Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.)

Redebeiträge

anlässlich des

Internationalen Kongresses

Chancen durch Mehrsprachigkeit

Kontinuität in Bildung und Ausbildung

16. und 17. Mai 2013

Alle Rechte vorbehalten
Herausgegeben vom Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes 2015

Das Werk und seine Bestandteile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Ministeriums für Bildung und Kultur des Saarlandes.

Redaktion: Daniela Feld, Audrey Vaughan
Titelbild: Ellen Schreiner, authentis GmbH, Merzig
Druck und Bindung: Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort des saarländischen Ministers für Bildung und Kultur Ulrich Commerçon 7

Annegret Kramp-Karrenbauer

Vorwort der Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit anlässlich der Publikation des Kongresses zur Mehrsprachigkeit vom 16. und 17. Mai 2013 in Saarbrücken 10

Carla Ahlemeyer-Dauch

Mehrsprachige Bildung und Erziehung in der deutschen internationalen Schule Porto Seguro, São Paulo: Kontinuität vom Kindergarten bis zum Abitur? 13

Dr. Birte Arendt **Mgr. Alicja Gąszczyk**

Immersive Zweitsprachvermittlung im Kindergarten – am Beispiel des Polnischen und Niederdeutschen 20

Christian Pablo Cañipa Ariñez

Chancen durch Mehrsprachigkeit 69

Dr. Giovanni Cicero Catanese

Lernfreude und Pädagogische Qualität durch die Arbeit mit dem Portfolio unterstützen. Die Übergänge prozessorientiert gestalten 72

Prof. Ph. Dr. Yvonne Da Silveira

Zweisprachige Entwicklung von Schülerinnen und Schülern aus ethnolinguistischen Minderheiten: theoretische und empirische Beiträge sowie Denkansätze 91

Martine Desse

TRILINGUA Grenzüberschreitendes Netzwerk für den Austausch von pädagogischen Fachkräften für Spracherziehung zwischen schulischen Einrichtungen im Departement Moselle, im Saarland und in Rheinland-Pfalz 2000/2015 129

Dr. Peter Edelenbos

Französisch im Saarland Qualität bilingualer Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund der Kontinuität Eine ergänzende Studie 133

Gisbert Eisenbarth **Heidi Hilt**

Trilingua: Drei Sprachen – Viele Chancen Qualität, Professionalität und Nachhaltigkeit durch Fort- und Weiterbildung 155

Francis Goullier

Die Ziele des Fremdsprachenerwerbs vom frühesten Kindesalter an 165

Eva Hammes-Di Bernardo

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt 183

Stephanie Heieck

Das Interreg IV-Projekt TRILINGUA aus rheinland-pfälzischer Sicht 211

Prof. Dr. em. Gudula List

Mehr Poesie für mehrsprachig aufwachsende Kinder. Zur Rolle der Literatur beim Spracherwerb 217

Elke Montanari

Sprich mit mir – Inputqualität im mehrsprachigen Erwerb 235

Jean-Martin Solt

Rhythmisches Statuen-Theater**) als effizientes Instrument des (Fremd-) Sprachenlernens 245

Angelika Speck-Hamdan

Herausforderungen bilingualer Alphabetisierung 255

Richard Stock

Die Relevanz der Sprachkompetenz in der Grossregion und in Europa: Welcher Veränderungen bedarf es auf Seiten der Bürger(-innen) und in der Arbeitswelt? 271

Dr. Roland Verra

Dreisprachige Kindergärten und Grundschulen in Südtirol: Kooperation von Theorie und Praxis in der Ausbildung 325

Prof. Dr. Wai Ming Cheung

Anglo-Chinesische Bildung und Alphabetisierung in Hongkong: Verbesserung der pädagogischen Kontinuität in frühkindlichen Jahren 333

Pädagogische Gruppe TRILINGUA

A2 - Sprachvermittlung in Projektarbeit: Beispiele aus Trilingua 340

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 365

Vorwort des saarländischen Ministers für Bildung und Kultur Ulrich Commerçon

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen des 50. Jubiläums des deutsch-französischen Freundschaftsvertrages und des aus diesem Anlass ausgerufenen Elysée-Jahres veranstalteten das Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes, das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur sowie das Ministerium für Integration des Landes Rheinland-Pfalz, der Conseil Général de la Moselle, die französische Schulaufsichtsbehörde Inspection Académique und die Christliche Erwachsenenbildung im Mai 2013 den internationalen Kongress „Chancen durch Mehrsprachigkeit – Kontinuität in Bildung und Ausbildung".

In dem Bewusstsein, dass umfassende Sprachkenntnisse ein Tor zu Europa, ein Tor zur Welt sind, stellte der Kongress den Zweitsprachenerwerb vom Kindergarten über die schulische Bildung bis hin zur beruflichen Ausbildung als einen Prozess des lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt. Rund 400 Bildungsexperten und renommierte Wissenschaftler aus insgesamt 12 Ländern haben sich nicht nur mit den methodisch-didaktischen Aspekten und den neurophysiologischen Hintergründen befasst, sondern auch in Foren und Diskussionsrunden über Möglichkeiten der Planung, Finanzierung und der praktischen Umsetzung zweisprachiger Projekte informiert.

Der Kongress wurde mit Unterstützung unserer Partner im EU-Projekt „TRILINGUA" im Rahmen des EU-Programms „INTERREG IV-A Großregion" als eine der größten bildungspolitischen deutsch-französischen Veranstaltungen im Elysée-Jahr durchgeführt.

Im vorliegenden Band wurden die wissenschaftlichen Beiträge und Erfahrungsberichte auch über die Grenzen Europas hinweg aufgegriffen. Ich wünsche Ihnen eine interessante und bereichernde Lektüre der Kongressdokumentation und eine weiterhin erfolgreiche bilinguale Bildungsarbeit.

Ulrich Commerçon

Minister für Bildung und Kultur

Préface du Ministre sarrois de l'Education et de la Culture Ulrich Commerçon

Mesdames, Messieurs,

dans le cadre du 50ème anniversaire du Traité d'amitié franco-allemand et de l'« Année de l'Elysée » décrétée à cette occasion, le Ministère de l'Education et de la Culture du Land de Sarre, le Ministère de l'Education, de la Science, de la Formation professionnelle continue et de la Culture ainsi que le Ministère de l'Intégration du Land de Rhénanie-Palatinat, le Conseil Général de la Moselle, l'Inspection Académique de Nancy-Metz et l'association « Christliche Erwachsenenbildung » avaient organisé en mai 2013 le Congrès international sur « Les atouts du plurilinguisme – Continuité pédagogique et perspectives ».

Sachant que de bonnes connaissances linguistiques constituent une ouverture sur l'Europe et sur le monde, le Congrès a mis l'accent sur l'acquisition d'une deuxième langue depuis l'école maternelle jusqu'à la formation professionnelle, en passant par l'enseignement scolaire, et l'a présentée comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie. Quelque 400 experts en éducation et scientifiques réputés originaires de pas moins de 12 pays ont non seulement traité des aspects méthodico-didactiques et neurophysiologiques liés à l'éducation bilingue précoce, mais ont également informé le public sur les possibilités offertes en termes de planification, de financement et de mise en œuvre concrète de projets bilingues, dans le cadre de forums et de tables rondes.

Le Congrès a été réalisé avec le soutien de nos partenaires du Projet « TRILINGUA » dans le cadre du Programme « INTERREG IV-A Grande Région » subventionné par les fonds de l'Union Européenne ; au cours de l'Année de l'Elysée, ce fut l'une des plus importantes manifestations franco-allemandes consacrées à la politique éducative.

Les contributions scientifiques et les rapports relatant les expériences faites même au-delà des frontières européennes sont présentés dans cet ouvrage. Je vous souhaite à tous une lecture intéressante et enrichissante du dossier sur le congrès ainsi que de mener à bien votre action éducative bilingue.

Ulrich Commerçon

Ulrich Commerçon

Ministre de l'Education et de la Culture

Foreword of the Saarland Minister of Education and Culture Ulrich Commerçon

Dear Sir or Madam

In May 2013, within the framework of the 50th anniversary of the Treaty of Friendship between France and Germany and the Élysée Year proclaimed to mark this occasion, the Ministry of Education and Culture for the Saarland, the Ministry of Education, Science, Vocational Training and Culture and the Ministry of Integration for Rhineland-Palatinate, the General Council of Moselle, the French education authority Inspection Académique and the adult education organisation Christliche Erwachsenenbildung hosted the international congress 'Multilingualism creates Opportunities – Continuity in Education and Training'.

In the knowledge that extensive language skills are a gateway to Europe, a gateway to the world, the congress focussed on bilingual acquisition starting at nursery school, continuing through school education and beyond to vocational training as a lifelong learning process. Around 400 education experts and renowned academics from a total of 12 countries not only addressed aspects of methodology and didactics and the neurophysiological background but also held forums and round tables to exchange information on planning and financing opportunities as well as effective implementation of bilingual projects.

The congress was organised with the support of our partners in the EU TRILINGUA project in the context of the EU INTERREG IV-A Greater Region programme as one of the biggest Franco-German events in terms of educational policy to be held in the Élysée year.

This publication revisits the academic contributions and reports on experiences, which also extend beyond the borders of Europe. I very much hope that you will find the congress documentation interesting and inspiring reading and wish you further success in your bilingual educational work.

Ulrich Commerçon

Ulrich Commerçon

Minister of Education and Culture

Annegret Kramp-Karrenbauer

Ministerpräsidentin des Saarlandes

Vorwort der Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit anlässlich der Publikation des Kongresses zur Mehrsprachigkeit vom 16. und 17. Mai 2013 in Saarbrücken

Sehr geehrte Damen und Herren,

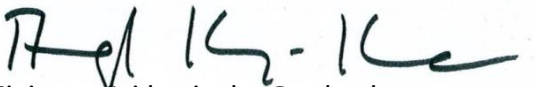
im Kontext der heutigen Globalisierung und der damit einhergehenden Vernetzung zwischen den verschiedenen Ländern wird das Beherrschen mehrerer Sprachen immer wichtiger. Zwar ist die Lingua franca Englisch ein gutes Verständigungsmittel, doch erst die eigentliche Sprache des anderen Landes öffnet das Tor zu deren Kultur und Denkweise. Darum ist es unerlässlich, gerade in der Europäischen Union, ein besonderes Augenmerk auf die Sprache des Nachbarn zu legen. Denn die Mehrsprachigkeit ist eine Kompetenz, die auf dem heutigen Arbeitsmarkt immer mehr an Bedeutung gewinnt. Damit verbunden ist nicht nur die alleinige Sprachkompetenz, sondern auch die Fähigkeit, andere Sichtweisen zu erkennen und sich in diese hineinzudenken.

Das Sprachenlernen fällt Kindern von Natur aus besonders leicht. Diese frühe Phase des Spracherwerbs gilt es zu nutzen, darum sollte mit dem Erlernen der Sprache des Nachbarn so früh wie möglich begonnen werden. Wissenschaftlich gilt es zudem als erwiesen, dass das frühe Sprachenlernen das Sprachverständnis stärkt und das Erlernen weiterer Sprachen begünstigt.

Das Saarland war immer eng mit seinem französischen Nachbarn verbunden: in der Geschichte der letzten Jahrhunderte, in der regionalen Kultur, auf dem Arbeitsmarkt – aber auch in der Sprache. Deshalb gibt es seit vielen Jahren verschiedene Initiativen, um bereits die jüngsten Saarländer an die Sprache und Kultur unseres Nachbarn heranzuführen. So war das Saarland das erste Bundesland, das zu Beginn der neunziger Jahre bereits ab der dritten Grundschulklasse den Französischunterricht für alle Kinder einführte. Und seit 1998 – nach verschiedenen Vorläuferprojekten – können Kinder bereits im Kindergarten erste Kontakte mit der französischen Sprache erlangen und diese durch französische Muttersprachler und Muttersprachlerinnen altersgerecht im Alltag erwerben. Mit der Frankreichstrategie des Saarlandes wird diese Bemühung konsequent weitergedacht. Das Ziel ist es, das Saarland binnen einer Generation zu einem leistungsfähigen multilingualen Raum deutsch-französischer Prägung zu entwickeln. So setzt sich die Landesregierung dafür ein, dass in allen Bildungsgängen und besonders wichtig bereits in den Kindertageseinrichtungen durchgängig deutsch- französische Bildungszweige bis zum Abitur angeboten werden.

