vom Kindergarten an gezielt gefördert wird und indem andererseits der Anteil des Romanischen in der Oberstufe 50% beträgt. Im Gegensatz zur traditionellen romanischen Schule wird das Deutsche hier bereits ab dem Kindergarten eingeführt.

Die wissenschaftliche Evaluation

Zwischen 1997 und 2007 führte das „Département des Sciences de l'Éducation“ der Universität Fribourg im Auftrag des Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartements Graubünden (EKUD) die wissenschaftliche Evaluation des Schulversuchs durch. Die Evaluation bestand darin, die von den Schülern in verschiedenen Gebieten erzielten Leistungen, die mehr oder weniger an die Beherrschung der Sprachen geknüpft sind, zu messen.

Darüber hinaus wurden verschiedene Kontrollgruppen in das Untersuchungsdesign integriert: die deutschsprachigen Kontrollgruppen wurden in die Messungen der Sachkompetenztests (Mathematik/Naturwissenschaften), des Sprachleistungstests Deutsch, dem Test der eingesetzten Figuren sowie dem Fragebogen zum spontanen Sprachgebrauch und den Einstellungen der Kinder miteinbezogen. Ausserdem diente eine romanischsprachige Kontrollgruppe zum Vergleich der Sprachkompetenzen im Romanischen.

Forschungsdesign und Methode

Um eine oder mehrere Schülergruppen über die ganze obligatorische Schulzeit hinweg verfolgen zu können, wurde ein gemischtes Design, das sowohl Querschnitt- als auch Längsschnittbetrachtungen kombiniert, entwickelt.

Dies hat es einerseits erlaubt, die Entwicklung der Situation von Jahr zu Jahr zu verfolgen, indem in mehreren aufeinanderfolgenden Jahren die Antworten einer gleichen Klassenstufe verglichen werden konnten, und andererseits auch die erreichten Ergebnisse einer Klasse von einem Jahr auf das andere zu analysieren, indem jedes zweite oder dritte Jahr die gleiche Messung mit den gleichen Kindern durchgeführt wurde.

Sowohl die eine als auch die andere Vorgehensweise wurde auf der Ebene verschiedener Schulstufen durchgeführt, um zu sehen, ob die beobachtete Entwicklung genereller oder spezifischer Art in Bezug auf eine Alters- oder eine Schulstufe ist.



SAMEDAN
Scuola Bilingua
Zweisprachige Schule

Einbezug der Sekundarstufe

Für die Messungen in Mathematik und Naturwissenschaften wurden die 2. und 3. Sekundarklassen miteinbezogen. An den Sprachtests in Deutsch und Romanisch nahmen SchülerInnen der 3. Sekundarklassen an der Studie teil. Neben den Messungen in der zweisprachigen Schule wurden auch Kontrollgruppen einsprachiger Gemeinden miteinbezogen.

Ergebnisse

Im Sprachtest Deutsch erreichen die SchülerInnen der 3. Sekundarklassen Samedans global betrachtet gleichwertige Ergebnisse wie die Kontrollgruppe, eine Gemeinde mit einer deutschsprachigen Schule (siehe Tabelle 1). Im Sprachtest Romanisch konnten die SchülerInnen Samedans im letzten Erhebungsjahr 2007 ihr Niveau gegenüber 2003 und 2005 steigern (siehe Tabelle 2). Insbesondere in den Kategorien „Hörverstehen“, „Grammatik“ und „schriftlicher Ausdruck“ haben sich die Ergebnisse der SekundarschülerInnen von Samedan im Vergleich zu 2003 verbessert, die erreichte durchschnittliche Punktzahl liegt höher als die der Kontrollgruppe, eine Gemeinde mit romanischer Schule.

Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zeigen die Ergebnisse der Sekundarklassen eine Stabilisierung, bzw. Steigerung des Niveaus (siehe Abbildung 1).

Die über den Erhebungszeitraum vorgenommenen Vergleiche mit deutschsprachigen Schulen konnten zeigen, dass die SchülerInnen der zweisprachigen Schule Samedans ebenso hohe, bzw. höhere Punktzahlen wie die SchülerInnen der einsprachig deutschen Schulen erzielten. Allgemein betrachtet ist das am Ende der Sekundarstufe erreichte Leistungsniveau gut und entspricht dem der deutschsprachigen Kontrollgruppen.

Tabelle 1 durchschnittliche Fehleranzahl im Sprachtest Deutsch, 3. Sekundarklassen (2004 und 2006), leitetests Lesen und Schreiben

	Lesen (Total)	Schreiben (Total)
Samedan 2004 (N=21)	2,68	1,93
Kontroll 2004 (N=34)	3,06	2,94
Samedan 2006 (N=21)	2,47	2,56
Kontroll 1 2006 (N=15)	2,38	2,59
Kontroll 2 2006 (N=7)	1,19	1,28

Tabelle 2 Durchschnittlich erreichte Punktzahl im Sprachtest Romanisch: 3. Sekundarklassen im Vergleich zu romanischer Kontrollgruppe

	Hörverstehen	Grammatik	Schriftlicher Ausdruck
Samedan 2003 (N=19)	4,6	6,8	3,5
Samedan 2005 (N=31)	4,9	7,7	6,7
Samedan 2007 (N=15)	5,7	8	7,3
Kontroll 2007 (N=18)	5,03	7,5	5,3

Ergebnisse Mathematik und Naturwissenschaften

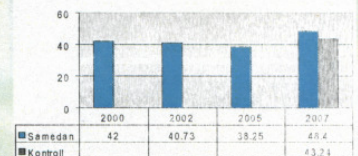


Abbildung 1: Mittlere Punktzahl im Test Mathematik / Naturwissenschaften der 3. Sekundarklassen

Diskussion

Ziel des zweisprachigen Schulmodells war es, zu untersuchen, ob die SchülerInnen der zweisprachigen Schule am Ende der obligatorischen Schulzeit über gleichwertige Deutsch- und Mathematikkenntnisse zu verfügen wie die Kinder der angrenzenden deutschsprachigen Gemeinden. Das von den SchülerInnen der Sekundarstufe erzielte Niveau in den getesteten Kompetenzen zeigt, dass die hauptsächlichsten Ziele des Programms erreicht worden sind: Der Kompetenzstand in Mathematik/Naturwissenschaften und im Deutschen sind gleichwertig zu den Ergebnissen der deutschsprachigen Gemeinden, das Niveau des Romanischen kann als analog, bzw. sogar teilweise höher als das der Schülergruppen der romanischen Kontrollgruppe bezeichnet werden. Der Weg zur zweisprachigen Schule hat zur Akzeptanz des Romanischen in der Gemeinde Samedan beigetragen und in den letzten Jahren eine grosse Überzeugungsarbeit geleistet. Gemäss unseren Beobachtungen wird das Modell von den Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen mit Freude und Stolz getragen. Am Beispiel des zweisprachigen romanisch-deutschen Schulmodells wird neben den Vorteilen der Zweisprachigkeit auch das grosse Potential der Schule im Prozess der Spracherhaltung einer Minderheitssprache deutlich.

Biel, 5. November 2008



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Berichte von Prakterinnen und Praktikern

- Matthias Frey, Oberstufenzentrum Leimental, Bättwil
- Chiara Fabbri, scuola secondaria Coira
- Hansjürg Hermann, Samedan



Praxis des BU - Geschichte und Geografie

Konzept und Curriculum

Konzept

- Erstellt in Fachgruppen am OZL Bättwil
- Richtlinien für Unterrichtende im BU
- Definition unseres Verständnis von BU
- Festlegung wichtiger Eckpunkte
- Hilfestellung bei Organisationsproblemen

Curriculum

- Erstellt in Fachgruppen am OZL Bättwil
- In Anlehnung an Lehrplan SO
- Definition von zu erreichenden Kompetenzen
- Hinweise bezügl. Medien, anderer Fächer etc.
- Hilfestellung für Unterrichtende im BU

Methodik/Didaktik

Methodik/Didaktik

- Konkret-anschaulich-visuell
- Personifizierung/Dialogisierung
- Kleinschrittiges Vorgehen mit Wiederholungsphase
- Funktionale Zweisprachigkeit
(je nach Klasse 2/3 - 3/4 auf Französisch)
- Tests zweisprachig (Option auf Französischnote)
- Führen eines thematischen Glossars

Aktivitäten

- Vorträge von Fremdpersonen
- Schülerreferate/Erstellung eines Dossiers
- Nachspielen von *Geschicht*sereignissen
- Theater
- Austauschprojekt mit Genf (in Planung)

Unterrichtsmaterialien

Unterrichtsmaterialien

- Materialsituation sehr schwierig
- Muss häufig didaktisiert/angepasst werden
- In Teams zum Grossteil selbst erstellt
- Lehrwerke aus Frankreich bzw. Westschweiz
- Sehr grosse Medienvielfalt
 - Filme
 - Comics
 - Cartoons
 - Folien
 - Fotos
 - Karten
 - Spiele
 - PC-Spiele
 - etc.

Evaluation und Probleme

Evaluation

- Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung
- Schulinspektor, Evaluationsbeauftragter der FHNW
- Unterrichtsbesuche von Dozierenden und Studenten

Probleme

- Heterogenität der Klasse
- Textproduktion
- Textverständnis
- Arbeit mit authentischen Quellen
- Sprachlastigkeit einer Stunde
- Materialsituation
- Weiterführung/Nachhaltigkeit

LA FONDAZIONE DI ROMA

Il Lazio antico e i popoli che lo abitavano

Al tempo degli Etruschi, il Lazio era una regione che aveva per confini:

- A nord, il Tevere;
- A ovest, il Mar Tirreno;
- A sud, il promontorio del Circeo;
- A est, gli Appennini.

In questa regione abitavano molti popoli diversi tra loro: Latini, Volsci, Ernici, Aurunci. Erano indipendenti e avevano lingue, religioni, leggi e governi diversi.

Colline e villaggi vicino al Tevere

A una ventina di chilometri dal mare, sulla riva sinistra del Tevere, sorgevano alcune colline: Aventino, Palatino, Celio, Esquilino, Viminale, Quirinale, Capitolio.

Durante la stagione delle piogge, il Tevere e il suo affluente, l'Aniene, si ingrossavano e uscivano dai loro argini: tutta la pianura intorno veniva inondata dalle acque e si trasformava in palude. Per ripararsi dalle inondazioni, alcuni gruppi di Latini avevano costruito i loro villaggi su quelle colline.

Erano villaggi molto piccoli, con alcune decine di capanne di legno, giunchi e paglia, di forma circolare. Sappiamo che le capanne erano rotonde perché le urne cinerarie ritrovate nelle necropoli dei Latini avevano la stessa forma delle abitazioni.

Come vivevano i Latini sui colli

I Latini erano alcune centinaia e vivevano molto semplicemente: allevavano capre e maiali, coltivavano grano duro, orzo, piselli, fagioli; praticavano la caccia, la pesca e la raccolta dei frutti. Fabbricavano ceramiche, stoffe e oggetti di prima necessità come piatti e bicchieri.

Quegli uomini non sapevano né leggere, né scrivere. Tutti erano ugualmente poveri e vivevano allo stesso modo. Anche questa informazione si evince dalle tombe di quel periodo, che erano tutte uguali e povere.

Ogni villaggio viveva per conto proprio ma gli abitanti dei vari gruppi si riunivano, di tanto in tanto, per celebrare le cerimonie religiose.

La posizione strategica dei villaggi

I villaggi erano in una buona posizione. I Latini che abitavano sulle colline e vicino al Tevere avevano alcuni vantaggi:

- I villaggi erano al riparo dalle inondazioni;
- potevano facilmente essere difesi dai nemici perché dalle alture controllavano meglio i territori intorno a loro;
- a causa delle inondazioni, la terra della pianura era molto fertile e quindi i contadini avevano raccolti abbondanti;
- i villaggi si trovavano tra gli Etruschi a nord e i Greci a sud, cioè tra due popoli ricchi e attivi nel commercio. Per passare da nord a sud, e viceversa, i mercanti di questi due popoli avevano due strade: o prendere la via del mare, o passare per il Lazio. I sette colli erano vicinissimi ad uno dei pochi punti dove i mercanti potevano attraversare facilmente il fiume Tevere. Gli abitanti dei colli, perciò, controllavano il passaggio dei prodotti sul fiume e guadagnavano su questo

commercio. In questo modo, venivano a conoscere tutto ciò che gli Etruschi e i Greci inventavano, producevano e commerciavano;

- i villaggi erano al centro del Mediterraneo. Lungo le coste di questo mare Etruschi, Greci e Fenici commerciavano rame, argento, stagno, oro, ambra, ceramiche, grano, olio, vino e prodotti di lusso. Gli abitanti dei sette colli imparavano così a conoscere nuove tecniche, prodotti nuovi e anche i modi di vivere e di pensare dei popoli del nord e di quelli del sud.

Come i villaggi si trasformarono in città

Fino al 750 a.C. circa, i villaggi latini vicino al Tevere rimasero isolati, poveri e con pochi abitanti. A partire dal 750 a.C., i contatti e i commerci tra gli abitanti dei sette colli e gli Etruschi e i Greci si fecero più frequenti e la popolazione dei villaggi aumentò.

I villaggi si estesero e occuparono le piccole valli tra i colli.

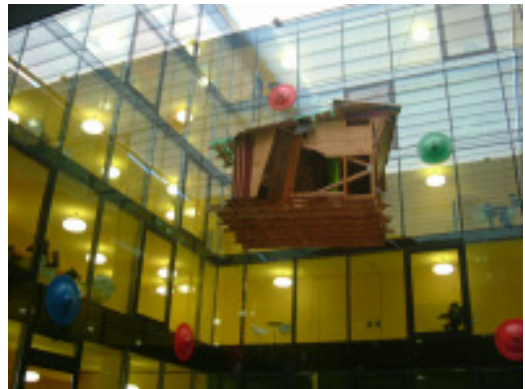
Gli abitanti abbandonarono le capanne di legno e paglia e costruirono delle case con fondamenta di pietra e tetto di tegole.

Prosciugarono e risanarono le zone più basse, paludose e malsane. Per far questo costruirono canali e fogne sotterranee. Coprirono con pavimenti in pietra i tratti che dovevano servire per il commercio, per le cerimonie religiose e per le riunioni politiche, e pavimentarono anche le vie più importanti.

Fu così che lentamente i molti, piccoli villaggi si trasformarono in una sola grande città: Roma. Attorno al 500 a.C. aveva già 30.000 abitanti circa.

I Romani non erano più tutti ugualmente poveri, ma una parte di essi si arricchì. Lo si capisce dalle tombe di quel periodo, che divennero diverse le une dalle altre: alcune, una minoranza, più grandi e più ricche.

I Romani, come già detto, impararono molto dagli Etruschi e dai Greci. Dagli Etruschi, bravissimi ingegneri, impararono le tecniche per costruire i canali sotterranei che portavano le acque paludose verso il fiume e verso il mare, per costruire le cisterne per i rifornimenti d'acqua e la rete di fognature, per costruire dighe per ripararsi dalle inondazioni dei fiumi e strade per il commercio; impararono nuove conoscenze utili ai contadini, agli artigiani e anche ai mercanti; infine, dagli Etruschi, che a loro volta l'avevano imparato dai Greci, i Romani appresero una tecnica importantissima: l'alfabeto e la scrittura.



Hansjürg Hermann: Biologie auf Romanisch, 1. Sekundarklasse
Thema: Anatomie und Leistungen unseres Körpers
Sinne und Sinnesorgane. Einstieg: Die Haut

1. Anatomia da nos corp e che ch'el prasta
 1.1. Organs sensitivs e sens

Zum Einstieg spiele ich eine Szene

- > **Üna situaziun na fich insolita illa vita da minchadi:**
- Eau quint:**
A la televisiun muossane ün crimi. Michael piglia il paquet bisquits, stüzza la glüschi in stüva e's tschainta pachific aint illa pultruna. Causa ch'el nun inclegia tuot oza'l il volüm. L'acziun es plain tensiun. In vicinanza dal radiator ho'l memma chod. El palpa zieva il termostat e sbassa la temperatura. Dals bisquits ho'l survgnieu said, el sto sü da la pultruna e vo our in chadafö a piglier qualchosa da baiver. Ün batterdögl pü tard sto sieu bap davous el. Michael s'ho inachüert d'el causa l'udur da füm da cigarettas.
- > **Perche as quint eau quistas banaliteds?**
Imaginescha't, cha Michael füss
orv e suord,
ch'el nu füss bun da savurer, d'udurer e neir na da sentir.
Cu guardess our sieu cuntegn?
Grazcha a noss organs sensitivs e'ls sens pudainsa avoir differents contacts cun nos ambiaint.

Aufgaben 1 + 2

- Lezcha 1:**
Guarda l'illustraziun 1:
Quêls organs sensitivs recepeschan quêls stimul?
Nota tias observaziuns in fuorma da tabella:

organ sensitiv	stimul	sen
uraglia	uonda acustica	l'udida

Lezcha 2:**Cumplettescha la tabella.**

stimul	organ sensitiv	sen
fureda cun ün'aguoglia		
straglüsich		
udur da gas		
painch rauntsch		
noviteds aint il radio		

1.2. Ils organs sensitivs transfuorman ils stimul chi vegnan our da l'ambient in impuls da la gnierva. Quists rivan aint il tscharvè. Pür uossa percepinsa sinsomma qualchosa. Tscharvè e'ls organs sensitivs opereschan insembel.

Aufgabe 3: Wahrnehmung unserer Umwelt über die Sinne (Wortschatz festigen, inhaltliche**Festigung****(Reizaufnahme – Organ – Verarbeitung – Reaktion)****Kleines mathematisches Problem lösen****Lezcha 3:****Informationen bezüglich Reize, die wir nicht wahrnehmen können.**

1.3. A do però eir stimul our da l'ambient, cha nun essens buns da percepir. Lotiers tuochan razz radioactivs, razz da Röntgen, glüsich ultravioletta, uondas ultrasonoras e monoxid carbonic.

Per que ans maunchan ils organs sensitivs, u quels chi'ns staun a disposiziun nu sun adattos.

Wechsel ins Physikzimmer: Zwei Experimente (gruppenweise)**1.4. Duos experimaints****a) Sentir chod e fraid (temperatura)****Materiel: 3 coppas da plastica, termometers, ova.****Execuziun: Implà mincha vouta in üna coppa ova da 10 °C, 20°C e 30°C.****Bagna al listess mumaint ün maun per ca. 2-3 minuts aint ill'ova da 10°C e l'otra aint ill'ova da 30°C.**

Lezchas: In seguit bagnast tuots duos mauns al listess mumaint aint ill'ova da 20 °C.
 a) Che hest sentieu?
 b) Declera il resultat da l'experiment.

b) Experimentaints da palper

Materiel: Guaunts da launa u ifludros. Urdegns da similas fuormas, scu p.x. üna mandarina, ün orandscha, ün citron, üna tomata, ün ardöffel, üna balla da tennis, fascha dals ögls.

Execuziun: Fascha ad üna persuna ils ögls. Do ad ella in maun ils urdegns e lasch'la palper minchün.
 Fascha ad ün'otra persuna ils ögls e lasch'la trer aint ils guaunts. Quistas duos personas palpan ils listess urdegns.

Lezchas: a) Nota quant lösch cha las duos personas drouvan per determiner ils urdegns. Congualè.
 b) Dumanda a las duos personas che cha las ho güdo a determiner ils urdegns. Do que differenzas significantas?

2. Die Haut

2. La pel – ün organ multifar
2.1. Anatomia da la pel

Wortschatz

Pel chüern	1 chavè
	2 pora da süjuors
	3 pel chüern
	4 uorna dschermüglanta
Pel chüram	5 corp da palp
	6 muscla dal chavè
	7 glanda da süjuors
	8 chavazzin liber da gnierv
	9 sensur per la chalur
	10 sensur pel fraid
	11 glanda da saiv
Uorna da grass	12 avainas
	13 deposit da grass

Plénum : Mise en commun des ateliers et discussion

Animation: Philipp Czaja, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Sektion Mittelschule des Departementes Bildung, Kultur und Sport (AG)

In diesem Teil der Tagung wurden zuerst von UGI-Mitgliedern die Ateliers allen Teilnehmenden im Plenum vorgestellt. Dann war die Gelegenheit gegeben, über die Ateliers, die Posters und allgemein über die verschiedenen Aspekte des zweisprachigen Lehrens und Lernens auf der Sekundarstufe I auszutauschen.

Protokoll des Ateliers A

Microteaching - Geschichte auf Italienisch (Chiara Fabbri) / Biologie auf Rätoromanisch (Hansjörg Hermann)

Marianne Mathier

Frau **Chiara Fabbri** unterrichtet auf der Sekundarstufe I an einer zweisprachigen Schule in Chur: pro Klasse drei Stunden Italienisch (davon eine Stunde Conversazione) und zwei Stunden Geschichte auf Italienisch. Ihre Schüler stammen aus einer zweisprachigen Primarschule in Chur, sprechen aber zuhause Deutsch.

An einem Unterrichtsbeispiel „La fondazione di Roma“ zeigte sie uns ihre Unterrichtsmethode auf: Brainstorming über die Römer, Gebrauch von Karten (geographische Einordnung), Informationen über das Volk. Grundlage für ihre Texte bildet ein Tessiner Geschichtsbuch auf Italienisch (das Buch ist auch auf Deutsch erhältlich). Im Vordergrund steht der Geschichtsunterricht, nicht die Sprachreflexion, vieles wird im Lehrer-Schüler-Gespräch erarbeitet, der neue Wortschatz wird in beiden Sprachen gelernt, manchmal sind Geschichtsunterricht und Spracherwerb vermischt.

Am Ende des Themas wird über die Sprachstruktur reflektiert, das Bewusstmachen folgt dann im Italienischunterricht (z. B. passato remoto).

Fazit: Unbewusstes Lernen der Sprachstruktur durch Kommunikation = neue, effizientere Methode des Spracherwerbs.

Herr **Hansjörg Hermann** unterrichtet in Samedan auf der Sekundarstufe I. Diese Region lebt die Dreisprachigkeit, die Mehrheit spricht Deutsch, Romanisch (Puter = eines der fünf Schriftidiome) und Italienisch (nähe zum Puschlav).

Vom Kindergarten bis zur 9. Klasse wird Immersionsunterricht betrieben (Deutsch - Rätoromanisch). Meistens werden die Lektionen in beiden Sprachen erteilt, Sprachswitchen ist normal. Leider sprechen die neu ausgebildeten Lehrpersonen nicht mehr alle Romanisch, da diese Stunden nicht vom Staat bezahlt werden.

Herr Hermann führte uns eine Unterrichtssequenz auf Romanisch vor: Fach Biologie, Thema Einführung in die Sinnesorgane. Er startete mit Theaterspielen, dann folgte die Erarbeitung des Vokabulars anhand von Arbeitsblättern und Überlegungen zum Thema. Anschliessend würde er seine Schüler ins Labor führen und Experimente durchführen. Für die meisten Schüler ist Romanisch die L2, also ist der Biologieunterricht nebst der inhaltlichen auch eine sprachliche Auseinandersetzung.