Die Arbeit und die Erkenntnisse des Kongresses für frühkindliche Mehrsprachigkeit, der am 16. und 17. Mai 2014 in Saarbrücken stattgefunden hat, hat wertvolle Erkenntnisse im Bereich des frühkindlichen Spracherwerbs zu Tage gefördert.Gerade der Erfahrungsaustausch mit den Experten aus der ganzen Welt u.a. aus Südamerika, der Südsee, aus Saudi-Arabien, Japan und China – um nur einige zu nennen – stand hier im Mittelpunkt. Aus diesem Grund ist es mir eine Freude, dass die Beiträge der Experten in der vorliegenden Publikation zusammengetragen und zugänglich gemacht werden. Dies stellt für alle Länder, die ihre Bildungssysteme in diesem Bereich weiterentwickeln möchten, einen reichen Erfahrungsschatz dar. In diesem Sinne bedanke ich mich bei allen Partnern, Referenten und Teilnehmern des Kongresses und wünsche eine interessante und informative Lektüre.

Annegret Kramp-Karrenbauer



Ministerpräsidentin des Saarlandes

Annegret Kramp-Karrenbauer

Ministre-Présidente du Land de Sarre

Préface de la Plénipotentiaire de la République d'Allemagne Fédérale chargée des relations culturelles dans le cadre du Traité sur la coopération franco-allemande, à l'occasion de la publication du Congrès international sur le plurilinguisme qui s'est tenu les 16 et 17 mai 2013 à Sarrebruck

Mesdames, Messieurs,

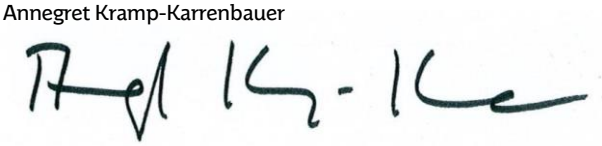
dans le contexte de la mondialisation actuelle et de l'interconnexion qui en résulte entre les différents pays, il devient de plus en plus important de maîtriser plusieurs langues. Certes, la langue véhiculaire qu'est l'anglais est un bon outil de communication, mais seule la langue nationale de l'autre pays est la porte d'accès à sa culture et sa mentalité. Il est dès lors indispensable d'accorder une attention particulière à la langue du voisin, surtout au sein de l'Union Européenne. Car le plurilinguisme est une compétence essentielle qui revêt à l'heure actuelle une importance croissante sur le marché du travail. Or, il ne s'agit pas seulement de compétence linguistique, mais également de capacité à reconnaître des points de vue différents et à les comprendre.

Les enfants présentent naturellement des aptitudes particulières pour apprendre une langue. Il faut donc profiter de cette phase précoce de l'acquisition du langage pour commencer dès que possible à apprendre la langue du voisin. En outre, il est scientifiquement prouvé que l'apprentissage d'une langue dès le plus jeune âge renforce la compréhension et favorise l'apprentissage d'autres langues.

Le Land de Sarre a toujours été étroitement lié à son voisin français : au cours de l'histoire des siècles passés, dans la culture régionale, sur le marché de l'emploi – mais aussi par le langage. C'est la raison pour laquelle depuis de nombreuses années, il existe diverses initiatives visant à initier les Sarrois, dès le plus jeune âge, à la langue et à la culture de notre voisin. La Sarre fut ainsi le premier Land allemand à introduire, au début des années 90, l'enseignement du français pour tous les enfants à partir de la troisième année du primaire. Et depuis 1998 – après divers projets antérieurs – les enfants peuvent dès l'école maternelle avoir un premier contact avec la langue française et acquérir, avec l'aide de locutrices et locuteurs natifs, des connaissances en français adaptées à leur âge et qu'ils pourront utiliser dans la vie quotidienne. C'est un engagement sur lequel la Stratégie « France » de la Sarre mène une réflexion cohérente et plus approfondie. L'objectif est de faire de la Sarre, en une seule génération, un espace plurilingue performant d'empreinte franco-allemande. Le Gouvernement du Land met donc tout en œuvre pour que des programmes éducatifs franco-allemands soient proposés sans interruption jusqu'au baccalauréat dans toutes les filières de formation et, plus important encore, dès la garderie.

Les travaux et les enseignements tirés du Congrès international consacré au multilinguisme dans la petite enfance, qui s'est tenu les 16 et 17 mai 2013 à Sarrebruck, ont fourni de précieuses informations dans le domaine de l'apprentissage précoce des langues. Au cœur de ce congrès : l'échange d'expériences avec les experts du monde entier, notamment d'Amérique du Sud, du Pacifique Sud, d'Arabie Saoudite, du Japon et de Chine – pour n'en citer que quelques-uns. Voilà pourquoi je me réjouis tout particulièrement que les contributions des experts soient regroupées et rendues accessibles dans la présente publication. Cela représente une riche palette d'expériences pour tous les pays qui souhaitent développer leurs systèmes d'éducation dans ce domaine. Je tiens par conséquent à remercier tous les partenaires de ce congrès ainsi que l'ensemble des intervenants et des participants, et je vous souhaite à toutes et à tous une lecture intéressante et instructive.

Annegret Kramp-Karrenbauer



Ministre-Présidente du Land de Sarre

Annegret Kramp-Karrenbauer

Saarland Premier

Foreword by the authorised representative of the Federal Republic of Germany for cultural affairs within the framework of the Treaty on Franco-German Collaboration to mark the publication of the Congress on Multilingualism held in Saarbrücken from 16 to 17 May 2013

Dear Sir or Madam,

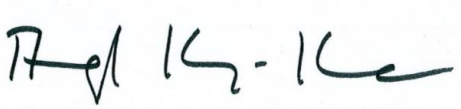
having a command of several languages is becoming increasingly important within the context of today's globalisation and the associated interconnectedness of the various countries. Although English is a good means of communication as the lingua franca, the door to the culture and way of thinking of the other country is only opened when one has knowledge of its particular language. Therefore, it is essential, specifically in the European Union, to focus on the language of the respective neighbours. Multilingualism is a skill which is steadily gaining significance in today's employment market. This does not only involve being proficient in the language itself but also the ability to recognise other perceptions and to try to understand such points of view.

Children have an innate ability to learn languages particularly easily. This early stage of language acquisition needs to be taken advantage of, which is why learning the language of the neighbour country should be started as early as possible. It has also been scientifically proven that learning languages from an early age increases the understanding of language and facilitates the learning of additional languages.

Saarland has always had close connections with its French neighbour: In the history of the past centuries, in regional culture, on the employment market - but in the language as well. For many years now there have thus been various initiatives whose aim is to acquaint the youngest "Saarländer" with the language and culture of our neighbour. In the early 1990s, for instance, Saarland was the first federal state to introduce French lessons for all children from the third grade of primary school. And since 1998 - following various pioneer projects - children attending kindergarten can already gain initial contact with the French language and acquire skills from being taught in an age-appropriate manner by native speakers of French in everyday situations. These efforts are being consistently further developed with Saarland's France strategy. The objective is to turn Saarland into an efficient, multilingual area with a Franco-German character within one generation. The continuous provision of Franco-German branches of education up to A-Level standard in all courses of study and, particularly important in kindergartens for children, is championed by the Land Government.

The work and the findings of the Congress on Multilingualism in Early Childhood, which was held in Saarbrücken on 16 and 17 May 2013, brought to light valuable discoveries in the area of language acquisition in early childhood. The particular focus of the congress was on the exchange of experiences between experts from all over the world, including South America, the South Pacific, Saudi Arabia, Japan and China - to name but a few. For this reason, I am delighted that the contributions of the experts have been compiled in this publication and made accessible. This is a valuable and vast treasure chest of experience which can benefit all countries seeking to further develop their education systems in this area. I would like to take this opportunity to thank all of the partners, speakers and participants of the congress and wish everyone interesting and informative reading.

Annegret Kramp-Karrenbauer



Saarland Premier

Carla Ahlemeyer-Dauch

Internationale Schule Colégio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo, Brasilien

Mehrsprachige Bildung und Erziehung in der deutschen internationalen Schule Porto Seguro, São Paulo: Kontinuität vom Kindergarten bis zum Abitur?

Nach welcher Methode gehen wir vor, um einem Kind im Immersionsprozess die deutsche Sprache vom Kindergarten bis zum Abitur zu vermitteln? In der Schule Visconde de Porto Seguro in São Paulo, Brasilien, beginnt der Unterricht in deutscher Sprache bereits im so genannten Portinho. Diese Stufe wird von Kindern von 2 bis 4 Jahren besucht. Dann kommt der Übergang in den Kindergarten (Infantil 5) und im darauf folgenden Jahr, in der Vorschule, beginnt die Alphabetisierung. Das heißt, zwischen 2 und 6 Jahren sprechen die Kinder in der Schule vorwiegend Deutsch. In dieser Zeit erfahren sie eine Immersion. Die Gruppen werden nach Alter getrennt, altersgemischte Gruppen haben wir nicht.

In den ersten Lebensjahren ist das Gehirn des Kindes noch in der Lage, eine zweite Sprache durch natürliche Assoziationen aufzunehmen und dementsprechend akzentfrei zu erlernen.

Im Portinho hat jede Klasse eine zweisprachige Lehrkraft und eine Helferin. Außerdem haben wir drei deutsche Erzieherinnen, die sowohl Fächer wie Kunst und Musik unterrichten als auch zusammen mit der Klassenlehrerin in allen Klassen Differenzierungsunterricht in kleinen Gruppen erteilen. Im Kindergarten (Infantil 5) und in der Vorschule (1° ano) werden die Kinder vom selben Team betreut und zusätzlich von einer deutschen Grundschullehrerin, die jeden Tag für eine Stunde in die Klasse kommt.

In allen diesen Jahrgängen erfolgt die Planung im Rahmen von Projektarbeit, das heißt, die Themen werden interdisziplinär behandelt. Jeden Monat legen die Lehrerinnen einen bestimmten Wortschatz als Ziel fest, den sie mit den Kindern bearbeiten. Dieser Wortschatz besteht aus Substantiven und Verben, die den Kindern immer in Satzzusammenhängen angeboten werden. Eine weitere wichtige Maßnahme im Erwerb der deutschen Sprache ist die Aufteilung der Kinder in Kleingruppen, so dass nicht nur der passive Spracherwerb (hören und verstehen) sondern auch der mündliche Ausdruck gefördert werden kann. Als pädagogisches Material stehen uns verschiedene Spiele und Beschäftigungen zur Verfügung, um mit den Kindern Deutsch spielerisch zu üben.

Der Alphabetisierungsprozess beginnt in der Vorschule auf Deutsch. Wir gehen hierbei nach der fonetische Methode vor und verwenden Materialien aus Deutschland. Nachdem die portugiesische Sprache ähnliche Laute verwendet wie die deutsche, kann das Kind seine Kenntnisse assoziativ auf die andere Sprache übertragen, wenn es also Deutsch lesen gelernt hat, kann es gleichzeitig auch Portugiesisch lesen.

Nachdem wir vom Konzept her eine zweisprachige Schule sind, müssen die Kinder in der 1. Klasse (2° ano) schon recht gut Deutsch sprechen. Ab der 1. Klasse (2° ano) setzt dann ein zweisprachiger Lehrplan ein. Unterstützt werden wir dabei sowohl von deutschen Grundschullehrern, die nach dem Lehrplan von Baden Württemberg unterrichten sowie von brasilianischen Lehrkräften, die nach dem brasilianischen Lehrplan arbeiten.

Unser Ziel ist es, dass die Schüler jederzeit einen Schulwechsel bewältigen und dabei sowohl in eine brasilianische als auch in eine deutsche Regelschule eingeschult werden können. Die Schüler müssen auf beide Situationen vorbereitet sein.

Wie erfolgt die Planung in der Grundschule? Für den Fachbereich Mathematik planen die Deutsch- und Portugiesischlehrer den Stoff gemeinsam. Die brasilianischen Lehrer, die im Planungsteam mitarbeiten, verstehen und sprechen Deutsch (als Fremdsprache), was das Verständnis und die Zusammenarbeit erleichtert. Dabei haben sich die Lehrkräfte für das deutsche Lehrmaterial entschieden. In den anderen Fächern (Geschichte, Geographie und Sachkunde) erfolgt die Planung so, dass sich die Themen ergänzen. Wir unterrichten nicht unbedingt den gesamten Stoff in beiden Sprachen. Außerdem haben die Kinder Deutsch- und Portugiesischunterricht. Die Fächer Musik und Sport werden von einem zweisprachigen Lehrer unterrichtet. Den Kunstunterricht erteilt eine deutsche Lehrkraft.

Im Zeitraum außerhalb der regulären Unterrichtszeit (am Nachmittag für die Kinder im Vormittagsunterricht und umgekehrt) bieten wir den Kindern Förderunterricht in allen deutschen und brasilianischen Fächern.