Fazit: Die Schüler profitieren von andern, vorher gelernten Sprachen und entwickeln Sprachlernstrategien. Kinder können problemlos dreisprachig aufwachsen. Die Entwicklung von der Einsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit ist sehr wichtig. Mehrsprachigkeitsdidaktik erfolgt mit Sprachvergleichen. Zuerst kommt das Verstehen, dann das Sprechen und am Schluss die Schriftlichkeit.

Protokoll des Ateliers B

Methodisch-didaktische Ausbildung für zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I (Jürg Michel, PH Bern)

Martina Wider

Das Atelier bezieht sich auf ein Forschungsprojekt mit Frau Professorin Erika Werlen. Es handelt sich um eine Studie mit bilingualen Unterrichtseinheiten mit dem Ziel, ein Konzept für die Ausbildung zu entwickeln. Unterrichtsbeobachtungen wurden gefilmt und transkribiert, LehrerInnen und SchülerInnen befragt.

1. Was ist BLL? = Bilinguales Lehren und Lernen, Unterrichten eines Sachfachs in zwei Sprachen, Nebeneinander von Sach- und Sprachunterricht, Sprache ist Medium des Unterrichts, Spracherwerb in einer inhalts- und kommunikationsorientierten Weise, Fokus auf Inhalt, natürliche Verwendung der Zielsprache, sie wird Arbeitssprache, Ziel ist funktionale Mehrsprachigkeit.

Implizites Lernen findet statt: Man generalisiert und wendet strukturelle Gesetzmässigkeiten eher an als beim bewussten Versuch, dies zu tun (Fremdsprachenunterricht) (Zitat Weinert).

BLL versucht, die Sachfachsprache (CALP, gemäss Cummins) so zu gebrauchen, dass der Transfer nachher im Alltag funktioniert.

EDK-Strategie 2004: Fremdsprachenunterricht unter anderem durch bilinguale Formen fördern, der Kanton Bern will bilinguale Modelle ebenfalls fördern, das Europäische Sprachenportfolio ESP eignet sich sehr für die Begleitung und Dokumentation des bilingualen Lernens.

Schülerzitat: Ich mag Französisch auch im bilingualen Unterricht nicht, aber ich melde mich dort oft, weil meine Fehler nicht wichtig sind.

2. Didaktik des BLL

- Sachlernen (anwenden von Hilfsmitteln, Globalverständnis fördern, von bekannten Strukturen ableiten, erforschendes und entdeckendes Lernen, Einsatz von Ordnungsprinzipien),

- Kommunikationslernen (kommunizieren, um einen Sachverhalt zu erschliessen; die L2 über die reine Vermittlung der Sache hinaus benutzen; Kommunikationskompetenzen gezielt aufbauen; bewusstes Einsetzen von sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikationsmitteln),

- Sprachlernen (Einblicke ins Sprachsystem ermöglichen; Fachwortschatz aufbauen; förderorientierte Rückmeldungen geben; Verständnis- und Ausdruckshilfen geben),

- Strategielernen,

Dies führt zu sehr gutem Sachfachunterricht mit einem speziellen Fokus auf Sprache – deshalb macht es Sinn, wenn Sprach- und Sachlehrpersonen zusammen arbeiten.

Oft führt das Erteilen von BLL-Unterricht auch zu einer Umstellung des Unterrichts in der Zielsprache.

3. BLL auf der Sekundarstufe I

Z. Z. läuft vieles auf der Ebene ‚Projekte‘ ab.

BLL kann eine Chance für eine Schule sein, die sich damit ein attraktives Profil geben kann.

Es hängt von den Ressourcen und Kompetenzen der Lehrpersonen ab, sowie der Zusammensetzung und Kompetenzen der Lernenden.

Lehrpersonen brauchen Sachkompetenz, Sprachkompetenz, didaktische Kompetenz, haben Mehraufwand; arbeiten am besten im Team, damit man nicht alles allein entwickeln muss; Weiterbildung und Netzwerke sind zentral; Materialien müssen entwickelt und ausgetauscht werden.

SchülerInnen finden BLL positiv, entwickeln Vertrauen in ihre Sprachkompetenz, entwickeln Strategien und verbessern ihr Globalverständnis, möchten verschiedene Fächer und Sprachen.

Man geht davon aus, dass SchülerInnen im BLL-Unterricht stoffmässig etwas weniger lernen, dass sie aber viel konzentrierter arbeiten und vertiefter lernen.

Es gibt verschiedenste Formen und Möglichkeiten, BLL auszuprobieren.

4. Diskussion im Atelier

Fragen

- Was ist der Unterschied zwischen Immersion und BLL? – bei Immersion ist der ganze Unterricht in der Zielsprache, bei BLL ist der Unterricht teilweise auch in der Schulsprache.
- Kann man einfach beginnen, wenn man diesen Unterricht ausprobieren möchte oder braucht man eine Genehmigung des Kantons? – hängt vom Kanton ab.
- Kann man BLL als obligatorisch erklären für die Schülerinnen und Schüler? – hängt stark von der Situation an der Schule ab; es ist nicht geregelt; am besten informiert man vorgängig die Eltern gut über das geplante Projekt; die Ziele des Lehrplans werden weiterhin erreicht; die Eltern sind meist sehr positiv eingestellt.
- Wo kann man die Didaktik des BLL lernen? – es gibt bereits Angebote in verschiedenen Institutionen in einigen Kantonen (z. B. PHs – siehe Poster).

Probleme bei BLL

- Lehrpersonen trauen es sich nicht zu.
- Sorge, dass Sachkenntnisse der SchülerInnen beeinträchtigt werden könnten
- Es gibt kaum Lehrmittel.
- Es gibt keinen definierten Fachwortschatz.
- BLL bedeutet einen grossen Mehraufwand für die Lehrpersonen.
- Bildungspolitik hat den Mut nicht, diesen Schritt zu tun (immer nur Projekte, immer freiwillig).

Anregungen, Massnahmen

- Netzwerktagungen mit Austausch wie heute.
- Integration des Themas BLL in Aus- und Weiterbildung.
- Es wäre heutzutage notwendig, dass alle SchülerInnen obligatorisch bilingual ausgebildet würden.
- Gesamtsprachenkonzept der EDK von 2004 fordert eigentlich BLL.
- Es kann von Nutzen sein, wenn der Wunsch nach BLL von unten, aus der Lehrerschaft kommt.
- Materialentwicklung, Kooperation unter Lehrpersonen ist nötig.
- Ziel: BLL-Lektionen als fester Bestandteil im Stundenplan.

Kein Problem

- Zustimmung der Eltern.
- Umsetzung im bestehenden Stundenplan.

Protokoll des Ateliers C

Clin d'oeil aus der zweisprachigen Unterrichtspraxis (Laurent Tschumi)

Brigitta Kaufmann

Laurent Tschumi hat in Moudon und an der (bilingualen) Schweizerschule in Rom reiche Erfahrungen mit zweisprachigem Unterricht auf der Sekundarstufe I gesammelt. Mittels Schüler- und Lehrerbefragungen hat er die Schwierigkeiten, die bei zweisprachigem Unterricht auf dieser Stufe auftreten können, erfasst und analysiert. Im Atelier wurden die methodisch-didaktischen Schlüsse, die aus diesen Befragungen gezogen werden können, präsentiert.

Laurent Tschumi hat gleich zu Anfang betont, dass der zweisprachige Unterricht auf der Sekundarstufe I eine besonders wichtige Scharnierrolle zwischen Primarstufe/Kindergarten und Sekundarstufe II spielt: Stehen bei Ersterem die spielerischen Komponenten noch ganz im Vordergrund, gestaltet sich der zweisprachige bzw. immersive Unterricht auf der Sekundarstufe II ausgesprochen „kognitionslastig“, d. h. die (Fremd-)Sprache ist selbstverständliches und kaum mehr thematisiertes Vehikel für anspruchsvolle Inhalte.

Anders auf der Sekundarstufe I: Um die sachfachspezifischen Inhalte transportieren zu können, braucht es eine auf die sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen angepasste Didaktik und Methodik. Das ist sowohl für die Lehrpersonen wie für die Schülerschaft die eigentliche Herausforderung:

- Für die SchülerInnen: Wie gelingt es mir, mit meinen eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen, meine Sachfach-Kompetenzen angemessen darzustellen?
- Für die LehrerInnen: Wie gelingt es mir, die sachfachlichen Inhalte sprachlich so aufzubereiten, dass die SchülerInnen sie mit ihren eingeschränkten Sprachkompetenzen verarbeiten können?

Eine fächerübergreifende Zusammenarbeit der Lehrpersonen erweist sich dabei als sehr wichtig. Im Idealfall ist die bilingual unterrichtende Sachfach-Lehrperson gleichzeitig auch Fremdsprachlehrpersonen und kann so die anfallenden Schwierigkeiten gleich im Sprachunterricht aufnehmen und positiv verwerten.

Von Lehrpersonen erwähnte, konkrete Schwierigkeiten:

- Die Texte sind für die SchülerInnen zu schwierig.
- Die Ausdrucksfähigkeit der SchülerInnen hinkt den rezeptiven Fähigkeiten massiv hinterher.
- Sprachlich angepasste Materialien sind meist fachlich zu einfach („trop bébé“).

Die SchülerInnen haben genannt:

- Sie brauchen mehr Strategien, Techniken, Hilfeleistungen, um Texte zu verstehen.
- LehrerInnen sprechen zu schnell.
- Sie können aus sprachlichen Gründen zu wenig zeigen, was sie im Sachfach können.

Daraus lässt sich für den zweisprachigen Unterricht auf Sek. I-Stufe ein Hauptschluss ziehen:

Es braucht eine grosse Methodenvielfalt: Veranschaulichungen durch nicht-sprachlastige Darstellungsformen (z.B. Comics). Konkretisierungen durch lebensnahe, sprachlich einfache Alltagsgeschichten (z.B. mittelalterliche Zeitung). Hilfestellungen durch Dictionnaires und Wortschatzerarbeitungen etc.

Für die Lehrpersonen bedeutet das aber eine enorme Mehrarbeit und daraus folgt der zweite Schluss: **Um dem bilingualen Unterricht überhaupt zu einem Durchbruch zu verhelfen, müssen auf die Sekundarstufe I ausgerichtete bilinguale Materialien von professioneller Seite erarbeitet und zur Verfügung gestellt werden, und dies möglichst in Anlehnung an die im Sachfachunterricht verwendeten Lehrmittel.**

Protokoll des Ateliers D

Aufbau eines zweisprachigen Angebotes an der eigenen Schule: top-down oder bottom-up? (Susan Gronki, Maria Studer)

Christine Le Pape Racine

Aufgleisung eines zweisprachigen Projekts am Oberstufenzentrum Leimental (Bättwil, SO)

Frau Susan Gronki, Schulleiterin des Oberstufenzentrums Leimental, berichtet von der Entstehungsgeschichte, dem Verlauf und dem aktuellen Stand des Projekts. Seit dem Schuljahr 2005/2006 wird in den 8. und 9. Klassen der Bezirksschule und des Progymnasiums zuerst Geschichte, dann auch Geographie bilingual Deutsch/Französisch unterrichtet. Das Projekt wurde von allen Beteiligten sorgfältig, auf Langfristigkeit ausgerichtet, professionell aufgebaut, insofern top-down und bottom-up implementiert. Die Idee entstand aus einer Anregung während einer Weiterbildung heraus, die vom Kollegium mit Interesse aufgenommen wurde. Eine Lehrperson erklärte sich bereit, mit Geschichte zu beginnen.