In der Sekundarstufe haben die Schüler alle Fächer auf Deutsch und Portugiesisch, die Lehrplangestaltung und -planung erfolgt analog. In den geisteswissenschaftlichen Fächern wird der Stoff nicht unbedingt doppelt unterrichtet, sondern die Inhalte in den brasilianischen und deutschen Fächern ergänzen sich. Der Lehrplan umfasst 35 Unterrichtsstunden ab der 5. Klasse. Auch der Bewertungsprozess erfolgt differenziert. Der Schüler wird in den brasilianischen und deutschen Fächern getrennt benotet. (beispielsweise eine Note für Biologia und eine für Biologie). In der Sekundarstufe (9., 10. und 11. Klasse) hat der Schüler 35 Stunden am Vormittag und zusätzlich noch Unterricht an zwei Nachmittagen. Dabei bereiten die deutschen Lehrkräfte die Schüler auf das Abitur vor und die brasilianischen Lehrkräfte auf die Aufnahmeprüfungen der Universitäten (Vestibular).

In Brasilien gibt es kein Abitur. Um die besten Universitäten des Landes besuchen zu können, müssen die Schüler in der 11. Klasse eine Aufnahmeprüfung ablegen. Die Schüler mit den Bestnoten werden dann in die Universitäten aufgenommen. Der Schüler muss seinen Mitbewerbern, die mit ihm an den Aufnahmeprüfungen teilnehmen, überlegen sein.

Schüler, die das Abitur machen möchten, besuchen noch eine 12. Klasse. Die Prüfungsarbeiten entsprechen den Abiturarbeiten, die in Deutschland geschrieben werden. So können unsere Schüler auch eine Universität in Deutschland, in der Schweiz oder an einem anderen Ort besuchen.

Nachdem die Schule sowohl dem deutschen als auch dem brasilianischen Lehrplan gerecht werden muss, werden natürlich auch die in beiden Ländern verpflichtenden Fremdsprachen unterrichtet. Ab der 3. Klasse beginnt der Englischunterricht, der den Schülern bis zum Ende ihrer Schullaufbahn erteilt wird. Ab der 6. Klasse können die Schüler nachmittags noch Französisch als Wahlfach belegen. Ab der 7. Klasse bieten wir den Schülern Spanisch an. Beide Sprachen können sie drei Jahre lang lernen, so dass die Schüler fünf Sprachen beherrschen, wenn sie die Schule verlassen.

Eine andere Möglichkeit das Abitur zu machen, ist der Besuch des brasilianischen Schulzweiges bis zur Sekundarstufe, um dann erst in den bilingualen Zweig zu wechseln. An unserer Schule gibt es auch den einsprachigen Zweig (A Zug). Im A-Zug erhalten die Kinder schon mit 7 Jahren DaF Unterricht. Mit 9 Jahren können die Schüler dann A-Extra Stunden besuchen. In diesen Stunden werden bestimmte Fächer von den deutschen Lehrkräften aus dem bilingualen Zweig auf Deutsch unterrichtet. Diese Stunden finden außerhalb der regulären Unterrichtszeit statt (nachmittags für

die Kinder im Vormittagsunterricht und umgekehrt). Die A-Extra Stunden bieten wir bis zur 7. Klasse an. Nach Abschluss dieser Förderung können die besten Schüler in den bilingualen Zeig überwechseln und ihre Schullaufbahn dort beenden, wenn die Leistungen insgesamt überdurchschnittlich sind. So hat die Schule die Möglichkeit, die Zukunftschancen ihrer Schüler zu erweitern.

Welche Möglichkeiten haben wir, um den brasilianischen Schüler Deutschland etwas näher zu bringen?

Die Schule bietet während des Schuljahres unterschiedliche Veranstaltungen an, die den Schülern die deutsche Kultur nahebringen, beispielsweise einen deutschen Chor, deutsches Theater, das Laternenfest, das Weihnachtsfest (nach deutscher Tradition), die Projektwochen, die Feier der deutschen Wiedervereinigung, deutsche Leseolympiaden, die lange Lesenacht auf Deutsch, auch die Teilnahme an deutschen Volkstanzgruppen, und ähnliches. Die Schule nimmt auch Kinder von Expats auf, die nur ein paar Jahre in São Paulo bleiben.

Außerdem bieten wir den Schülern des bilingualen Zweiges in der 3. und 4. Klasse noch die Möglichkeit, an einem Schüleraustausch in Deutschland teilzunehmen. Unsere Partnerstadt ist seit 12 Jahren Bienenbüttel.

Schüler der 8. Klasse können auch einen Schüleraustausch von 45 Tagen, 6 Monaten oder 1 Jahr in Deutschland machen.

Wir glauben, dass es heutzutage besonders wichtig ist, mehrere Sprachen zu sprechen. Zwei Drittel der Weltbevölkerung ist mehrsprachig. Vor allem in der heutigen Zeit, in der die Geschwindigkeit der Information die Menschen näher bringt, kommt den Sprachkompetenzen besondere Bedeutung zu. Die einzige Barriere, die unserer Kommunikation noch entgegensteht, ist die Sprache. Aus diesem Grund arbeitet die Schule hart daran, immer mehr Kinder an diesem Prozess der zweisprachigen Erziehung zu beteiligen.

Carla Ahlemeyer Dauch
Pädagogische Leiterin des Zweisprachigen Zweiges
Kindergarten, Vorschule und Grundschule
Schule Visconde de Porto Seguro,
São Paulo – SP – Brasilien
cdauch@portoseguro.org.br

Carla Ahlemeyer Dauch
Internationale Schule Colégio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo, Brasilien

La formation et l'éducation plurilingues à l'école germano-internationale de Porto Seguro, São Paulo: Une continuité depuis l'école maternelle jusqu'au baccalauréat ?

Quelle méthode utilisons-nous pour enseigner la langue allemande à un enfant dans le cadre d'un enseignement en immersion depuis l'école maternelle jusqu'au baccalauréat ? A l'école Visconde de Porto Seguro à São Paulo au Brésil, l'enseignement en allemand commence dès la crèche, appelée « *Portinho* », qui est fréquentée par des enfants de 2 à 4 ans. Ils passent ensuite à l'école maternelle (Infantil 5) et l'année suivante commence l'alphabétisation dans l'établissement d'enseignement préprimaire. Autrement dit, les enfants entre 2 et 6 ans parlent principalement l'allemand à l'école. Durant cette période, ils sont en immersion linguistique. Les groupes sont répartis selon leur âge, donc pas de mélange d'âges au sein des groupes.

Pendant les premières années de vie, le cerveau de l'enfant est encore capable d'assimiler une deuxième langue par des associations naturelles, et même de la parler sans accent.

A la crèche, chaque classe dispose d'un enseignant bilingue et d'une assistante. En outre, nous avons trois éducatrices allemandes qui enseignent des matières comme l'art et la musique mais dispensent aussi, avec la professeure principale, un enseignement aux approches fondées sur la différenciation, dans toutes les classes et par petits groupes. A l'école maternelle (Infantil 5) et en préprimaire, *(« 1º ano »)*, les enfants sont suivis par la même équipe et, en plus, par une enseignante allemande du primaire qui vient dans la classe chaque jour pendant une heure.

Durant toutes ces années, les cours sont planifiés dans le cadre d'un travail de projet, autrement dit, les thèmes sont traités dans un contexte interdisciplinaire. Chaque mois, les enseignantes fixent un objectif de vocabulaire sur lequel elles travaillent avec les enfants. Ce vocabulaire est composé de substantifs et de verbes qui sont toujours proposés aux enfants dans des phrases en contexte. Une autre démarche essentielle dans l'apprentissage de la langue allemande consiste à répartir les enfants en petits groupes afin de favoriser non seulement l'apprentissage passif de la langue (écouter et comprendre) mais aussi l'expression orale. Le matériel pédagogique dont nous disposons comprend divers jeux et animations qui nous permettent de pratiquer l'allemand sous une forme ludique avec les enfants.

Le processus d'alphabétisation commence en allemand au niveau préprimaire. Nous procédons selon la méthode phonétique et utilisons des outils pédagogiques en provenance d'Allemagne. La langue portugaise utilisant des sons semblables à ceux de la langue allemande, l'enfant peut transposer ses connaissances dans l'autre langue par association ; donc, lorsqu'il a appris à lire l'allemand, il peut également lire le portugais.

Notre établissement étant conçu comme une école bilingue, les enfants doivent déjà bien parler allemand dans la première classe du primaire *(« 2º ano »)*, à partir de laquelle un programme scolaire bilingue est mis en œuvre. Nous sommes soutenus dans cette tâche par des enseignants allemands du primaire qui dispensent l'enseignement conformément au programme scolaire du Bade-Wurtemberg et par des enseignants brésiliens qui suivent quant à eux le programme brésilien.

Notre objectif est de permettre aux élèves de surmonter un changement d'établissement scolaire à tout moment et d'être scolarisés dans un établissement d'enseignement ordinaire qu'il soit brésilien ou allemand. Les élèves doivent être préparés à ces deux situations.

Comment se fait la planification à l'école primaire ? Pour les mathématiques, les professeurs d'allemand et de portugais planifient ensemble le contenu de l'enseignement. Les enseignants brésiliens qui collaborent au sein de l'équipe chargée de la planification comprennent et parlent l'allemand (leur langue étrangère), ce qui facilite la compréhension et la collaboration. Le corps enseignant a opté pour le matériel didactique allemand. Les autres matières (histoire, géographie et disciplines d'éveil) sont planifiées de manière à ce que les thèmes soient complémentaires. Nous n'enseignons pas nécessairement l'ensemble de la matière dans les deux langues. Par ailleurs, les enfants ont des cours d'allemand et de portugais. La musique et le sport sont enseignés par un professeur bilingue. Les cours d'arts plastiques sont dispensés par un enseignant allemand.

En dehors des heures normales de cours (l'après-midi pour les enfants qui ont cours le matin et vice-versa), nous proposons aux enfants des cours de soutien dans toutes les matières allemandes et brésiliennes.

Pour les élèves du deuxième cycle, tous les cours sont donnés en allemand et en portugais et le programme scolaire est également conçu et planifié dans les deux langues. Pour les sciences humaines, la discipline n'est pas nécessairement enseignée dans les deux langues mais les contenus se complètent dans les matières brésiliennes et allemandes. Le programme scolaire comprend 35 heures de cours à partir de la 5ème. Les évaluations se font aussi séparément, l'élève étant

noté séparément dans les matières brésiliennes et dans les matières allemandes (par exemple, une note en « *biologia* » et une en biologie). L'élève du deuxième cycle (9ème, 10ème et 11ème classe) a 35 heures de cours en matinée, auxquelles s'ajoutent encore des cours répartis sur deux après-midi où les enseignants allemands préparent les élèves au baccalauréat et les enseignants brésiliens aux examens d'entrée à l'université *(« Vestibular »).*

Il n'y a pas de baccalauréat au Brésil. Pour pouvoir entreprendre des études dans les meilleures universités du pays, les élèves de 11ème doivent passer un examen d'entrée. Ceux qui obtiennent les meilleures notes sont alors admis à l'université. Tout élève doit avoir des résultats supérieurs à ceux des autres candidats qui prennent part avec lui aux épreuves des examens d'entrée.

Les élèves souhaitant passer le baccalauréat suivent encore les cours en 12ème. Les épreuves des examens correspondent aux épreuves écrites du baccalauréat allemand. Nos élèves peuvent donc aussi suivre des études dans une université en Allemagne, en Suisse ou ailleurs.

L'école devant satisfaire tant aux exigences du programme scolaire allemand qu'à celles du programme scolaire brésilien, les langues étrangères obligatoires dans les deux pays doivent naturellement être aussi enseignées. A partir de la 3ème commencent les cours d'anglais qui seront dispensés aux élèves jusqu'à la fin de leur parcours scolaire. A partir de la 6ème, les élèves peuvent choisir le français comme matière optionnelle qui est enseignée les après-midi. Nous leur proposons l'espagnol à partir de la 7ème. Ils peuvent apprendre ces deux langues pendant trois ans et maîtriseront donc cinq langues quand ils quitteront l'école.

Une autre possibilité de passer le baccalauréat consiste à suivre la filière brésilienne jusqu'au secondaire avant de passer à la filière bilingue. Dans notre école, il y a également une filière unilingue (section A). En section A, les enfants reçoivent un enseignement de l'allemand comme langue étrangère dès l'âge de 7 ans. Puis à l'âge de 9 ans, ils peuvent suivre des cours supplémentaires en section A, pendant lesquels les enseignants allemands de la filière bilingue leur enseignent certaines matières en allemand. Ces cours ont lieu en dehors des heures normales de cours (l'après-midi pour les enfants qui suivent les cours le matin et vice-versa). Les cours supplémentaires en section A sont proposés jusqu'en 7ème. Après avoir terminé ces cours de soutien linguistique, les meilleurs élèves peuvent passer à la filière bilingue et y achever leur parcours scolaire si leurs performances sont globalement supérieures à la moyenne. L'école a ainsi la possibilité d'élargir les perspectives d'avenir de ses élèves.