Während der Pilotphase 1 wurde ein Kurskonzept erstellt, die Genehmigung des Vorstands und des Kantons eingeholt, alle Beteiligten informiert und eine Begleitung durch die PH FHNW in die Wege geleitet.

In der Pilotphase 2 engagierten sich mehrere Lehrpersonen in einer Arbeitsgruppe. Das Konzept wurde detaillierter ausgearbeitet sowie ein Curriculum in Geschichte erstellt. Matthias Frey übernahm die Projektleitung. Es wurde mit der Sichtung und der Bearbeitung von Materialien begonnen. Die PH FHNW evaluierte das Projekt.

Wichtig war, die Ressourcen und Möglichkeiten zu klären und die Aufgaben festzuhalten, insbesondere Zeitgefässe zu schaffen, die Entschädigungen und Entlastungen festzulegen, fachliche Begleitung anzubieten, die Vernetzung über die Stufen und Abteilungen voranzutreiben und die Arbeit im Kollegium zu verankern.

Besonders hilfreich war die Evaluation, in der auf Handlungsbedarf hingewiesen wurde zu Korrekturen im Prozess. Die Evaluation gab allen Beteiligten Sicherheit und half bei Genehmigungen und der Beschaffung von Ressourcen.

Von grosser Bedeutung war die umfangreiche, gezielte interne und externe Öffentlichkeitsarbeit, die zur Verankerung des Projekts beitrug. Weiter waren gegenseitige Unterrichtsbesuche und Arbeitsgruppen in verschiedenen Zusammensetzungen von Bedeutung, die für eine ständige Präsenz der Idee im Schulhaus sorgten. Positive Nachrichten und Erlebnisse trugen das Ihre dazu bei. In schulhausinternen Weiterbildungen konnten didaktische Fragen wissenschaftsgestützt diskutiert und Vorgehensweisen im Konsens festgelegt werden. Wenn es auf einige Fragen noch keine eindeutige Antwort gab, liess man sie offen und versuchte, verschiedene Möglichkeiten zu experimentieren.

Von grosser Wichtigkeit war die Unterstützung der Schulleitung, die mit positiver Überzeugung die Gesamtleitung und -planung übernahm und mithalf, kritische Phasen zu überwinden, denn Stolpersteine gab es einige im Laufe des Projekts: fehlende Motivation der Lernenden, Ablehnung der Fremdsprache Französisch, Heterogenität der Klasse, fehlendes Unterrichtsmaterial, Ablehnung durch einen Teil der Eltern, fehlende Ressourcen und fehlende Unterstützung durch die Gemeinde/Schulkommission, Grösse des Schulhauses.

Nach drei Jahren ist aber das Fazit durchaus positiv und die Akzeptanz aller Beteiligten gut, denn der Gewinn im Spracherwerb wurde durch die Evaluation bestätigt, und zwar ohne dass die Sachfachkenntnisse gelitten hätten. Das Projekt hat eine generelle positive Rückwirkung auf den gesamten Unterricht der sehr engagierten Lehrpersonen, indem die Methodenvielfalt gesteigert werden konnte und die fachliche Zusammenarbeit gestärkt wurde. Der Preis dafür ist ein hoher zeitlicher Aufwand und zusätzliche Kosten. Im Juni 2008 wurde das nun 15seitige Konzept überarbeitet. Das Projekt wird 2009/10 einer internen Evaluation unterzogen. Erst anschliessend wird der Modus der Weiterführung bestimmt.

Aufgleisung des zweisprachigen Schulprojekts „Tandem“ zwischen einem französisch- und einem deutschsprachigen Oberstufenzentrum in der Stadt Biel

Frau Maria Studer berichtet von einem Projekt an zwei Sekundarschulen in Biel. Seit einigen Jahren haben zuerst nur zwei, dann acht 7. Klassen zwischen dem Oberstufenzentrum Madretsch und dem Cycle secondaire des Platanes ein Tandem-Projekt realisiert. Von je einer deutsch- und einer französischsprachigen Klasse wurde die Hälfte der Schüler und Schülerinnen der andern Klasse zugeteilt. Dort wurden die Tandems gebildet. Die Aufgabe bestand darin, je einmal die Fremdsprachenlektion Deutsch und Französisch zu besuchen. Die Lernenden sollten als Zielsetzung einander helfen, indem je einmal ein-e muttersprachlich Lernende-r mit einer/m Fremdsprachlernender/n zusammentraf. Neben der direkten Hilfe sollten die Jugendlichen die jeweils andere Kultur kennenlernen, was vor allem in der unterschiedlichen Schulhaus- und Unterrichtskultur offensichtlich wurde. Differenzen gibt es auch im Lehrplan. Durch die Arbeit mit einer/m Muttersprachler-in sollte das Lernen vertieft und beschleunigt werden und umgekehrt erfuhren die Lernenden die Schwierigkeiten, die die Anderssprachigen hatten, ihre Sprache zu lernen, was das Verständnis erhöhte. Durch den Perspektivenwechsel und den Vergleich der Sprachen wurde im Sinne von *language awareness* gehandelt. Obwohl zuerst ein gemeinsamer Kennenlern- und Einführungsanlass, sowie ein ausserschulischer und ein Abschlussanlass stattfanden, erfuhr das Projekt leider auch viele Schwierigkeiten, z. B. schon die stundenplantechnische Organisation. Bei der Zusammenführung der Kollegen und Kolleginnen gab es keine Wahlmöglichkeit und die Tandempaare waren wegen der Klassenzusammensetzung oft nicht optimal. Die Motivation war wegen des grossen Aufwandes nicht durchwegs gut. Die Verantwortlichen holten jährlich Rückmeldungen bei den Lernenden ein und versuchten, das Projekt von Jahr zu Jahr zu optimieren. Derzeit wird zusammen mit den Bilinguismus-Verantwortlichen der Stadt Biel an ein neues Projekt gedacht. Was das Tandem-Projekt alles in den Lernenden bewirkt hat, ist höchst unterschiedlich und schwer zu messen. Denkbar ist, dass es erst langfristig zum Tragen kommt.

Diskussion im Plenum

Après la présentation des ateliers au plénum, une discussion générale a permis de mettre en exergue certains points essentiels, de clarifier des aspects et de souligner les efforts à fournir afin de procéder à une mise en œuvre plus rapide et plus efficace de l'enseignement bilingue au niveau secondaire I. Toutefois, il faut souligner que les thématiques abordées ne sont pas le propre de cet ordre d'enseignement et qu'elles sont également évoquées dans des rencontres destinées au niveau secondaire II et au niveau primaire.

In der Eingangsdiskussion ging es um die im Atelier D gestellte Frage, ob ein zweisprachiges Modell eher **von oben nach unten oder von unten nach oben** umgesetzt werden sollte. Im Falle von Bättwil war die Situation geradezu beispielhaft: Einzelne Lehrpersonen haben mal angefangen, andere haben die Idee aufgenommen, die Schulleitung und das Umfeld haben viel Unterstützung beigesteuert, im Idealfall reagiert man also sowohl bottom-up wie auch top-down. Es braucht allerdings viel Zeit und viele Diskussionen, der Austausch ist sehr wichtig, man muss sich einigen, alle Beteiligten müssen zusammenwirken. Das Konzept ist wichtig, und auch die Umsetzung des Projekts im Sinne des Projektmanagements. Ziel ist es, das Projekt auf mehr Klassen zu erweitern. Das ganze Kollegium muss also einbezogen werden, eine gute Kommunikation ist wichtig, alle müssen hinter dem Projekt stehen können.

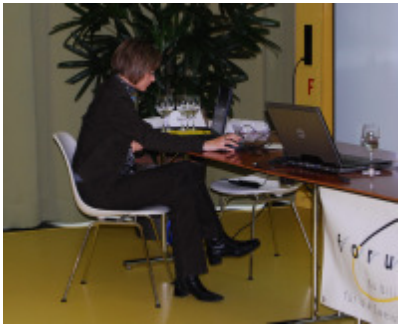
Le problème lancinant des **supports didactiques** pour l'enseignement bilingue a été abordé à plusieurs reprises durant la discussion générale, les documents en L1 qui correspondent à la langue cible étant souvent trop difficiles et trop complexes pour l'enseignement bilingue. Dès lors, la collaboration avec les enseignants de la L2 est primordiale. Mais il faudrait absolument pouvoir dégager des forces vives et des budgets pour la conception de matériel didactique spécifique à l'enseignement bilingue.

Die **Ausbildung der Lehrpersonen** bleibt ein Thema, das die Beteiligten beschäftigt und das während der Diskussion wiederholt angesprochen wurde. Diese muss Sprach-, Sach- und Kommunikationslernen einbeziehen. Bilinguales Lehren und Lernen muss allgemein in die Curricula der PH und der andern Ausbildungsstätten integriert werden. Aber die Ausbildung reicht nicht aus, die Weiterbildung ist auch gefordert, da sonst zu wenig Lehrpersonen angesprochen werden. Eine Frage betrifft die Studierenden: Können die zukünftigen Lehrpersonen zweisprachiges Lernen auch selber während der Ausbildung am eigenen Leib erfahren? Im Falle der zweisprachigen PH Freiburg ist dies tatsächlich so, da die Studierenden z. T. in sprachgemischten Klassen arbeiten, aber das Problem ist, dass zweisprachiger Unterricht an den obligatorischen Schulen quasi verboten ist, so kann man das Gelernte und Erfahrene weder im Praktikum noch in der Praxis umsetzen, es gibt viel Theorie, aber kaum Anwendungsmöglichkeiten. Hingegen konnten im Kanton Aargau Unterrichtseinheiten auf Englisch eingesetzt werden.

Une personne du canton d'Argovie s'inquiète des **compétences en français** du corps enseignant qui vont en diminuant. Selon elle, les enseignantes sont loin d'être capables d'enseigner par exemple l'histoire en français. L'enseignement bilingue ne doit pas signifier enseigner en anglais uniquement, les HEP doivent faire un effort dans ce sens.

Eine interessante Diskussion ergab sich aus der Fragestellung, ob es eine **spezifische Didaktik des zweisprachigen Unterrichts** gibt oder überhaupt geben sollte. Solange es diese nicht gibt, kann man auch keine Ausbildung in diesem Sinne anbieten. Dem wurde aber widersprochen: In Luzern gibt es eine spezifische Ausbildung für den zweisprachigen Unterricht. Wenn man die allgemeine Sprachendidaktik, die Fremdsprachendidaktik und die Sachfachdidaktiken integriert, braucht es nur einen kleinen Schritt zu einer eigentlichen Didaktik des zweisprachigen Unterrichts.

Philipp Czaja schliesst die Diskussionsrunde ab, indem er an alle Beteiligten appelliert, im Team und nicht als Einzelkämpfer zu arbeiten. Unterrichtende, Schulleitungen, bildungspolitische Behörden und Institutionen sollen gemeinsam Projekte entwickeln.