Quelles possibilités avons-nous de mieux faire connaître l'Allemagne aux élèves brésiliens ?

Au cours de l'année scolaire, l'école propose diverses manifestations qui font découvrir la culture allemande aux élèves, comme une chorale allemande, le théâtre allemand, la fête des lanternes, la fête de Noël (selon la tradition allemande), les semaines de projet, les festivités de la réunification allemande, les « Olympiades de lecture » allemandes, la « longue nuit de lecture en allemand » ainsi que la participation à des groupes allemands de danse folklorique etc… L'école accueille également les enfants d'expatriés qui ne séjournent que quelques années à São Paulo.

En outre, nous proposons aux élèves de la filière bilingue la possibilité de participer, en 3ème et 4ème, à un échange scolaire en Allemagne. La ville de Bienenbüttel dans le Land de Basse-Saxe est depuis 12 ans jumelée avec São Paulo.

Les élèves de 8ème peuvent aussi participer à un échange scolaire de 45 jours, de 6 mois ou d'1 an en Allemagne.

Nous sommes persuadés qu'il est crucial de nos jours de parler plusieurs langues. Les deux tiers de la population mondiale sont plurilingues. Surtout à notre époque où la vitesse à laquelle circule l'information rapproche les gens, les compétences linguistiques revêtent une importance toute particulière. L'unique barrière qui fait encore obstacle à notre communication, c'est la langue. C'est la raison pour laquelle l'école s'investit énormément pour que de plus en plus d'enfants participent à ce processus de l'éducation bilingue.

Carla Ahlemeyer Dauch
Directrice pédagogique de la filière bilingue
Ecole maternelle, établissement d'enseignement préprimaire et primaire
Ecole Visconde de Porto Seguro,
São Paulo – SP – Brésil
cdauch@portoseguro.org.br

Carla Ahlemeyer Dauch
Internationale Schule Colégio Visconde de Porto Seguro, Sao Paulo, Brasilien

Multilingual education at the German international school Porto Seguro, São Paulo: Continuity from kindergarten to A-Levels?

What method do we use in order to convey the German language to a child in an immersion process from kindergarten age to A-Levels? At the school Visconde de Porto Seguro in São Paulo, Brazil, lessons in the German language already start in the so-called Portinho. This level is attended by children from the ages of 2 to 4 years. The children then change to kindergarten (Infantil 5) and start to learn to read and write at pre-school in the following year. This means that between the ages of 2 and 6 years, the children predominantly speak German at school. During this time they experience language immersion. The groups are separated according to age we do not have any groups of mixed ages.

In the first few years of a child's life, his brain is still able to absorb a second language by means of natural association and the child can learn to speak this language without any accent accordingly.

At Portinho level, each class has a bilingual teacher and an assistant. Furthermore, we have three German kindergarten teachers who do not only teach subjects such as art and music but also give lessons in all classes tailored to meet individual needs (differentiation) in small groups together with the class teacher. The children are looked after by the same team at kindergarten (Infantil 5) and at pre-school (1° ano), and also by a German primary school teacher who comes into the class every day for one hour.

Planning is carried out within the scope of project work in all of these age groups, which means that the issues are dealt with in an interdisciplinary manner. Each month, the teachers establish certain target vocabulary which they work on together with the children. This vocabulary consists of nouns and verbs which are always made available to the children within the context of complete sentences. A further important measure in the acquisition of the German language concerns the dividing of the children into small groups in order to promote not only passive language acquisition (listening and comprehension) but also oral expression. In terms of teaching material, we have various games and activities at our disposal to enable the children to learn German through play.

The literacy process in German starts at pre-school. In doing so, we use the phonetic method and incorporate material from Germany. Since Portuguese uses similar sounds to German, the child can transfer his knowledge associatively to the other language. This means that when a child has learned to read German, he is also able to read Portuguese at the same time.

Owing to the fact that we are a bilingual school in terms of our concept, the children are already required to speak German very well in the first grade (2° ano). From the first grade (2° ano) onwards, a bilingual curriculum is then introduced. We receive support and assistance from German primary school teachers, who teach in accordance with the curriculum of Baden Württemberg, as well as from Brazilian teaching staff who work according to the Brazilian curriculum.

It is our objective to enable pupils to cope with a change of school at any time so that they can start at a regular Brazilian or German school. The pupils must be prepared for both situations.

How is planning carried out at primary school? In the field of mathematics, the German and Portuguese teachers plan the content of the lessons together. The Brazilian teachers, who are also involved in the planning team, understand and speak German (as a foreign language), thereby making it easier to understand and work with each other. The teaching staff have decided to use the German teaching material. Planning in the other subjects (history, geography and social studies) is carried out in such a way so that the subjects complement each other. We do not necessarily teach the same material in both languages. Furthermore, the children have German and Portuguese lessons. Music and sport are taught by a bilingual teacher. Art is taught by a German teacher.

Outside regular lesson times (in the afternoon for children who have morning lessons and vice versa) we offer the children extra tuition in all German and Brazilian subjects.

At secondary level, the pupils are taught all subjects in German and Portuguese, the composition and planning of the syllabus is carried out in the same manner. In the social sciences, the material is not necessarily duplicated; instead the content of the lessons complement each other in the Brazilian and German subjects. The syllabus comprises 35 hours of lessons from the fifth grade. The assessment process is also carried out in a differentiated manner. The pupil is awarded separate marks in Brazilian and German subjects (for instance, one mark for Biologia and one for biology). At secondary level, (9th, 10th and 11th grade) the pupil has 35 hours in the mornings and, in addition, lessons on two afternoons. The German teaching staff prepare the pupils for the "Abitur" (German A-Levels) and the Brazilian teachers prepare them for the entrance examinations of the universities (Vestibular).

There are no A-Levels in Brazil. In order to be awarded a place at the best universities in the country, pupils in the 11th grade must sit an entrance examination. Those achieving the best marks are then accepted by the universities. The pupil needs to outperform his contenders sitting the entrance examinations.

Students wishing to pass their A-Levels attend an extra 12th grade. Since the examination papers correspond to those written in Germany, our students can go to a university in Germany, Switzerland or elsewhere.

As the school must take into account both the German and the Brazilian syllabus, the two foreign languages compulsory in both countries are, of course, also taught. English lessons start from the 3rd grade and continue until the pupils leave school. From the 6th grade, the pupils have the opportunity to attend French lessons in the afternoons as an optional subject. From the 7th grade, Spanish is offered to the pupils. They can learn both languages for three years so that the pupils have a command of five languages when they leave school.

Another possibility for doing A-Levels is to attend the Brazilian branch of schooling until secondary level and then to change over to the bilingual branch. There is also a monolingual branch at our school (A stream). In the A stream the children are taught German as a foreign language from as early as 7 years. When the pupils are 9 years old, they can attend A-Extra lessons. In these lessons certain subjects are taught in German by the German teaching staff from the bilingual branch. These lessons take place outside normal lesson times (in the afternoon for children who have morning lessons and vice versa). We offer these A-Extra lessons until the 7th grade. After completion of this extra tuition, the best pupils can change over to the bilingual branch and also complete their schooling there if their overall achievements are above average. In this way, the school has the possibility of boosting the future prospects of its pupils.

What possibilities do we have to provide Brazilian pupils with a better understanding of Germany?

The school offers various events during the school year which provide the pupils with better understanding of German culture, for instance a German choir, German theatre performances, the lantern festival marking the Feast of St. Martin, Christmas (according to German traditions), project weeks, celebration of the Reunification of Germany, German Reading Olympics, the long reading night in German, as well as participation in German folk dancing groups, and similar activities. The school also admits children of expatriates who are only staying in São Paulo for a few years.

In addition, we also offer pupils in the bilingual stream in the 3rd and 4th grade the opportunity to take part in a student exchange programme in Germany. We have been twinned with the town of Bienenbüttel for 12 years.

Pupils in the 8th grade may also go on a student exchange to Germany where they can stay for a period of 45 days, 6 months or 1 year.

We believe that it is particularly important nowadays to be able to speak several languages. Two-thirds of the world's population is multilingual. Especially in these times today, in which people are brought closer together as a result of the speed of information exchange, special importance is attached to the acquisition of language skills. For this reason, the school works hard to involve an increasing number of children in this process of bilingual education.

Carla Ahlemeyer Dauch
Educational Director of the Bilingual Branch
Kindergarten, infant school and pre-school
School name: Visconde de Porto Seguro
São Paulo – SP – Brazil
cdauch@portoseguro.org.br

Dr. Birte Arendt
Universität Greifswald

Mgr. Alicja Gąszczyk
Universität Szczecin, Stettin, Polen

Immersive Zweitsprachvermittlung im Kindergarten – am Beispiel des Polnischen und Niederdeutschen

Im folgenden Artikel wird es um zwei Sprachförderprojekte im Kindergarten gehen – um die Vermittlung erstens der polnischen und zweitens der niederdeutschen Sprache –, die jeweils im Nordosten Deutschland, konkret im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern, realisiert wurden. Trotz der Unterschiedlichkeit der Sprachen – die Sprache des Nachbarlandes und damit Staatssprache Polnisch und die Regionalsprache Niederdeutsch – und der unterschiedlichen Trägerschaft liegen offensichtliche Parallelen sowohl in der immersiven Realisierungsart als auch in ähnlichen strukturellen Bedingungen, die zu Problemen insbesondere zulasten der Kinder führen. Der Beitrag bettet die beiden Projekte in den Kontext der immersiven Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten ein, beleuchtet die konkrete Umsetzung, die Reaktionen der Kinder, den Verlauf und die sprachbiographischen Perspektiven beim Übergang in die Schule im wechselseitigen Vergleich. Es zeigt sich, dass singuläre Projekte temporal sehr erfolgreich funktionieren, dass es aber einer Verstetigung und Weiterführung z.B. durch die Schule bedarf, um den Spracherwerb langfristig zu sichern.

Nach einer Einleitung wird im ersten Teil des Beitrags (vgl. Kap. 2) die Vermittlung des Polnischen durch Alicja Gąszczyk fokussiert, bevor Birte Arendt das Niederdeutsche im dritten Abschnitt ins Zentrum des Beitrags stellt (vgl. Kap. 3). Im Fazit werden die Befunde in ihren Parallelen und Differenzen beleuchtet (vgl. Kap. 4).

1 Einleitung: Mehrsprachigkeit und Immersion

Die Mehrsprachigkeit begegnet der Menschheit eigentlich seit Beginn der Sprachentwicklung. Sie war für die Menschen schon immer als Notwendigkeit angesehen und erweckte als Fähigkeit Ansehen unter anderen Menschen. Der, der mehr als eine Sprache kennt, hat mehr Möglichkeiten, nicht nur die Umwelt zu beschreiben, sondern auch, um Gedanken in Worte zu fassen, Gefühle und Wünsche auszudrücken, Ideen zu formulieren, Wissen und Erfahrungen zu übermitteln. Die Fremdsprachen bereichern unser Ausdrucksvermögen.

Die Mehrsprachigkeit lässt sich jedoch nicht durch traditionellen Fremdsprachenunterricht erreichen. Die optimale Lernphase bildet das Kindergartenalter. Die Kinder besitzen die Fähigkeit, mit der Sprache ohne Hemmungen und spielerisch umzugehen, und sie sind fähig, eine authentische Sprachmelodie zu erwerben. Laut den Ergebnissen der Hirnforschung erfolgt bei der Frühförderung der Lernprozess wirksamer und leichter (vgl. HUPPERTZ 2002; 13 ff.). Die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache in der frühen Kindheit wirkt sich über den

Spracherwerb hinaus positiv auf die kognitive Entwicklung aus. Die frühe Fremdsprachenvermittlung bedeutet die Schulung von Motorik, Sinneswahrnehmung, Unterstützung der Kreativität, musikalische Bildung und ästhetische Sensibilisierung (vgl. NAUWERCK 2003; 52). Dafür brauchen die Kinder handlungsbezogene Alltagssituationen, die durch Spielen und Musik unterstützt werden (vgl. BEBENSEE 2002; 54f.), wie sie die Immersionsmethode bietet. Sie gilt als die weltweit erfolgreichste Methode, um Sprache zu vermitteln. Die Immersion nutzt die Mechanismen des Erstspracherwerbs für den Zweitspracherwerb und ermöglicht dadurch ein „natürliches" Lernen auf spielerische Art und Weise (vgl. MÖLLER; WODE 2008). Diese Methode wurde sowohl bei dem Sprachprojekt „Mehrsprachige Erziehung: Polnisch in Kindergärten und weiterführenden Einrichtungen" als auch beim Projekt „Studierende lehren Plattdeutsch in der Kita" verwendet.

2 Polnischvermittlung im Kindergarten

Im Rahmen des Projekts „Mehrsprachige Erziehung: Polnisch in Kindergärten und weiterführenden Einrichtungen" wurde die polnische Sprache und Kultur in einem Ahlbecker Kindergarten vermittelt, was sich in der deutsch-polnischen Grenzregion anbietet. Bevor ich das Projekt präsentiere, werde ich kurz die Ausgangslage schildern.

2.1 Ausgangslage: Sprachenungleichgewicht in der Grenzregion

Polnisch ist die sechstgrößte Sprache der EU und wird von 38 Millionen Polen und etwa 7 Millionen Auslandspolen gesprochen. Wie die Statistik in Abb. 01 zeigt, wird Polnisch von 10% der EU-Bürger als Muttersprache, jedoch nur von 1% als Fremdsprache gesprochen.

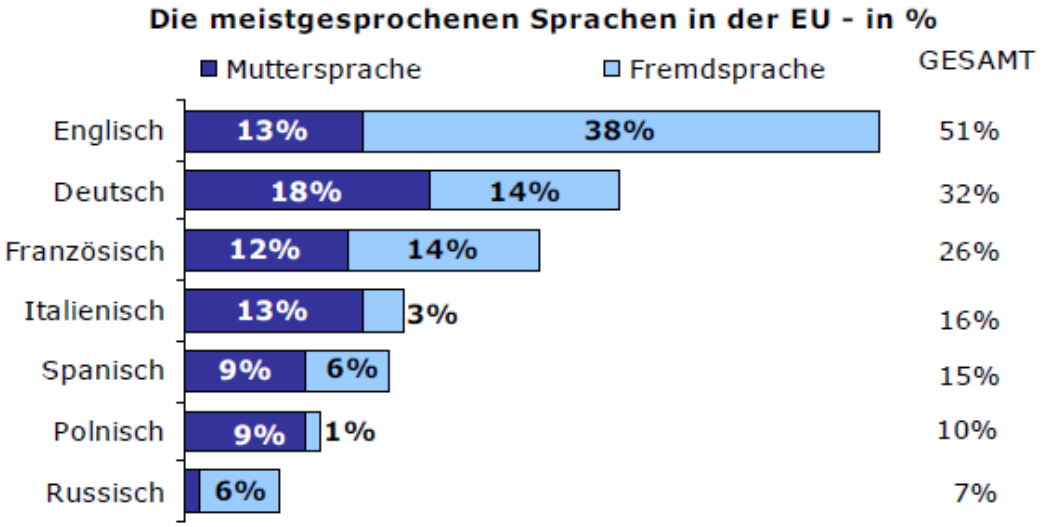


Abbildung 1: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf

Die obigen Zahlen spiegeln sich entsprechend in den Zahlen der Polnisch- bzw. Deutschlerner wieder. Der Polnisch-Unterricht besitzt an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zahlenmäßig nur eine geringe Bedeutung. Der Unterricht findet besonders in Grenzstädten der drei an Polen grenzenden Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen sowie in Berlin statt. Vergleichsgröße für den Polnisch-Unterricht in Deutschland ist häufig das Niederländische, das Dänische oder das Tschechische. Laut Angaben der polnischen Botschaft in Berlin nehmen etwa 3000 Schülerinnen und Schüler in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen am Polnisch-Unterricht teil.[1] Davon besuchen 66% der Schüler den regulären Unterricht, die übrigen Schüler nutzen ein freiwilliges, unbenotetes Unterrichtsangebot, z.B. im Rahmen von Polnisch-Arbeitsgemeinschaften. Polnisch wird vor allem als zweite und meistens als dritte Fremdsprache angeboten.[2] Unter den Schülern, die sich für die polnische Sprache interessieren, sind jedoch viele, die aus einem polnisch-sprachigen Elternhaus stammen.[3]
Auf der polnischen Seite ist das Interesse an der deutschen Sprache wesentlich größer. Die Vergleichsgröße für den Deutschunterricht in Polen ist dagegen die Weltsprache Englisch. Zum Zeitpunkt des EU-Beitritts Polens lernten rund 2,6 Millionen Schüler an polnischen Schulen Deutsch, aber nur 4700 Kinder haben Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen gelernt[4]. Nichts weist jedoch darauf hin, dass sich die Asymmetrie in der Zukunft ändern wird. Jedenfalls wurden in der deutsch-polnischen Grenzregion Maßnahmen getroffen, um bei den deutschen Kindern schon frühzeitig das Interesse für die Sprache des Nachbarlandes zu wecken. Im Folgenden werde ich ein sprachliches Projekt beschreiben, das aus der Initiative der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Mecklenburg-Vorpommern e.V. entstand und in weiterer Perspektive als Spiegelprojekt auf beiden Seiten der Grenze durchgeführt werden sollte, aber letztendlich nur in deutschen Kindertagesstätten eingeführt wurde und leider vorzeitig gescheitert ist. Es handelt sich um das Projekt "Mehrsprachige Erziehung – Polnisch in Kindergärten und weiterführenden Einrichtungen", das im Zeitraum 2007-2010 realisiert wurde. Um einen nachhaltigen Effekt zu erzielen, war für das Projekt eine Laufzeit von über 6 Jahren bis zum Jahr 2013 vorgesehen[5]. Innerhalb des Projektes wurde Polnisch durch MuttersprachlerInnen angeboten.

[1] Die aktuelle Zahl der Polnisch-Lernenden ließ sich schwer ermitteln, weil die zugänglichen Statistiken alle Unterrichtsformen zusammenfassen, wie z.B. Polnisch als Arbeitsgemeinschaft, Polnisch als Begegnungssprache oder Polnisch an nichtstaatlichen Schulen. Im Rahmen der deutsch-polnischen Beziehungen werden erst seit 1991 Zahlen über den Polnisch-Unterricht in Deutschland erhoben.
[2] Die Angaben stammen aus der offiziellen Internetseite der Polnischen Botschaft in Berlin.
[3] Polnisch für Anfänger? Auch im Grenzgebiet eine exotische Wahl. In: Neue Osnabrücker Zeitung, 19. Juni 2011.
[4] Der fremde Osten. In: DIE ZEIT 05.02.2004 Nr.7.
[5] Polnisch schon in der Kita – Bildungsministerium fördert Sprachprojekt. In: MV Schlagzeilen.de, 19. Dezember 2007.

2.2 Projektbeschreibung – „Mehrsprachige Erziehung: Polnisch in Kindergärten und weiterführenden Einrichtungen"

Das Fremdsprachenprojekt „Mehrsprachige Erziehung: Polnisch in Kindergärten und weiterführenden Einrichtungen" war ein breit angelegtes Projekt in der Grenzregion zu Polen, bei dem vierzehn MuttersprachlerInnen beteiligt waren, um die polnische Sprache den Kindern deutscher Erstsprache zu vermitteln. Damit zielte dieses Sprachprojekt darauf ab, den Kindergartenkindern in der Grenzregion zu Polen durch die Fremdsprache die polnische Kultur nahe zu bringen und damit einen wesentlichen Schritt in Richtung deutsch-polnischer Verständigung zu leisten. Ferner wurde erwartet, dass die erste Sprachbegegnung die Freude am Erlernen weiterer Fremdsprachen erwecken wird.

Die Koordinierung des Projekts wurde durch die Deutsch-Polnische Gesellschaft in Mecklenburg-Vorpommern (DPG) übernommen, die sowohl für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung zuständig war. Durch die Unterstützung des Landes, des Bildungsministeriums in Schwerin und der Kommunalgemeinschaft POMERANIA konnte diese Initiative finanziert und im September 2007 umgesetzt werden.

Die Abbildung 02 zeigt den Umfang des Projektes, indem es die Realisierungsorte kennzeichnet.

Abbildung 2: Realisierungsorte des Polnischprojektes

Im Folgenden wird die Mitautorin Alicja Gąszczyk genauer über die Projektrealisierung in Ahlbeck berichten, da ihr die konkrete Umsetzung im Zeitraum von 2007-2010 oblag.
In der AWO-Kita Seebad Ahlbeck hatten ca. 10 Kinder fünfmal in der Woche den ganzen Tag über Kontakt mit der polnischen Erzieherin. Der Lernstoff wurde den Kindern mit Hilfe von Mimik und Gestik, Bildern, Fotos, Gegenständen und Symbolen veranschaulicht, sodass die Kinder eine Beziehung zwischen dem Gesagten und Gezeigten selbst erkennen konnten. Das Verständnis wurde auch durch viele Wiederholungen gewährleistet. Anhand ausgewählter Märchen, Erzählungen, Lieder oder Reime wurden die Kinder mit der neuen phonologischen Struktur vertraut gemacht. Um den Kindern jedoch das Gefühl zu geben, in der neuen Sprache „zu Hause" zu sein, wurden gezielt Lieder und Aktivitäten ausgewählt, die den Kindern bereits aus ihrer Muttersprache bekannt waren. Hierfür können als Beispiel das Lied „Bruder Jakob" („Panie Janie") oder auch einige Weihnachtslieder, wie „Stille Nacht" („Cicha noc") und solche Spiele wie „Ochs am Berg" („Baba Jaga patrzy"), „Alle meine Entchen!" („Gąski, gąski do domu!") oder auch „Stille Post" („Głuchy telefon") dienen. Die Kinder wurden mit dem Liedtext bzw. den für ein Spiel notwendigen Sprüchen zuerst in ihrer Erstsprache vertraut gemacht, um nach einiger Zeit, wenn der Inhalt schon bekannt war, diese durch polnische Texte bzw. Sprüche ersetzen zu können.
Beim Umgang mit der polnischen Sprache wurde den Kindern auch die polnische Kultur näher gebracht, indem sie die Bezeichnung des Landes, die Flagge, die polnischen Feiertage sowie die wichtigsten Sitten und Bräuche kennenlernten. Zu Weihnachten haben sie mit der polnischen Erzieherin „Piroggen" (das traditionelle polnische Weihnachtsgericht) zubereitet.
Um den Einblick in die polnische Kultur zu verschaffen, wurden den Kindern Geschichten aus der polnischen Literatur vorgelesen. So wurden die Kinder mit dem „Plastuś" (Knetmännchen) vertraut gemacht, dem literarischen Helden, der den polnischen Kindern sehr gut bekannt ist. Es wurde auch großer Wert auf die täglichen Rituale gelegt, wodurch die Kinder die polnischen Begrüßungsformeln und die typischen Redewendungen lernen konnten. Es wurde ebenfalls viel mit dem Kalender gearbeitet, wodurch die Kinder vor allem die Jahreszeiten, Wochentage und Zahlen auf Polnisch kennenlernten.

2.3 Ergebnisse

Im Folgenden werde ich die zentralen Ergebnisse und die Wirkung des Projektes aus zwei unterschiedlichen Sichtweisen – erstens denen der Kinder und zweitens denen der Eltern – präsentieren. Da die Eltern einen wichtigen Stellenwert für den kindlichen Spracherwerb sowohl in motivationaler wie auch interaktiver Hinsicht besitzen, ist es relevant, auch ihre Reaktionen für Sprachförderprojekte zu berücksichtigen.

2.3.1 Reaktionen der Kinder

Der erste Kontakt mit der polnischen Sprache fiel den Kindern zunächst schwer. Die Reaktionen der Kinder auf die neue unbekannte Sprache waren unterschiedlich. Meistens fragten sie z.B.: „Warum

sprichst du so komisch mit mir?“, „Was ist denn?“, „Was heißt denn das?“ oder „Was ist das für eine Quatschsprache?“. Einige Kinder zeigten Desinteresse an den Aktivitäten, bei denen ausschließlich Polnisch gesprochen wurde. Als sich jedoch die Einstellung der Kinder zu der neuen Erzieherin zum Positiven gewendet hat und ein gewisses Vertrauen aufgebaut wurde, wollten sie sich immer häufiger an den „polnischen“ Spielen beteiligen. Mit der Zeit zeigten sie auch mehr Interesse für die neuen Wörter, derer Bedeutung sie erfragt haben. Sie gaben sich immer mehr Mühe, die Anweisungen in der polnischen Sprache zu verstehen. Manche Vokabeln, die ihnen besonders gut gefielen, haben sie gleich in die deutschen Äußerungen eingebaut.
Der Kontakt mit der neuen Sprache hat den Kindern auch Anstoß zu Überlegungen über die Muttersprache gegeben. Die Reaktion eines Jungen auf die Erklärungen, dass die neue Erzieherin aus anderem Land kommt und ihre Muttersprache Polnisch ist, war beispielsweise die folgende Frage: „Und was ist deine Papasprache?“.