Exposition / Ausstellung

APEPS	Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse	www.plurilingua.ch
Babylonia	La rivista svizzera per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue Fondation Langues et Cultures	www.babylonia-ti.ch
CH Jugendaustausch – Echange de jeunes – Scambio di giovani – Barat da giuvenils	Solothurn / Soleure	www.echanges.ch
Coordination des échanges scolaires / Koordination für Schüleraustausch – 10e année linguistique / 10. fremdsprachliches Schuljahr	DICS FR EKSD FR	www.bucoli.ch
bi.li	Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen	www.mba.zh.ch
CIIP	Brohy, C./Gajo, L. (2008) : L'enseignement bilingue : état de situation et propositions. Neuchâtel : CIIP.	www.ciip.ch
Compendio Verlag	Supports pour l'enseignement bilingue	www.compendio.ch
Cornelsen Verlag	Lernmaterialien für den zweisprachigen Unterricht	www.cornelsen.de
Forum du bilinguisme et Association Bilinguisme ⁺	Biel/Bienne	www.bilinguisme.ch
Hep Verlag	Wider, Martina (2008): Das 10 x 10 des Europäischen Sprachenportfolios ESP III, Handbuch für Lehrpersonen. Bern: hep Verlag.	www.hep-verlag.ch
IG E!	InteressenGemeinschaft Erstsprachen	www.linguaprima.ch
Klett Verlag	Lernmaterialien für den zweisprachigen Unterricht	www.klett.ch
Linguissimo	Schweizer Sprachenwettbewerb für Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren Le concours suisse des langues pour les jeunes de 16 à 21 ans	www.forum-helveticum.ch
Pons	Wörterbücher	www.pons.de
Scala trans Europe	Manifeste pour l'enseignement bilingue	www.aede.org
Universität de Fribourg / Universität Freiburg	L'Université bilingue – Die zweisprachige Universität	www.unifr.ch

Perspectives pour la prochaine rencontre

43 personnes sur 93 ont rempli les fiches d'évaluation. Celles-ci ont démontré que, dans l'ensemble, les personnes participantes ont été contentes des présentations, ateliers et discussions. L'organisation, ainsi que les moments d'échanges, de mise en réseau et de convivialité ont été appréciés. Pour la prochaine rencontre, agendée en 2010, les suggestions suivantes ont été articulées :

Pour la prochaine rencontre, je propose les changements suivants :

Effizientere Zeiteinteilung, beispielsweise 2 Atelierbesuche ermöglichen.

Bei den Ständen war die Aufbereitung und Darbietung des Materials recht dürftig, es war nicht ersichtlich, warum man so zusammengedrängt in einer Ecke stehen musste, kaum Einblick in die aufgelegten Ordner (zu wenige für die Anzahl der Besucher) bekam und sich die Sicht auf die Plakate auch nur durch Drängeln oder auf die Zehen stehen erkämpfen musste.

Suppression de la partie posters OU donner une forme identique à tous les posters, avec clé de lecture, de façon que nous comprenions de quoi il s'agit sans devoir nécessairement nous adresser à la personne qui a mené l'expérience.

Eigentlich keine.

Réaménagement des stands avec primauté au visuel. Relation ateliers – thématiques à vérifier aussi (demander un avant-projet aux animateurs).

Un séminaire de cette qualité devrait se dérouler sur deux jours, place à d'autres ateliers, à plus d'échanges et de discussions.

La matinée en guise d'intro fut très réussie. Il faudrait éviter les présentations longues et trop théoriques au profit d'échanges entre les enseignants. Regrouper les enseignants par matières enseignées et langues utilisées. Plus d'échanges d'idées, de matériel.

Keine – es war eine sehr gute und informative Veranstaltung.

Materialaustausch.

Praxisbezogener – Materialbörsen – ev. Videoaufnahmen aus diversen Projekten.

Für Ateliers eine breitere Palette wählen, um dem sehr heterogenen Publikum gerechter zu werden. Die sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und entsprechenden Zielsetzungen der Teilnehmenden sind eine grosse Chance. Dadurch können Gespräche gefördert werden, die sonst nie/selten einen Platz erhalten. Durch vielfältiger ausgerichtete Ateliers (z.B. Praxis, Lehre, Wissenschaft, Bildungspolitik), könnte dem Rechnung getragen werden. Dies müsste bei der Ausschreibung ansprechend deklariert werden.

Ich fand die Tagung in diesem Rahmen gut, ein nächstes Mal wünsche ich mir eine grössere Praxisbezogenheit.

Ich verstehe kaum Französisch. Die Folien haben nur die headlines übersetzt. Ein Script wäre sehr hilfreich gewesen.

Weniger Referate! Mehr Austauschmaterial!

Noch mehr Stände und mehr Zeit dafür, so können alle individuelle Infos je nach Bedürfnis sammeln.

Ganze Tagung oder zumindest Workshops adressatenspezifisch ausschreiben, damit auch Personen mit einschlägigen Vorkenntnissen inhaltlich profitieren können.

Interaktive Gestaltung. Fremdsprachendidaktik von Vera F. Birchenbihl.

Zielpublikum klarer ansprechen, lieber weniger Leute und nicht so kunterbunt gemischt!

Mehr Praxisbeispiele (Klassenbesuche). Vieles war doppelt und mehrfach zu hören.

Ateliers genauer beschreiben, auf Grund des Titels können falsche Erwartungen entstehen.
Weniger Theorie, ou alors transmettre la théorie de manière plus pédagogique, plus vivante.

A mon avis, les thèmes suivants devraient être abordés lors d'une prochaine rencontre :

Risiken des BU/Vorbeugung.

Mehr Praxisbeispiele der Umsetzung bilingualen Unterrichts in deutschsprachigem Umfeld. Welche didaktischen Voraussetzungen bilingualer Unterricht erfordert.

Weitere aktuelle Immersionsprojekte vorstellen mit konkreten Unterrichtsbeispielen.

Ein (wissenschaftliches) Referat mit Untersuchungen/Ergebnissen zum Erwerb von weiteren Sprachen L3. Spielt es eine Rolle, ob die Sprachen sich ähnlich sind (z. B. romanische Sprachen) oder profitiert jede weitere Sprache von den vorherigen/Schwierigkeiten für schwache SchülerInnen beim Erlernen weiterer Sprachen-Überforderung/Limiten/Frühenglisch z. B.

Für mich als Teilnehmer aus der Diaspora wären eher kleinere Projekte interessant – die Chancen und Probleme einer bilingualen Stadt interessieren weniger. Ebenfalls würden mich konkrete Möglichkeiten einer Zusammenarbeit / eines Austausches mit einer welschen Schule interessieren und die damit verbundenen konkreten Umsetzungsmöglichkeiten.

Insister davantage sur la formation des enseignants.

Gründung einer Austauschplattform. Formulierung von Argumentationen für Eingaben in Gemeinden und Kantonen.

Wichtig für eine solche Tagung ist das Schaffen eines Pools, wo Arbeitsmaterialien ausgetauscht werden können. Daran fehlt es ja allen Schulen, darum wäre es toll, wenn die NWEDK diesbezüglich Hilfe leisten könnte.

Herkömmlicher Sprachunterricht vs. (Fach)-Unterricht in einer zweiten Sprache (Immersion): Erarbeiten von Beurteilungskriterien für einen solchen Unterricht. Vokabeln und Grammatik sind dann nicht mehr die Selektionskriterien. Aber welche?

Le principal problème me semble être la très grande timidité – pour ne pas dire plus – de certaines directions cantonales. Je proposerais d'associer les directeurs cantonaux de la DIP à une table ronde sur le développement donné aux enseignements bi- et plurilingues immersifs.

Matériel utilisé, problèmes rencontrés selon les régions, présentation des expériences déjà en cours selon les branches, se concentrer uniquement sur le secondaire I.

Ich fand die Fachtagung sehr interessant und aufschlussreich und möchte an der jetzigen Form nichts ändern. Thematisiert könnte werden, wie auch schwächere SchülerInnen einem bilingualen Unterricht folgen können, ohne dass sie demotiviert sind und ohne dass sie als Bremse wirken.

Wo können laufende Projekte besucht werden? Arbeitsmaterialbörse (Dossiers zu fertigen Projekten).

Umgang mit Widerständen (Kollegen, Eltern).

Raum für einen offenen Austausch zwischen Sek-Lehrer (Erfahrungen, Ideen, Praxis...).

Bilingualer Unterricht in der Praxis, v. a. französisch-deutsch.

Analog dem heutigen Beispiel aus Biel weitere vorstellen (aus allen Perspektiven), macht Mut. Evtl. konkretes Konzept eines Kantons, der bereits Modelle des bilingualen Unterrichts plant. Ansprüche an Unterrichtsmaterialien (aus Sicht Didaktik, ...). Bildungspolitische Bestrebungen, den bilingualen Unterricht zu unterstützen, und Vernetzung bzw. Einbindung des bilingualen Unterrichts in gesamtsprachliche Entwicklungen.

Wie werden Inhalte geprüft?

Welche Möglichkeiten, um Lehrmaterial herzustellen, das für den bilingualen Unterricht bestimmt ist?

Kleinere, kürzer dauernde Projekte, als Auftakt für ein länger dauerndes Immersionsprojekt.

Bilinguale Didaktik.

Lehrmittelrecherchen / Präsentationen. Wie hat sich BLL weiterentwickelt?

Forschungsergebnisse zu erzielten Sprach- und Sachkompetenzen (Facts für Argumentarium pro Immersion).

Materialentwicklung, bildungspolitischer Rahmen.

Davantage d'échanges entre les participants. Cibler les besoins de l'apprenant (partir du profil de l'adolescent pour construire l'apprentissage bilingue).



Liste der Teilnehmenden / Liste de participation

Nom, prénom	Adresse	E-Mail	Tél.
Althaus Christine	Ob. Rebbergweg 20, 4153 Reinach	bcalthaus@bluewin.ch	061 711 73 30
Bansac Paulette	PH Sihlhof, Lagerstr. 5, 8090 Zürich	paulette.bansac@phzh.ch	
Bertoni Isabelle	Ch. de Villars 27, 1030 Bussigny	isabelle.bertoni@vd.ch	079 688 87 19
Bertschy Ida	Buchenweg 38, 3186 Düringen	ida.bertschy@rega-sense.ch	076 386 22 73
Bezzola Luca	Münchenstgeinerweg 36, 4153 Reinach	bezzola@intergga.ch	076 374 57 70
Blötzer Erik	Untertalweg 10, 4144 Arlesheim	erbloetzer@bluewin.ch	078 921 43 21
Bouquet Jean-François	Creux Dorand 101, 1753 Matran	jefr.bouquet@bluewin.ch	026 401 67 26
Brohy Claudine	Forum du bilinguisme, Biel/Bienne	claudine.brohy@bilinguisme.ch	032 323 22 80
Brunner Hanspeter	Grittengasse 31, 5037 Muhen	habrunner@zik5037.ch	
Büchel Fabienne	Hugobühlstr. 12, 9472 Grabs	buechel.fabienne@schulen.li	079 792 99 12
Buholzer Beatrix	Museggstrasse 48, 6004 Luzern	t-buholzer@bluewin.ch	041 410 50 39
Czaja Philipp	Bachstrasse 15, 5001 Aarau, UGI-Mitglied	philipp.czaja@ag.ch	062 835 21 82
Däscher Margreth	Bernastrasse 55, 3005 Bern	margreth.daescher@erz.be.ch	079 772 43 04
Dillon Bernard	case postale 483, 1630 Bulle	info@bucoli.ch	026 919 29 25
Elmiger Mark	Sempacherstr. 19, 6003 Luzern	mark.elmiger@gmail.com	041 210 21 18
Ermatinger-Cremers Marieke	Höheweg 12, 3037 Herrenschwanden	marieke.ermatinger@ermatinger.ch	031 302 70 44
Fabbi Chiara	Gäuggelistr. 45, 7000 Chur	chiara_fp@hotmail.com	
Fankhauser Silvia	SRFR, Les Lovières 13, 2720 Tramelan	silvia.fankhauser@erz.be.ch	032 486 06 56
Fischer Roland	Walcherstrasse 21, 8090 Zürich	roland.fischer@vsa.zh.ch	043 259 53 44
<i>Flükiger Susanne</i>	<i>UGI Mitglied</i>	<i>susanne.fluekiger@dbk.so.ch</i>	
Frey Matthias	Schulhaus58, D-79713 Bad Saeckingen	freymatti@web.de	
Fux Andrea	Impulsschule Wurmsbach, 8715 Bolligen	impulsschule@wurmsbach.ch	055 225 49 00
Gaillard Xavier	Route Cantonale 130, 1963 Vétroz	xavier.gaillard@hepv.s.ch	079 501 35 72
Graber Philomène	St. Karlstrasse 6, 6004 Luzern	philomene.graber@edulu.ch	041 240 52 00
Greminger Carine	Gotthelfstr. 51, 5000 Aarau	c_greminger@bluewin.ch	062 824 31 19
Gronki Susan	OZ, Hauptstr. 74, 4112 Bättwil	s.gronki@oz-leimental.ch	061 735 95 51
Gsponer Damian	OS, Schulhausstr. 5, 3945 Gampel	direktion@osgampel.ch	027 932 28 33
Guillod Philippe	Ch. de Maillefer 35, 1014 Lausanne	philippe.guillod@vd.ch	021 316 32 50
Gunzinger Dieter			
Hermann Hansjürg	Schule, 7503 Samedan	hjherrmann@yahoo.de	
Herzog Marianne	Schulstr. 263, 5062 Oberhof	marianne.herzog@bluewin.ch	079 209 11 54
Hoffmann Lony	St. Jakobs-Strasse 79, 4052 Basel	lonyh@sunrise.ch	061 693 21 25
Hohl Thomas	Oberwilen, 9042 Speicher	hohl-ack@bluewin.ch	071 344 20 06