2.3.2 Resonanz bei den Eltern

Die Einstellung der Eltern zu dem Projekt wurde anhand einer anonymen Umfrage geprüft. Die Ergebnisse ließen auf den Erfolg des Projekts hoffen. Die meisten Eltern haben die Einführung der polnischen Sprache in der Kita positiv beurteilt. 85,8% der Eltern haben sich geäußert, dass ihnen die Idee gefällt, 5,7% hatten keine Meinung zu diesem Thema und 8,5% haben diese Idee negativ bewertet (vgl. Abb. 03).

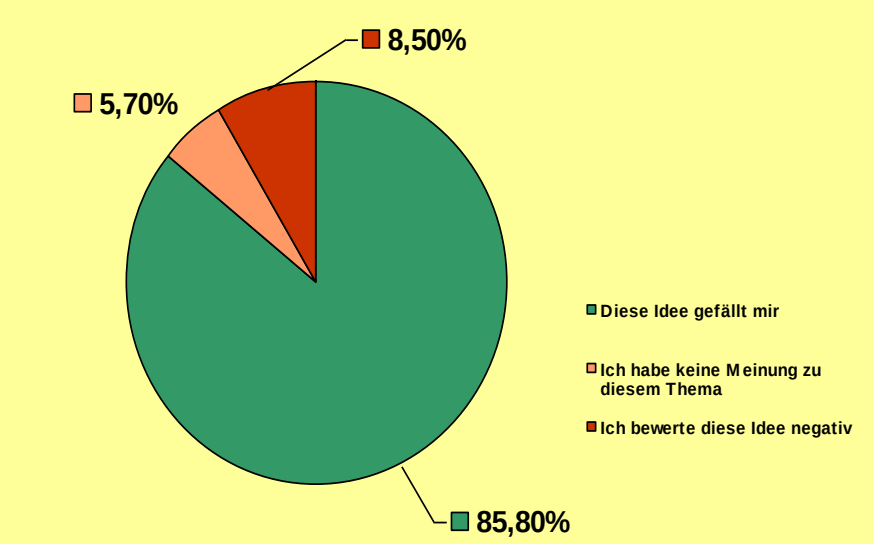


Abbildung 3: Bewertung des Polnisch-Projektes durch die Eltern

Die meisten Eltern haben bemerkt, dass der Kontakt mit der polnischen Sprache ihren Kindern Freude bereitete (vgl. Abb. 04). 75,3 % der Eltern haben gesehen, dass ihr Kind für Polnisch begeistert war, 12,4 % haben festgestellt, dass ihren Kindern die Polnisch-Stunden wenig gefallen haben und der Rest der Eltern meinten, dass Polnisch für ihre Kinder uninteressant war.

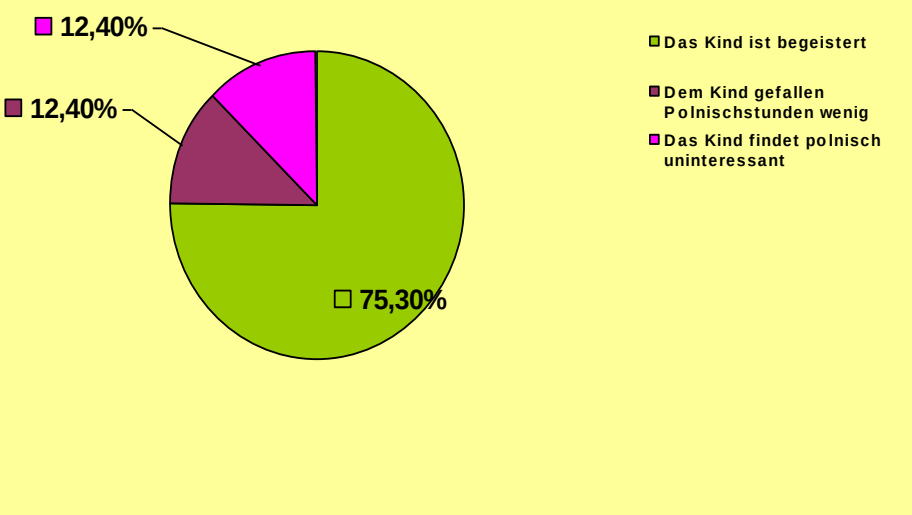


Abbildung 4: Einschätzung der Kinderbewertung durch die Eltern

Es ist davon auszugehen, dass die positive Einstellung der Eltern zum Projekt sich positiv auf die Einstellung der Kinder und somit auf die Erwerbsprozesse auswirkte.

2.3.3 Zentrale Befunde: sprachliche Interferenzen und metasprachliche Reflexionen

Das Verständnis der Wörter war nicht von Anfang an gewährleistet. Die Bedeutungen von bestimmten Wörtern haben die Kinder allmählich im Laufe von ein paar Tagen, manchmal aber erst Wochen erschlossen. Unter dem Wort *koń* (*Pferd*) haben sie beispielsweise am Anfang ein Kuscheltier in ihrem Gruppenraum verstanden. Man kann dies als klassische Form der Überspezifizierung verstehen, die für den Spracherweb typisch ist, bei der der semantische Gehalt einer Äußerung zu eng gefasst wird. Später sind sie aber zur Erkenntnis gekommen, dass *koń* Pferd bedeutet. Als sie gefragt wurden, was *koń* auf Deutsch heißt, konnten sie auch gleich antworten „*Koń* heißt *Pferd*!“. Der ganze Tagesablauf in der polnischen Sprache konnte ungefähr nach zwei Monaten problemlos bewältigt werden. Besonders schnell wurden die wiederkehrenden Ausdrücke und Vokabeln gelernt, die häufig benutzte Gegenstände und häufig ausgeführte Aktivitäten bezeichnen. Dies zeigt, wie der konkrete Kontext nicht nur das Verständnis, sondern auch die Behaltensleistung fördert.

Beim Umgang mit der polnischen Sprache sind den Kindern selbst gewisse Unterschiede zu ihrer Muttersprache aufgefallen. Sie haben beispielsweise selbst entdeckt, dass die polnische Begrüßungsformel „Cześć!“ sowohl „Hallo!“ als auch „Tschüs!“ bedeutet. Die Kinder haben auch

realisiert, dass ihre Vornamen im Polnischen anders dekliniert werden als in ihrer Muttersprache. So hat ein Kind auf die polnische Anweisung „Złap Floriana za rekę!“ („Fass Florian an!“) mit der Frage reagiert, ob Florian im Polnischen anders heißt, nämlich „Floriana“. Insofern führt jeder Spracherwerb immer auch zu metasprachlichen Reflexionen sowohl über die fremde als auch – durch das kontrastierende Prinzip – über die eigene Muttersprache.

Die polnische Flexion bereitete den Kindern jedoch manchmal gewisse Verständigungsschwierigkeiten. Sie konnten beispielsweise das bekannte Wort „piesek“ (Hund) in der Frage „Chcesz pieska?“ („Möchtest du einen Hund?“) kaum wiedererkennen. Ähnliche Schwierigkeiten bereiteten den Kindern die verschiedenen Konjugationsformen desselben Verbs, z.B. bei „Wstań!“ („Steh auf!“) und „Wstańcie!“ („Steht auf!“) oder bei „Sprzątaj!“ („Räume auf!“) und „Sprzątamy!“ („Wir räumen auf!“). Im Polnischen gibt es zusätzlich viele bedeutungsnahe Verben, die jedoch unterschiedlich ausgesprochen werden, wie „biec“ / „biegać“ (laufen) oder „usiąść“ / „siadać“ (sich hinsetzen). Die Kinder sind jedoch relativ schnell zum Schluss gekommen, dass die beiden bedeutungsnahen Verben abwechselnd als Synonyme verwendet werden können.

Die Aussprache fiel den Kindern besonders in der Anfangsphase schwer. Große Schwierigkeiten bereiteten die typisch polnischen Konsonanten, wie z.B.: *„ł”, „cz”, „ć”*, die man nicht mit Hilfe deutscher Laute wiedergeben kann. Die polnischen erweichten Konsonanten „ć“ oder „ś“ wurden von den Kindern mit einigen Zischlauten verwechselt, besonders mit „sz“ [ʃ] oder „cz“ [tʃ], z.B. bei „siedem“ (Sieben) und „szybko“ (schnell) oder „siadać“ (sich hinsetzen) und „cicho“ (leise). Manchmal sprachen sie „sześć“ (Sechs) wie „Cześć!“ („Hallo!“ / „Tschüs!“) aus. Diese Ausspracheschwierigkeiten ließen sich jedoch durch gezielte Übungen und Wiederholungen schnell bewältigen.

Da der Einfluss der Muttersprache auf das Erlernen des Polnischen im Lernprozess immer sehr groß war, ließen sich lexikalische, phonologische und grammatikalische Interferenzen feststellen. Zu den phonologischen Interferenzen zählen z.B. ein langes, geschlossenes O in der Aussprache von „pilot” ['pil t] wie bei dem deutschen Äquivalenten „Pilot” [pi'lo:t], ein Zäpfchen-R bei der Aussprache von „farba” wie im deutschen Wort „Farbe”, Aussprache des I-Lauts anstatt des Y-Lauts im Wort „mandarynka” [mandar**i**nka] wie im deutschen Wort „Mandarine” [manda'ri:nə], Aussprache und Verlängerung des E-Lauts im Ausdruck „smacznego” sowie falsche Betonung von den Wörtern: „kwadrat” ['kwadrat] wie bei der deutschen Aussprache des Äquivalenten „Quadratt” [kvadra't]. Die Fehler bestehen vor allem darin, dass in der deutschen Sprache einige Vokale auf unterschiedliche Art und Weise ausgesprochen werden, wie z.B.: E und O, oder deren Aussprache ganz und gar von der polnischen Aussprache abweicht, wie im Falle des Y-Lauts. Die Fehler in der Betonung ergeben sich daraus, dass im Deutschen sowohl lange als auch kurze Vokale auftreten und entweder die erste oder die zweite Silbe und – im Falle von Fremdwörtern – auch die letzte Silbe betont wird. Im Polnischen gibt es keine Unterteilung in kurze oder lange Vokale und betont wird in der Regel die vorletzte Silbe.

Die Syntax hat sich viel später entwickelt. Die Kinder fügten nur die neu erlernten polnischen Wörter in ihre deutschen Äußerungen ein (lexikalische Interferenzen). So bauten sie beispielsweise solche Sätze wie: „O! Ein *koń*!" („O! Ein *Pferd*!"), „Darf ich heute dieses *koń* haben?" („Darf ich heute dieses *Pferd* – Kuscheltier - haben?"), „Ich möchte *jabłko*." („Ich möchte *Apfel*."), „Ich habe ein Wimper aus dem *oko*." („Ich habe ein Wimper aus dem *Auge*."), „Ich bin *trzy*." („Ich bin *drei*.").
Nach ungefähr 5 Monaten versuchten die Kinder, in ihre Äußerungen längere polnische Ausdrücke einzuflechten, wodurch sich grammatische Interferenzen feststellen ließen, wie z.B.: „Ich hab schon *zamknij drzwi* gemacht." („Ich hab schon *die Tür zu*gemacht." / „*Zamknąłem drzwi*."), oder „Maxi muss auch *sprzątaj!*" („Maxi muss auch *aufräumen!*" / „Maxi też musi *sprzątać*!"). Manchmal wurden auch Sätze gebaut, die überwiegend polnische Bestandteile beinhalteten, wie z.B.: „Krowa gibt mleko." („Die Kuh gibt Milch.).
Nach ca. einem Jahr waren die Kinder imstande, manche grammatische Regeln aus dem alltäglichen Input zu entdecken. Auf die Frage *„Idziemy na plażę?" („Gehen wir zum Strand")* hat ein Mädchen geantwortet: *„Nie idziemy na plażę." („Wir gehen nicht zum Strand")*. Die Struktur dieses Satzes ist relativ einfach. Die Antwort deutet jedoch darauf hin, dass dieses Mädchen selbst die Verneinungsregeln im Polnischen entdeckt hatte und selbstständig einen grammatisch korrekten Satz auf Polnisch gebaut hat.
Alle Kinder haben gelernt, wie man auf einige Redewendungen auf Polnisch reagieren kann, wie z.B. auf „Proszę!" und „Smacznego!" mit „Dziękuję!" oder „Dzięki!". Manche Fragen konnten sie auf Polnisch beantworten, wie beispielsweise: „Co to jest?" („Was ist das?"), „Jak się nazywasz?" („Wie heißt du?"), „Ile masz lat?" („Wie alt bist du?"), „Jesteś Luca?" („Bist du Luca?"), „Co teraz jemy?" („Was essen wir jetzt?"), „Nie wiesz?" („Weißt du nicht?") usw.

3 Studentische Niederdeutschvermittlung im Kindergarten

Bei dem Projekt „Studierende lehren Plattdeutsch in der Kita", das im Zentrum des folgenden Subkapitels steht, gehen Greifswalder Niederdeutschstudierende[6] unter der Anleitung der Mitautorin Birte Arendt regelmäßig in einen Greifswalder Kindergarten, um mit den Kindern auf Niederdeutsch Projekte zu realisieren. Dies stellt eine besondere Verbindung von Theorie und Praxis dar, da es sowohl als Ausbildung für die beteiligten Studierenden begriffen werden kann, als auch als Fortbildung für die Erzieherinnen und dies im gemeinsamen Rahmen der Vermittlung der niederdeutschen Sprache. Start des noch laufenden Projektes war im Sommer 2011, bisher sind von den 8 Studierenden vier Projekteinheiten realisiert worden (vgl. www.phil.uni-greifswald.de/philologien/deutsch/personal/birte-arendt/forschungsschwerpunkte-und-projekte.html). Bevor Einzelheiten dazu präsentiert werden, sollen aber zunächst die

[6] Die Studierenden belegen den sogenannten „Schwerpunkt Niederdeutsch" im Umfang eines Beifaches. Dabei handelt es sich um eine Zusatzqualifikation für Lehramtsstudierende, mit dem Ziel, die Studierenden für die spätere schulische Vermittlung der Regionalsprache zu befähigen. Aktuell wird an der Universität Greifswald im Zuge der Modularisierung der Lehramtsstudiengänge ein reguläres „Beifach Niederdeutsch" eingeführt. Zur Entwicklung des Niederdeutschstudiums an der Universität Greifswald vgl. Arendt (2009).

Ausgangssituation und zentrale Problembefunde skizziert werden, die Anlass zu diesem in Deutschland einmaligen Projekt gewesen sind.

3.1 Ausgangslage: institutionelle Sprachvermittlung zum Spracherhalt

Rechtlich gilt Niederdeutschen als Regionalsprache (vgl. Oeter 2007), linguistisch ist es zwischen eigenständiger Sprache und Dialekt in Deutschland anzusiedeln. Umgangssprachlich wird es als Plattdeutsch bezeichnet. Den primären Sprachraum bildet der Norden Deutschlands. Das Niederdeutsche gehört wie die deutsche Sprache zur west- bzw. nordseegermanischen Sprachfamilie. Aufgrund sprachhistorisch unterschiedlicher Entwicklungen aber gilt das Niederdeutsche nicht als hochdeutscher Dialekt. Vielmehr weist das Niederdeutsche sprachliche Ähnlichkeiten mit dem Englischen auf – mit dem Hochdeutschen aber gleichermaßen aufgrund eines langen Sprachkontaktes (vgl. Sanders 1982). Sprachhistorisch bedeutsam war es als Sprache der Hanse, wo es im ausgehenden Mittelalter als *lingua franca* des Ostseeraums fungierte (vgl. Bischoff 1983). Aktuell gilt die Sprache durch den Rückgang des Gebrauchs als hochgradig moribund. Laut repräsentativen Umfragewerten hat sich die aktive Kompetenz im Vergleich zu einer Untersuchung von 1984 mehr als halbiert. Nur noch 14% sagen von sich, dass sie gut oder sehr gut Niederdeutsch sprechen können. (1984: 35%; 2007: 14%) (vgl. Möller 2008, 33). Gleichwohl soll es als anerkannte Regionalsprache im Sinne der „Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ geschützt werden (vgl. Institut für niederdeutsche Sprache 2008). Vorschulische Projekte sind danach zu „fördern“ und „zu begünstigen“ (Sprachencharta, Art. 8, 1 a iv). Die vagen Formulierungen stehen stellvertretend für das Fehlen verlässlicher Strukturen im Bildungsbereich – nicht nur in der Vorschule.

3.1.1 Problembefund: Sprachrückgang und negative Attribuierungen

Die maßgeblichen Probleme des Niederdeutsch liegen m.E. in den folgenden sechs Punkten:

1. Die aktiven SprecherInnen sind zumeist über 60.
2. Die Sprachkompetenz wird hypostasiert, was zu einer Sprechangst vor allem unter Jüngeren führt (vgl. Arendt 2012c).
3. Im Bildungsbereich fehlen stabile verlässliche Strukturen, was die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und ErzieherInnen behindert.
4. Es mangelt ferner an ganzheitlichen Vermittlungsansätzen für eine durchgehende Sprachbiographie.
5. Der rechtliche Status des Niederdeutschen als Regionalsprache ist vage und die Politik wird von problematischen Sprachkonzepten dominiert (vgl. Arendt 2012a).

6. Die Spracheinstellungen unter den SprecherInnen beinhalten teilweise negative Attribuierungen als Bauernsprache und Annahmen über geringe kommunikative Funktionalität (vgl. Arendt 2012a).

Wenn Niederdeutsch als Regionalsprache weiterhin existieren und gesprochen werden soll, bedarf es somit ganzheitlicher Bemühungen zum Sprachenschutz. Über die genannten Gründe zum Spracherhalt hinaus, kann Niederdeutsch eine Gelenkfunktion für den schulisch obligatorischen Englischerwerb einnehmen – zumindest wenn man auf der Basis der Interlanguagehypothese (vgl. Klein 2000) von einer zumindest partiellen Interaktion zwischen den sprachstrukturellen Eigenschaften der Ausgangs- und der Zielsprachen ausgeht. Diese Perspektive kann in den folgenden drei Thesen konkretisiert werden:

(1) Durch vielfältige sprachstrukturelle Parallelen zwischen Standard- und Niederdeutschen wird der niederdeutsche Spracherwerb erleichtert und die metasprachliche Reflexion über die Muttersprache durch das kontrastierende Prinzip unterstützt.

(2) Durch die sprachhistorischen Beziehungen zum Englischen werden lernerleichternde Effekte erwartbar.

(3) Grundsätzlich befördert jeglicher Fremdspracherwerb den Erwerb anderer Fremdsprache, da grundsätzliche Prozesse des Sprachenlernens eingeübt werden.

3.1.2 Problemlösungen: Projektrealisationen im Elementarbereich

Im Folgenden wird das Projekt „Studierende lehren Plattdeutsch in der Kita“ fokussiert, das den maßgeblichen Problemfeldern etwas entgegensetzt, da hier junge Menschen noch jüngeren – nämlich Kindergartenkindern – in spielerischer, selbstverständlicher Atmosphäre in alltäglichen Interaktionen – wenn auch im Rahmen besonderer Aspekte –die niederdeutsche Sprache vermitteln.

Einige Eckpunkte sollen vorab kurz das Trägerprojekt kennzeichnen: Das Projekt „Studierende lehren Plattdeutsch in der Kita“ begann im Juli 2011 und ist Teil des Groß-Projektes „Niederdeutsch in der frühkindlichen Bildung und Schule“ (vgl. http://moodle.bildung-mv.de/de/Fruehkindliche_Bildung/Sprache/Niederdeutsch.html). Der kooperierende Kindergarten „Lütt Matten“ in Greifswald war einer von 19 Kindergärten, die am genannten Groß-Projekt beteiligt waren. Es handelt sich dabei um ein bundeslandexklusives Projekt mit einer Laufzeit von 2 Jahren von 2010-2012, bei der die Autorin Arendt die Rolle der wissenschaftlichen Beratung innehatte und die Betreuung insbesondere des Greifswalder Kindergartens gewährleistete.

3.2 Projektbeschreibung: Sprachvermittlung für Kinder und Ausbildung für Studierende

Eine zentrale Voraussetzung für die spezifische Art der Realisation ist die Universität Greifswald. Hier ist es seit 1993 möglich, Niederdeutsch als eigenständiges Fach bzw. als Schwerpunkt

innerhalb des Lehramtsstudiums für das Fach Deutsch zu studieren. Das Projekt stellt neben der Sprachvermittlung für die Kinder auch einen innovativen Teil der Ausbildung der Studierenden dar: Denn im Projekt im Kindergarten entwickeln die Studierenden ihre Fähigkeiten erstens in der Sprache – für viele selber eine schwierige Aufgabe – und zweitens auch in ihrer altersangemessenen Vermittlung. Eine weitere Voraussetzung ist die Spezifik des in Greifswald einmaligen Kindergartens: Die Erzieherinnen – maßgeblich drei des Teams – realisieren mit den Kindern mindestens einmal wöchentlich selbst niederdeutsche Vor- oder Nachmittage bzw. sprechen an ausgewählten Tagen konsequent Niederdeutsch. An Wandzeitungen, in ausgehängten Sprüchen über das Verhalten oder in niederdeutschen Darstellungen der Jahreszeiten ist das Niederdeutsche auch visuell omnipräsent und damit nicht zu übersehen.
Insgesamt sind in den letzten zwei Jahren vier Projekte realisiert worden, wie sie in Tabelle 01 kurz skizziert werden (vgl. www.phil.uni-greifswald.de/philologien/deutsch/personal/birte-arendt/forschungsschwerpunkte-und-projekte.html).

Projekt	**Zeitraum**	**Inhalt/Konzeption/Ziele**	**beteiligte Kinder**
(1) *Klopp an!*	06-07/2011	Kennenlernen von Kindern und Studierenden; interaktive spielerische Vermittlung eines Kinderbuches in niederdeutscher Übersetzung	16 Kinder im Alter von 3-5 Jahren
(2) *Fief lütte Tüften*	09-10/2011	szenische Gestaltung eines niederdeutschen Gedichtes (vgl. Stiftung Mecklenburg 2012)	8 Kinder im Alter von 4-6 Jahren
(3) *De Dierte*	04-07/2012	Entwickeln eines ganzheitlichen, sprachzentrierten Natur- und Heimatbezug	15 Kinder im alter von 3-6 Jahren
(4) *De vertöwerten Geschenke*	10-12/2012	szenische Gestaltung eines niederdeutschen Weihnachtstheaters	13 Kinder im Alter von 4-6 Jahre

Tabelle 1: Teilprojekte von "Studierende lehren Plattdeutsch in der Kita"

Eine intensivere Zusammenarbeit ist zwar von beiden Seiten gewünscht, aber aufgrund anderer Verpflichtungen des Studiums und der Projektleiterin unter den jetzigen Bedingungen nicht realisierbar.
Im Folgenden wird das dritte Projekt „*De Dierte*" genauer beleuchtet, da es am deutlichsten den ganzheitlich und interaktiv orientierten Ansatz deutlich macht. Maßgeblich ist bei unserer Arbeit das Konzept der Immersion, d.h. die Studierenden sind angehalten, mit den Kindern konsequent Niederdeutsch zu sprechen – für beide Seiten eine Herausforderung. Durch die kontextuelle

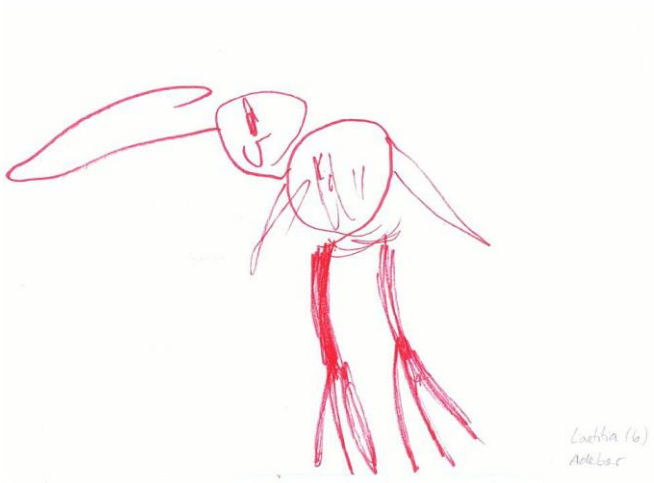


Abbildung 5: *Adebor* [der Storch], (Zeichnung eines 6-jährigen Mädchens)

Einbettung ist es den Kindern leicht möglich, die Äußerungen zu verstehen, auch wenn sie selbst nicht auf Niederdeutsch antworten.