Huber Beat	Uttwilerstrasse 3, 8593 Kesswil	huber.beat@bluewin.ch	079 509 41 07
Hug Stephan	Zuchwil		
Hunkeler Reto	Hofstattweg 4, 9602 Bazenheid SG	reto.hunkeler@phsg.ch	071 931 26 36
Hutterli Sandra	Speichergasse 6, 3000 Bern 7	hutterli@edk.ch	031 309 51 62
Imhasly Marianne-Franziska	Impulsschule Wurmsbach, 8715 Bolligen	m.imhasly@hotmail.com	055 225 49 00
Jungo Daniel	Obergässli 35, 1718 Rechthalten	jundodaniel@ostafers.ch	026 436 52 05
Kaspar Robert	Bachstrasse 34, 3900 Brig	robertcaspar@hotmail.com	027 923 30 11
<i>Kaufmann Brigitta</i>	<i>UGI Mitglied</i>	<i>brigitta.kaufmann@bs.ch</i>	
Kaufmann Bruno	Burghöhe 6a, 6208 Oberkirch	bruno.kaufmann@edulu.ch	041 921 58 13
Landtwing Karin	Libellenstr. 58, 6004 Luzern	k_landtwing@hotmail.com	076 452 69 33
Leimer Renata	Breitenrainplatz 40C, 3014 Bern	renata.leimer@sunrise.ch	031 302 82 52
Le Pape Racine Christine	Dälrain 7, 4583 Mühledorf	paperace@swissonline.ch	032 661 14 61
Lindt Bernhard	Schlossmattstr. 7, 3400 Burgdorf	bangerter-lindt@bluewin.ch	034 422 73 72
Maitz Susan	Kreuzstrasse 7, 5726 Unterkulm	susan.maitz@sunrise.ch	
<i>Mathier Marianne</i>	<i>UGI Mitglied</i>	<i>marianne.mathier@admin.vs.ch</i>	
Mentz Olivier	In der Wiehre 11a, D-79271 St. Peter	mentz@ph-freiburg.de	49 761 682332
Mettler Monika	PHZ, Mühlenplatz 9, 6003 Luzern	monika.mettler@phz.ch	041 228 71 46
Michel Jürg	Breitmaadweg 4, 3038 Kirchlindach	juerg.michel@phbern.ch	031 829 25 08
Morgen Daniel	Rue Wimpfeling 18, F-68000 Colmar	daniel.morgen@wanadoo.fr	
Müller Imelda	Romanex 82, 1773 Löchettes	imelda.mueller@gmx.ch	079 424 24 88
Nussbaum Catherine	En Segrin 18a, 2016 Cortaillod	catherine.nussbaum@rpn.ch	032 841 38 68
Pannatier Monique	Rue du Mont 3, 1950 Sion	monique.pannatier@hepvs.ch	
Perroud Claudine	Derrière les Remparts 9, 1700 Fribourg	perroudc@gmail.com	026 347 18 50
Pfammatter Christophe	Service formation tertiaire, 1951 Sitten	christophe.pfammatter@hepvs.ch	079 418 80 29
Pirelli Nadia	Messeillers 2, 2000 Neuchâtel	nadia.pirelli@rpn.ch	032 721 25 12
Pontirolli Alessandra			
Radman Andrea	Zürcherstrasse 48/50, 8953 Dietikon	hds-ch@bluewin.ch	044 212 65 44
Richner Sandra	Planta 1, 1951 Sion	sandra.richner@admin.vs.ch	079 376 55 71
Roth Annamarie	Austrasse 21, 4153 Reinach	annamarie.roth@bildungszentrumkvbl.ch	061 711 69 68
Ruhstaller Brigitte	Bachstrasse 15, 5001 Aarau	brigitte.ruhstaller@ag.ch	062 835 21 12
Ryser Nicolas	Ch. de Maillefer 35, 1014 Lausanne	nicolas.ryser@vd.ch	021 316 32 50
Salzmann Claire-Lise	EP, route de Soleure 22, 2504 Bienne	clairelise@bluewin.ch	079 471 41 59
Sarraj Jamel	Lättenwiesenstr. 34, 8152 Glattbrugg	sarrajjamel@yahoo.fr	078 814 42 45
Sartori Ruth	Rue de l'Eglise 18, 1966 Ayent	ruth.sartori@bluewin.ch	027 395 32 69
Sauvin Eric	FHNW, Küttigerstr. 42, 5000 Aarau	eric.sauvin@fhnw.ch	062 838 90 67
Schaer Ursula	Hirtenweg 2, 5102 Ruppenswil AG	schaerursula@bluewin.ch	062 966 17 48

Schneider Edith	Hilterrain 132, 5077 Elfingen	edith132@bluewin.ch	062 876 18 32
Schork Jutta	Fontaine 7, 1752 Villars-sur-Glâne	jutta.schork@unifr.ch	
Schriebl Matthias	Hauptstrasse 3, 9053 Teufen	gaston76@gmx.ch	071 330 00 42
Seiler Suter Radwina	Zentralstr. 32a, PF, 2501 Biel/Bienne	radwina.seiler@erz.be.ch	032 328 70 22
Serra Cecilia	Rue G-A. Matile 34, 2000 Neuchâtel	cecilia.serra@net2000.ch	
Spiegelderg Karin	Morgartenring 136, 4054 Basel	tellhell@yahoo.de	061 301 09 69
Strahm-Armato Maryanne	Muesmattstr. 29, 3012 Bern	maryanne.strahm@phbern.ch	031 309 24 42
Studer Maria	Rebenweg 4, 2503 Biel/Bienne	maria.studer@freesurf.ch	032 365 55 30
Terrier Marlyse	Saint-Nicolas 1, 2000 Neuchâtel	marlyse.terrier@rpn.ch	032 724 28 76
Thommen Andi	Göschenenstr. 39, 4054 Basel	andithommen@bluewin.ch	061 322 33 05
Trachsel Rahel	Ulmenweg 2, 3661 Uetendorf	rahel.trachsel@stud.phbern.ch	079 525 29 21
Tschumi Laurent	Avenue Druey 18, 1018 Lausanne	laurent.tschumi@gmail.com	021 647 62 51
Turnes Martina	Breisacherstr. 25, 4057 Basel	m.turnes@bluewin.ch	061 691 01 04
Vanotti Manuele	FHNW, Riehenstr. 154, 4058 Basel	manuele.vanotti@fhnw.ch	061 467 49 49
Vogt Wilfried	Gatterbach 21, FL-9496 Balzers	vogt.wilfried@schulen.li	423 384 19 58
Walther Peter	Ecole & Sport, rue Centrale 62, 2501	peter.walther@biel-bienne.ch	
Wider Martina	Präsidentin Untergruppe Immersion	martina.wider@mba.zh.ch	043 259 56 27
Wildi Sonja	Oberhubelstrasse 33, 5742 Kölliken	sonja@sebastian.ch	062 723 87 34
Wirth Regina	Schwadernauweg 20, 2504 Biel/Bienne	reginawirth@bluewin.ch	032 341 10 76
Zeiger Andrea	Oberseeburg 18e, 6006 Luzern	andrea.zeiger@phz.ch	041 370 56 32
Zengaffinen Christine	OS, Schulhausstr. 5, 3945 Gampel	direktion@osgampel.ch	027 932 28 33
Zwahlen Sabine	Libellenstr. 23, 6004 Luzern	sabine.zwahlen@stud.phz.ch	079 505 78 09
Zwicky Vreni	Via Maistra 40, 7525 S-Chanf	vrenizwicky@hotmail.com	079 821 14 05

Fett / Gras: ReferentInnen / Intervenant-e-s

Kursiv / Italique: UGI Mitglieder / Membres UGI

Pressespiegel / Echos de la presse

NW EDK

NORDWESTSCHWEIZERISCHE ERZIEHUNGSDIREKTORENKONFERENZ
AARGAU · BASEL-LANDSCHAFT · BASEL-STADT · BERN · FREIBURG · LUZERN · SOLOTHURN · WALLIS · ZÜRICH



Communiqué de presse

Première rencontre sur l'enseignement bilingue au secondaire I : pratiques et perspectives

Biel/Bienne, 30.10.2008. **En Suisse, l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement des langues est au cœur des discussions, et l'enseignement bilingue s'impose comme un des modèles prometteurs pour assurer à la fois des compétences disciplinaires et langagières. Cette approche est largement utilisée dans les gymnases et les écoles professionnelles. Une rencontre qui réunit des spécialistes du niveau secondaire inférieur va donner l'occasion de discuter les enjeux liés à la planification, la pratique, la formation, l'évaluation et les supports pédagogiques dans le contexte de l'immersion et l'enseignement bilingue.**

Alors que Bienne, le canton du Jura et d'autres régions planifient l'introduction de divers modèles d'enseignement bilingue, une centaine de personnes vont se réunir le **5 novembre 2008 au BFB** (Bildung-Formation-Biel/Bienne) afin d'échanger et de partager les expériences en lien avec l'enseignement bilingue et l'immersion au niveau secondaire I. L'introduction de deux langues étrangères à l'école primaire et l'enseignement plus précoce des langues exigent en effet des solutions pédagogiques innovatrices à ce niveau de la formation.

Le Forum du bilinguisme à Bienne et la Commission immersion de la CDIP du Nord-Ouest (NW EDK) ont conjointement organisé cette première rencontre. Elle va réunir des personnes déjà engagées dans la pratique de l'enseignement bilingue, des enseignantes et enseignants intéressés, des formatrices et formateurs, des directions d'écoles, des représentantes et représentants des autorités scolaires et des personnes issues de la recherche. L'échange d'information se fait par le biais d'exposés, d'ateliers, d'une exposition et d'une table ronde. L'objectif de cette rencontre est aussi de mettre en réseau les personnes déjà actives dans ce type d'enseignement et les personnes qui planifient des modèles et des modules d'enseignement bilingue afin de faciliter la mise en œuvre, de donner un cadre théorique et d'échanger l'information au sujet de projets bi- et plurilingues.



Medienmitteilung

1. Netzwerktagung „Kaleidoskop des zweisprachigen Unterrichts auf der Sekundarstufe I: Praxis und Perspektiven“

Biel/Bienne, 30.10.2008. **Die Wirksamkeit und die Verbesserung des Sprachenunterrichts werden in der Schweiz häufig und kontrovers diskutiert. Der zweisprachige Unterricht wird dabei als erfolgversprechender Ansatz angesehen, kombiniert er doch Sach/Fach- und Sprachkompetenzen. Diese Unterrichtsmethode wird an Gymnasien und Berufsschulen vermehrt eingesetzt. Eine Tagung wird Fachpersonen der Sekundarstufe I vereinen, sie wird Gelegenheit geben, über Planung, Durchführung, Praxis, Ausbildung, Evaluation und Lernmaterialien in Zusammenhang mit mehrsprachigem Lernen und Immersion auszutauschen.**

Die Stadt Biel, der Kanton Jura und andere Regionen planen die Einführung von verschiedenen Modellen zweisprachigen Unterrichts. In diesem Zusammenhang werden am **5. November 2008** im **BFB** (Bildung-Formation-Biel/Bienne) etwa 100 Fachpersonen an einer Tagung teilnehmen, um Erfahrungen in Bezug auf den zweisprachigen Unterricht und Immersion auf der Sekundarstufe I auszutauschen. Ein früher einsetzender Fremdsprachenunterricht und die Einführung von zwei Fremdsprachen in der Primarschule bedingen andere Unterrichtsformen auf dieser Schulstufe.

Das Forum für die Zweisprachigkeit in Biel und die Untergruppe Immersion der Arbeitsgruppe Sprachen der NW EDK haben diese erste Netzwerktagung gemeinsam organisiert. Diese richtet sich an Personen, die schon in zweisprachigen Modellen unterrichten, an interessierte Lehrpersonen, Schulleitungsmitglieder, Auszubildende, Zuständige aus der Bildungsverwaltung und Forschende. Inputreferate, eine Ausstellung mit Postern, Ateliers und eine Podiumsdiskussion geben einen Einblick in die Planung und Umsetzung des zweisprachigen Unterrichts. Ziel der Tagung ist es auch, erfahrene Personen mit Personen zu vernetzen, welche Modelle und Module des zweisprachigen Unterrichts planen, damit dessen Umsetzung erleichtert wird, einen theoretischen Hintergrund zum zwei- und mehrsprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I anzubieten und Informationen weiterzugeben.

Pour enseigner les langues efficacement

Une bonne centaine de personnes, issues principalement du milieu scolaire, étaient réunies hier au BFB pour évoquer le bilinguisme dans les écoles secondaires. Echanges d'expériences fructueux.

MARJORIE SPART

Enseignants, directeurs d'écoles et chercheurs provenant de toute la Suisse s'étaient donné rendez-vous hier au Bildung Formation Bienne (BFB) pour évoquer l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement des langues dans le secondaire I, notamment les vertus de l'enseignement bilingue.

Organisée par le Forum du bilinguisme et la Commission immersion de la Conférence des directeurs de l'instruction publique du Nord-Ouest (NW EDK), cette journée visait l'objectif d'échanger des idées et des expériences en matière de bilinguisme et d'apprentissage des langues au niveau secondaire inférieur. Selon Claudine Brohy, co-déléguée au Forum du bilinguisme, «les problèmes liés à la création de classes bilingues au secondaire I sont nombreux. Il y a tout d'abord un débat de fond sur la place accordée à cette période scolaire, coïncée entre le primaire et le secondaire II.» Faut-il rendre le bilinguisme obligatoire, comme c'est le cas dans les Grisons? Ou ne l'appliquer qu'à certaines branches? Le



PETER WALTHER Le responsable du département Ecoles & Sports a présenté à un public très attentif le modèle de filière bilingue que Bienne entend mettre en place. (OLIVIER SAUTER)

public a eu l'occasion de se poser bien des questions durant toute la journée.

En guise d'exemple, Christine Racine, déléguée au bilinguisme dans les écoles biennoises, a exposé à l'auditoire, la situation biennoise: «Nous possédons six modèles immersifs pour le secondaire I, qui vont de l'enseignement bilingue durant quelques heures, au mélange de classes romandes et alémaniques, pour faire se rencontrer les enfants des deux langues.» Au-delà de ces différents modèles, Christine

Racine a admis qu'il était «difficile d'en demander toujours davantage aux enseignants. C'est dur de les motiver alors qu'il y a déjà tellement d'autres problèmes dans les écoles». Pour elle, la solution passera certainement par la création d'une filière bilingue (sur laquelle doit se prononcer prochainement le canton de Berne).

Peter Walther, responsable du département Ecoles & Sports, a ensuite pris la parole pour exposer ce que sera cette filière bilingue, «un modèle

immersif réciproque, où les classes seront composées de 50% d'élèves francophones et 50% germanophones». Cette filière a remporté un large soutien des parents concernés lors d'un sondage effectué en avril.

Après ces exposés, les participants ont travaillé dans des ateliers de discussion sur des cas concrets de bilinguisme en Suisse. Cette journée riche en débats fructueux devrait évidemment être bénéfique aux enfants qui risquent de voir leur avenir chamboulé. /MAS

Journal du Jura / 6.11.08

Effizienter Sprachunterricht auf Sekundarstufe

Rund 100 Personen aus dem **Schulbereich** unterhielten sich gestern im «Bildung Formation Biel Biemme» über das Thema **Zweisprachigkeit auf Sekundarstufe I**.

MAS/rwt. Lehrkräfte, Schulleiter und Wissenschaftler aus der ganzen Schweiz trafen sich gestern im «Bildung Formation Biel Biemme» (BFB), um sich über einen effizienteren Spracherwerb an der Sekundarstufe I zu unterhalten. Dieser soll insbesondere über **zweisprachigen Unterricht** erreicht werden.

Die vom Forum für die **Zweisprachigkeit** und der **Kommission**



Peter Walther.

Bild: os

«Immersion» der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz veranstaltete Tagung war als Ideen- und Erfahrungsaustausch im Bereich der **Zweisprachigkeit** und des **Sprachenlernens** auf der ersten Se-

kundarstufe gedacht. Gemäss Claudine Brohy, Co-Delegierte des Forums für die **Zweisprachigkeit**, «ist die Bildung zweisprachiger Klassen auf der Sekundarstufe I mit zahlreichen Problemen verbunden. So besteht eine Grundsatzdebatte darüber, welche Stellung diese Schulperiode einnehmen soll, die zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe II eingeklemmt ist.» Dabei stelle sich die Frage, ob die **Zweisprachigkeit** obligatorisch erklärt werden solle, wie dies im Kanton Graubünden der Fall sei. Eine andere Möglichkeit bestehe darin, sie auf gewisse Fächer zu beschränken. Während der ganzen Tagung hatten die Anwesenden die Gelegenheit, zahlreiche Fragen zu stellen.

Christine Racine, Delegierte für

Zweisprachigkeit an den Bieler Schulen, stellte Biel als Modellbeispiel vor. «An der Sekundarstufe I verfügen wir über sechs Immersionsmodelle. Diese reichen vom zweisprachigen Unterricht während einigen Stunden bis zur Durchmischung von deutsch- und französischsprachigen Schülerinnen und Schülern, damit die Kinder beider Sprachgruppen einander kennenlernen.» Über diese verschiedenen Modelle hinaus musste Racine zugeben, dass es schwierig sei, von den Lehrkräften immer mehr zu verlangen. «Es ist schwer, sie zu motivieren, wenn an den Schulen zahlreiche andere Probleme bestehen.» Sie sieht die Lösung des Problems eindeutig darin, eine **zweisprachige Abteilung** zu schaffen. Über diese Möglich-

keit wird der Kanton Bern demnächst beraten.

Anschliessend ergriff Peter Walther, Leiter der Abteilung Schule und Sport, das Wort. Er wies darauf hin, dass eine solche zweisprachige Abteilung «ein gegenseitiges Immersionsmodell darstellt, in dem die Klassen zu 50 Prozent aus deutschsprachigen und zu 50 Prozent aus französischsprachigen Schülerinnen und Schülern bestehen». Bei einer im April durchgeführten Meinungsumfrage war die Abteilung bei den Eltern auf grosse Zustimmung gestossen.

Nach den Vorträgen setzten sich die Teilnehmenden im Rahmen von **Diskussions-Workshops** mit konkreten Fällen von **Zweisprachigkeit** in der Schule auseinander.

Bieler Tagblatt / 7.11.08

Tagung

Unterricht in zwei Sprachen

mt. Die Stadt Biel, der Kanton Jura und andere Regionen planen die Einführung von verschiedenen Modellen zweisprachigen Unterrichts. In diesem Zusammenhang werden am 5. November im BFB (Bildung-Formation-Biel/Bienne) etwa 100 Fachpersonen an einer Tagung teilnehmen, um Erfahrungen in Bezug auf den zweisprachigen Unterricht und Immersion auf der Sekundarstufe I auszutauschen. Ein früher einsetzender Fremdsprachenunterricht und die Einführung von zwei Fremdsprachen in der Primarschule bedingen andere Unterrichtsformen auf dieser Schulstufe.

Das Forum für die Zweisprachigkeit in Biel und die Untergruppe Immersion der Arbeitsgruppe Sprachen der NW EDK haben diese erste Netzwerktagung gemeinsam organisiert. Diese richtet sich an Personen, die schon in zweisprachigen Modellen unterrichten, an interessierte Lehrpersonen, Schulleitungsmitglieder, Auszubildende, Zuständige aus der Bildungsverwaltung und Forschende. Referate, eine Ausstellung mit Postern, Ateliers und eine Podiumsdiskussion geben einen Einblick in die Planung und Umsetzung des zweisprachigen Unterrichts.

7. Jura 5.11.08

■ BFB Le bilinguisme dans le secondaire

Aujourd'hui, le Bildung Formation Bienne (à la Place Walsler) accueille une journée de conférences et d'ateliers sur l'enseignement bilingue dans le secondaire. Il s'agit surtout à travers différents témoignages de trouver une façon d'améliorer l'enseignement des langues dans les écoles. Des spécialistes feront notamment partager leur expérience de l'immersion. /mas

Bielser Tagblatt
31.10.08

Abstracts

Zusammenfassung

Der in der Schweiz gebräuchliche Begriff *zweisprachiger Unterricht* ist äusserst polysemisch. Es werden damit einerseits ganz unterschiedliche Unterrichtspraxen umrissen, die vom phasenweisen Einsatz authentischer Texte in anderen Sprachen, zu erweiterten Lehrformen und Projektunterricht mit Einbezug mehrerer Sprachen, über den (getrennten) Gebrauch einer Zweit- oder Fremdsprache für bestimmte Fächer und zum mehr oder weniger gleichzeitigen Gebrauch mehrerer Sprachen während des Unterrichtsgeschehens reichen können. Andererseits gibt es eine Reihe anderer Termine wie Immersion, CLIL, EMILE, Fremdsprachen als Arbeitssprachen etc. Letztere werden vor allem von den Bildungsinstitutionen mehr oder weniger synonym gebraucht, obwohl der Fokus variieren kann, dem breiten Publikum sind die Begriffe *Immersion* und *zweisprachiger Unterricht* eher geläufig.

Beispiele und Modelle zweisprachigen Unterrichts gibt es in der Schweiz seit vielen Generationen, aber der Diskurs dazu ist relativ neu. Die Sozialpartner, welche sich an diesem beteiligen, haben z. T. recht unterschiedliche Interessen. Eltern setzen sich meist stark für diesen Ansatz ein, Lehrpersonen, Bildungsverantwortliche und PolitikerInnen zeigen ein unterschiedliches Engagement, WissenschaftlerInnen befürworten ihn meist.

Die Sekundarstufe II (Gymnasium) erfuhr in den letzten Jahren den stärksten Zuwachs an zweisprachigen Modellen, meist in Form von Immersion, d. h. des Gebrauchs einer zweiten Landessprache oder Englisch für ganze Fächer während einer längeren Periode. Im Kindergarten und in der Primarschule gibt es eine Reihe von Modellen, Pilotprojekten, Schulversuchen und interdisziplinären Projekten. Die Sekundarstufe I blieb weitgehend davon ausgespart, obwohl es sich um eine wichtige Schnittstelle handelt. Die Untergruppe Immersion (UGI) der Nordwestschweizerischen Direktorenkonferenz (NW EDK) hat demnach beschlossen, sich dieser Schulstufe vermehrt zuzuwenden. Der geplante frühere Einsatz von mehr Sprachen in der Primarschule (3. und 5. Klasse) muss notgedrungen zu einem Paradigmenwechsel auf der Sekundarstufe I führen. Zu diesem Zwecke vereinte die Netzwerktagung am 5. November 2008 in Biel/Bienne interessierte Personen, welche in der Praxis, in der Forschung, in der Bildungspolitik und in den Bildungsinstitutionen tätig sind, um Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Lernmaterialien, Forschungsergebnisse, didaktische Modelle, Bewährtes und Nischenprodukte etc. vorzustellen und um eine breite Diskussion zu fördern. Diese Publikation vereint die Vorträge, Ateliers und Präsentationen der Tagung.

Résumé

Le terme *enseignement bilingue* est utilisé en Suisse de manière extrêmement polysémique. Il reflète d'une part des pratiques pédagogiques très diverses : l'utilisation épisodique de textes authentiques dans plusieurs langues, l'apprentissage autonome par projet ou en atelier avec l'intégration d'autres langues, l'usage (séparé) d'une L2 ou L3 pour certaines disciplines ou l'utilisation simultanée de plusieurs langues pendant le quotidien scolaire. D'autre part, on se réfère également à d'autres termes tels qu'immersion, CLIL, EMILE, utilisation de langues étrangères dans des disciplines non linguistiques, etc. Ces derniers sont utilisés de manière plus ou moins synonyme par les institutions et responsables de la formation bien que les priorités puissent varier. Les notions les plus connues sont *immersion* et *enseignement bilingue*.

Malgré le fait que des modèles et des exemples d'enseignement bilingue existent depuis des générations en Suisse, le discours est relativement récent. Les partenaires sociaux engagés dans la discussion ont des intérêts parfois très divergents. Les parents s'engagent pour des modèles

bilingues, alors que le corps enseignant, les responsables de la formation et les politiques ont des attitudes plus ambivalentes ; les scientifiques sont généralement acquis à la cause.

Le niveau secondaire II (gymnase) a connu ces dernières années la plus forte progression de modèles bilingues, pratiqués généralement sous forme d'immersion, c'est-à-dire l'utilisation d'une deuxième langue nationale ou de l'anglais pour des disciplines entières durant des périodes relativement longues. Au niveau de l'école enfantine et de l'école primaire des modèles bilingues sous forme des projets pilotes et de projets d'école et de projets interdisciplinaires existent. Le niveau secondaire I n'a pas connu cette évolution, quoiqu'il s'agisse d'un niveau interface important entre le primaire et le secondaire II. Le sous-groupe immersion (UGI) de la Conférence des directeurs cantonaux de la Suisse du Nord-Ouest (NW EDK) – qui réunit les cantons alémaniques de la Suisse occidentales et les parties alémaniques des cantons bilingues – a donc décidé de vouer une attention particulière à ce niveau. L'introduction plus précoce de plus de langues étrangères à l'école primaire (en 3^e et 5^e classe) doit forcément mener à un changement de paradigme au degré secondaire. C'est dans ce but que la première rencontre *Netzwerktagung Immersion auf der Sekundarstufe I* a réuni le 5 novembre 2008 à Biel/Bienne les personnes intéressées par la thématique et impliquées dans la pratique, la recherche, la politique éducationnelle et les institutions de formation, afin de présenter des possibilités de formation initiale et continue, des supports pédagogiques, des résultats de la recherche, des modèles didactiques, des modèles avérés et des modèles moins connus, ceci afin de susciter la discussion et les échanges. Cette publication réunit les exposés, ateliers et posters de cette rencontre.

Riassunto

In Svizzera, diamo significati oltremodo diversi all'espressione «insegnamento bilingue». Da una parte, si può riferire a metodi didattici molteplici. Può designare l'uso episodico di testi autentici in altre lingue, oppure il ricorso a metodi e progetti che includono più di una lingua, o l'uso separato, per certe discipline, di una seconda lingua o di una lingua straniera, o finalmente l'uso simultaneo di due lingue nella quotidianità scolastica. Dall'altra parte, si usano anche altri termini tecnici, quale «immersione», «CLIL», «EMILE», «lingue straniere quali lingue d'insegnamento» e via dicendo. Specie persone e istituzioni responsabili dell'educazione usano indifferentemente una o l'altra di quelle espressioni senza tener conto delle loro diverse priorità. Il grande pubblico preferisce parlare di «immersione» o di «insegnamento bilingue».

Da tante generazioni sono in atto esempi e modelli di insegnamento bilingue in Svizzera, ma fa piuttosto poco tempo che se ne parla. I partner sociali coinvolti hanno spesso interessi molto divergenti. Genitori caldeggiavano generalmente modelli bilingui, sostenuti anche dalla maggioranza del mondo scientifico, ma insegnanti, responsabili e membri della classe politica s'impegnano in modo differenziato.

Negli ultimi anni, la quantità di modelli bilingui è cresciuta anzitutto al livello secondario II, cioè nei ginnasi e licei, specie in forma di immersione, per insegnare intere discipline, durante un periodo esteso, in una seconda lingua svizzera o in inglese. In scuole materne ed elementari, ci sono diversi modelli, progetti piloti, esperimenti didattici e progetti interdisciplinari. Al livello secondario I invece c'è poca cosa, pure trattandosi di una svolta importante nell'itinerario scolastico. Il gruppo di lavoro «Immersione» del Consorzio di Capi Dipartimento dell'Educazione per la Svizzera del Nordovest (NW EDK) ha quindi deciso di dedicarsi più specialmente a quel livello. Si sta infatti progettando di anticipare l'introduzione di due lingue nella terza e nella quinta classe dell'elementare, il che non potrà mancare di modificare anche l'ordinamento del livello secondario I. Si è quindi organizzata, il 5 novembre 2008 a Biel/Bienne, una riunione di addetti ai lavori, attivi nella pratica e nella ricerca nonché in politica e in enti culturali. Si trattava di presentare possibilità di formazione e di aggiornamento, materiale didattico, esiti di ricerche, modelli provati di insegnamento, prodotti di

nicchia, ecc., per favorire un'ampia discussione. La presente pubblicazione riunisce le relazioni, i lavori di gruppo e le presentazioni dell'incontro.

Resumaziun

En Svizra dainsa senns ordvart variads a l'expressiun «instrucziun bilingua». D'ina vart, lezza exprima metodos didacticats tuttafatg differentas. I po sa tractar da duvrrar episodica-main texts autentics en auters linguatgs, ubain d'applitgar metodos e projects d'instrucziun che resguardan plis linguatgs, d'utilisar zavrada-main, per roms determinads, in segund linguatg u ina lingua estra, u finalmain da duvrrar plis linguatgs a medem temp en il mintgadi da la scola. Da l'autra vart valan er autras denominaziuns, per exempel «immersiun», «CLIL», «EMILE», «linguas estras per instruir auters roms» euv. Cunzunt personas ed instituziuns responsablas da la furmaziun dovran questas designaziuns pli u main sco sinonims, schebain ch'i mettan prioritads differentas. Il public laic discorra plitost d'«immersiun» u d'«instrucziun bilingua».

En Svizra existan exempels e models d'instrucziun bilingua dapi bleras generaziuns, ma i vegnan discutads pir dacurt. Ils partenaris socials pertutgads han savens interess fitg divergents. Geniturs sustegnan models bilings per il solit cun persvasiun, ma la magistraglia, las personas responsablas e la glieud da la politica s'engaschan a moda differenziada, entant ch'il mund da la perscrutaziun sustegna il pli savens l'immersiun.

En ils davos onns è il dumber da models bilings creschì il pli da tut sin il stgalim secundar II (gimnasis), e quai cunzunt en furma d'immersiun, pia duvround in segund linguatg svizzer u l'anglais per instruir entirs roms durant ina perioda pli lunga. En scolina e scola primara datti plis models, projects pilots, experiments da scola e projects interdisciplinars. Quai pertutga pauc il stgalim secundar I, schebain ch'el represchenta ina vieuta relevanta. La gruppa «Immersiun» da la Conferenza dals chaus d'educaziun da la Svizra dal nordvest (NW EDK) ha perquai decidì da s'occupar dapli da quest stgalim. Ins planisescha l'introducziun tempriva da plis linguatgs en la terza ed en la tschintgavla classa primara; quai sto per forza manar midadas er al stgalim secundar I. En quest senn ha ina dieta da la rait, ils 5 da november 2008 a Bienna, reunì personas pertutgadas, activas en la pratica ed en la perscrutaziun, sco er en la politica ed en las instituziuns da furmaziun. I sa tractava da preschentar pussaivladads da scolaziun e da furmaziun cuntinuada, material pedagogic, resultats da retschertgas, models didactics, cumprovads u pauc derasads, per stimular ina vasta discussiun. La publicaziun che suonda cumpiglia ils referats, las gruppas da lavur e las preschentaziuns da la dieta.

Abstract

In Switzerland, the concept *bilingual teaching* is used in an extremely polysemic way. On the one hand, it reflects a variety of practices: the episodic use of authentic texts in foreign languages during content teaching, autonomous learning in different languages during projects or workshops, the (separate) use of an L2 or L3 second or third language in certain disciplines or the simultaneous use of several languages across the curriculum. On the other hand, other terms such as immersion, CLIL, EMILE, content-based instruction, etc., are also used. These latter terms are used more or less synonymously by educational institutions, although the focus may vary. The most common expressions, however, are *immersion* and *bilingual teaching*.

Despite the fact that a variety of bilingual models have existed for generations in Switzerland, a discourse surrounding them has developed only recently. Stake-holders show different, sometimes divergent interests in the approach. Parents are usually committed to bilingual models, whereas teachers, trainers and politicians have more ambivalent attitudes. Researchers tend to promote it.

There has been rapid growth in bilingual models at the upper secondary level (high school), with implementation in the form of immersion in a national language or English over a long period. At the kindergarten and primary school levels, bilingual models exist as pilot, school or interdisciplinary projects. The lower secondary level, a crucial transition between primary and upper secondary school, has not followed suit. In an attempt to address this gap, the commission for immersion (UGI) of the *Conference of cantonal ministers of North-Western Switzerland (NW EDK)* – which includes nine cantons together with the German part of the three bilingual cantons – has decided to devote more attention to this school level. The introduction of more languages at an earlier stage (in 3rd and 5th grade of primary school) will necessarily induce a paradigm shift at lower secondary level. An initial conference on immersion/bilingual education was held on November 5th 2008 in Biel/Bienne to discuss ways of implementing bilingual models. Teacher trainers, educational research and policy professionals, and practitioners came together to present and discuss teacher training modules, teaching materials, research results and niche experiences. This publication contains the proceedings - presentations, workshops, posters and discussion - from the conference. As is generally the case in Switzerland, the publication is multilingual without systematic translation.