Im Teilprojekt *De Dierte* haben wir uns innerhalb der vier Treffen auf den örtlichen Tierpark konzentriert, erstens weil es sich thematisch zum Erwerb neuer Lexik anbot, zweitens um einen regionalen Bezug – der charakteristisch für die Regionalsprache ist – zu realisieren und drittens, da der Kontakt zu den Tieren den Kindern ganzheitlich-sinnliche Erfahrungen ermöglichte. Gemeinsam mit 15 Kindern im Alter von 3-6 Jahren und zwei Erzieherinnen haben wir den örtlichen Tierpark – der zudem noch den kaum wahrgenommenen niederdeutschen Namen „An'n Schwanendiek" trägt – zunächst besucht und die Tiere auf Niederdeutsch benannt und beschrieben. Teilweise musst dazu neue Lexik gebildet werden, da die nötigen Tierbezeichnungen bis dato im Niederdeutschen ungebräuchlich waren. So entwickelten wir z.B. *Büdelhüpper* für Känguru und *Bammelbukschwien* für Hängebauchschwein und *Spiegdiert* für das Lama. Gleichzeitig konnten die Kinder schon bei ihrem ersten Besuch die Eindrücke auch kreativ festhalten.

In einem zweiten Treffen haben die Kinder die Tiere nach Vorlagen von Fotos, die wir beim ersten Besuch gemacht haben, gezeichnet. Dies diente sowohl der Festigung der Lexik und der Beziehung zu den Studierenden als auch der ästhetischen, feinmotorischen Entwicklung und der Verbesserung der Beobachtungsfähigkeit. Abbildung x gibt einen visuellen Eindruck der entstandenen Kunstwerke.

Die neue Lexik wurde auch von den Erzieherinnen konsequent weiter verwendet – damit kamen sie sogar ins ARD-Buffet in die Rubrik „Dialekträtsel".

In einem dritten Treffen wurde die ästhetische Verarbeitung weiter vertieft, indem die Kinder aus Salzteig die Tiere geformt haben, mit selbst gebastelten Stempeln Beutel und Wandtapeten bedruckt und Kratzbilder hergestellt haben. Auf einem gemeinsamen Sommerfest wurden die

bedruckten Beutel verkauft und vom Erlös sind die Kinder im vierten Treffen mit den Studierenden in den Tierpark Eis essen gegangen.

3.3 Ergebnisse bezüglich des Niederdeutsch-Projekts

Die Kinder zeigen eine hohe passive Verstehenskompetenz, die durch die partielle Sprachähnlichkeit und kontextuelle Einbindung erklärbar ist. Auch wenn sie selber kaum auf Niederdeutsch geantwortet haben – außer bei Theaterstücken, wo sie ausgewählte Passagen auf Niederdeutsch realisiert haben – geht die Autorin Arendt davon aus, dass sowohl die Kinder als auch die Studierenden in dem Projekt wichtige Fähigkeiten und Einsichten gewonnen haben. Dies bestätigt Biedowicz (2013), die das dritte Teilprojekt „Fief lütte Tüffeln" mikroanalytisch ausgewertet. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Kinder durch adäquate Reaktionen auf niederdeutsch formulierte Fragen und Antworten, durch die dekontextualisierte Verwendung auswendig gelernter Passagen des Theaterstückes und auch bereits vereinzelte niederdeutsche Äußerungen Spracherwerbsprozesse nachweisbar werden ließen.
Neben dem Spracherwerb haben die Kinder in den Projekten mindestens die vier folgenden Erfahrungen gemacht, die die Spracheinstellungskomponente betreffen und somit ebenfalls für den weiteren Spracherhalt wichtig sind:
(1) Sie erleben Niederdeutsch sowohl als Teil ihres Alltages als auch als selbstverständliches Kommunikationsmittel in den Projekten. Dadurch wird Niederdeutsch nicht als Kommunikationsmittel mit eingeschränkter sonder gerade mit angemessener funktionaler Reichweite erlebt.
(2) In den Interaktionen erwerben sie intuitiv sowohl eine Sprachkompetenz im Sinne sich entwickelnder lexikalisch und grammatischer Fähigkeiten als auch eine kommunikative Kompetenz in der niederdeutschen Sprache im Sinne kommunikativer Praktiken wie Beschreiben, Erklären und Erzählen. Hierbei sind die sprachspezifischen Markierung von besonderer Bedeutung. Erst die sukzessiv aufgebaute Kompetenz versetzt die Kinder in die Lage, selber Interaktionen auf Niederdeutsch zu initiieren, die dann von den Erwachsenen honoriert werden, wodurch der Gebrauch langfristig gesichert wird.
(3) Niederdeutsch wird durch die kindzentrierte und von den Kindern zumeist freudig erwarteten Projekte positiv konnotiert. Auf der Spracheinstellungsebene wird dem auch in den Medien propagierten und von den SprecherInnen gehäuft geäußerten Bild einer alten aussterbenden Bauernsprache, die nur für Scherze und Witze geeignet ist, wird damit die Erfahrung einer positiv konnotierten Alltagssprache entgegengesetzt.
(4) Das traditionelle Bild von den alten Niederdeutschsprecher _innen wird durch andere Erfahrungen – nämlich gerade von jungen SprecherInnen – ersetzt. Die Kinder begreifen sich und junge Menschen als selbstverständlichen Teil der niederdeutschen Sprechgemeinschaft, in die sie durch die Interaktionen als „Member" aufgenommen sind. Die Analyse von aktuellen

Spracheinstellungen zeigt gerade für Jugendliche andere Erfahrung, nämlich sich als aufgeschlossen zu fühlen (vgl. Arendt 2012c).

Die Kinder entwickeln damit nicht nur ein Sprachwissen, sondern durch die spezifischen Erfahrungen auch ein implizites metasprachliches Wissen *über* das Niederdeutsche, über seine Funktionen, Konnotationen und seine Sprecherinnen und Sprecher. Dieses ist insofern spezifisch, als dass es sich von traditionellen Vorstellungen, die einen aktiven Sprachgebrauch verhindern unterscheidet. Diesem Erwerb spezifischer Spracheinstellungen durch die Erfahrungen kommt eine immens wichtige gebrauchsprägende Bedeutung zu, was maßgeblich auch von den Eltern gesteuert wird. Insofern war uns wichtig, auch die Eltern – i.d.R. als Zuschauende – einzubinden, da sie maßgeblich für eine positive Aufnahme der Kinder mit ihren niederdeutschen Erfahrungen verantwortlich sind.

Die Studierenden wurden durch die praktischen Erfahrungen von Erfolgen aber auch Misserfolgen in ihrem Wissen um altersangemessenen Sprachangebote unterstützt. Sie haben gelernt, Sprachangebote zu didaktisieren und sich dabei konsequent an den Bedürfnissen der Kinder – z.B. nach Bewegung und ganzheitlichen Erfahrungen – zu orientierten. Die Studierenden konnten sich somit ohne Leistungsdruck in ihren pädagogischen Fähigkeiten erproben und somit praktische Erfahrungen sammeln, die das Lehramtsstudium ihnen leider nicht ausreichender Anzahl zur Verfügung stellen kann. Der eigene Spracherwerb wurde bei ihnen gleichfalls vorangetrieben.

Innerhalb der Projekte haben wir einige Kinder über die gesamten bisherigen 1 ½ Jahre betreuen können und ihnen somit – gemeinsam mit den Erzieherinnen – einen kontinuierlichen Spracherwerb ermöglicht und prägende Spracheinstellungen vermittelt. Beim Übergang in die Schule stellt sich die Kontinuität des Sprachangebotes allerdings als problematisch dar: Es bestehen weder in den Grund- noch in den Regionalschulen oder Gymnasien verlässliche Strukturen, die Sprachkompetenz im Niederdeutschen für die Kinder weiter auszubauen oder zu sichern. Das in Mecklenburg-Vorpommern gelten Unterrichtsprinzip ermöglicht lediglich Sprachbegegnungen. Ob AGs und Wahlpflichtkurse im Niederdeutschen angeboten werden, obliegt der einzelnen Schule und hängt maßgeblichen von ihren Lehrkapazitäten ab. Nachhaltigkeit durch verlässliche Strukturen ist somit nicht gewährleistet.

Für die Studierenden ist das Projekt spätestens mit dem Abschluss ihres Studiums zu Ende. Wenn es ihnen möglich ist, werden sie an einer Schule in Norddeutschland Niederdeutsch vielleicht als AG oder eben Wahlpflicht anbieten. Vielleicht sieht ihre zukünftige Schule es aber auch als nicht notwendig an.

Das Beispiel hat gezeigt, wie durch die Interaktion von der Universität mit außeruniversitären Partnern – hier dem Kindergarten – mit relativ kleinem Aufwand viel erreicht werden kann. Die zentralen Problemfelder: fehlende Kompetenz, negative Spracheinstellungen, ältere Sprechergeneration und fehlende Lehrkräfte sind mit den Projekten konfrontativ begegnet worden.

Allerdings darf die positive Bewertung nicht über die Singularität des Projektes hinwegtäuschen. Wenn auch 19 Kindergärten als Teil des Großprojektes ausgewählt wurden, die in ihrer Niederdeutscharbeit unterstützt wurden, so kann von einem flächendeckenden Angebot für Kindergartenkinder keine Rede sein. Die zugesagte Förderung und Unterstützung niederdeutscher Angebote ist bisher in singulären Projekten zwar realisiert worden, verlässliche Strukturen, rechtliche Erlasse und nötige finanzielle Mittel von Landesseite fehlen. Es zeigt sich auch hier als zentrale Gefahr, dass Sprachförderprojekte zum Regional- und Minderheitensprachenschutz zumeist low-budget-Projekte sind.

4 Fazit: Erfolge & Probleme der beiden Projekte Polnisch und Niederdeutsch

Trotz der gravierenden Unterschiede zwischen den Sprachen in sprachstruktureller wie auch sprachpolitischer und sozialer Hinsicht zeigen sich doch deutliche Parallelen, wenn man den Verlauf und den Erfolg der Projekte bewertet. Die Gemeinsamkeiten lassen sich in den folgenden fünf Thesen zusammenfassen:

1. Die Kinder begegnen neuen Sprachen offen und begeistert.
2. Ein gutes Sprachverstehen wird durch die kontextuelle Einbettung befördert.
3. Die Kinder zeigen zahlreiche Interferenzen aus der Muttersprache.
4. Die – im besten Fall positiven – Einstellungen der Kinder und Eltern prägen den Erwerb
5. Es besteht bei frühkindlichen Projekten, wie sie vorgestellt wurden, stets die Gefahr des Erwerbsendes beim Übergang in die Schule.

Ad 1: Im Einzelnen bedeutet diese Einsicht, dass die Kinder im Kindergartenalter ein klares Profil an Spracheinstellungen noch nicht entwickelt haben, wonach z.B. Polnisch eine schwere Sprache und Niederdeutsch die Sprache der Bauern sei, was sie vom Lernen abhalten könnte. Vielmehr gehen sie sprachlich offen und interessiert auf Sprachangebote zu und freuen sich am Klang der „fremden" Wörter. Diese spielerisch motivierte Neugier und der Spaßbetonte Zugang sind beste Voraussetzungen für ein lustbetontes Lernen, wie es bei Kindern üblich und nötig ist.

Ad 2: Auch wenn die Kinder nicht alle Äußerungen sofort „übersetzen" können – was für das Polnische als slawische Sprache im Gegensatz zu germanischen Muttersprache Deutsch in besonderem Maße gilt – so ermöglichst die kontextuelle Einbindung der Äußerung ein Verstehen zumindest auf der pragmatischen Ebene der Sprachhandlung. Es zeigt sich damit, dass die Kinder auch bei der Immersion nicht alles im wörtlichen Sinne verstehen müssen, sondern sich vieles aus der aktuellen Situation erschließen können und dies auch tun.

Ad 3: Da viele Wissenschaftler die Meinung vertreten, dass Interferenzen Anzeichen für einen hohen Grad der Sprachbeherrschung sind, kommen diese Erscheinungen in den ersten Phasen des Zweitspracherwerbs im Kindergarten selten vor, denn die Kinder benutzen die Zweitsprache noch kaum. Es können allerdings einige Besonderheiten in den zweisprachigen Situationen im alltäglichen Ablauf auffallen. Die neu erlernten polnischen Wörter z.B. fügen die Kinder häufig in ihre Äußerungen in der deutschen Sprache ein. So bauen sie beispielsweise solche Sätze wie: „Darf ich heute dieses koń (Pferd) haben?" oder „Ich hab heute dieses koń!". Manchmal kommen jedoch Sätze vor, die mehr polnische Elemente als deutsche beinhalten, z.B.: „Krowa gibt mleko!" („Die Kuh gibt Milch"). Ansonsten kommen keine Interferenzen vor. Wenn die Kinder sich trauen, Polnisch

anzuwenden, dann sind das ganze abgerufene Anweisungen oder kurze Sätze, die sie im Tagesablauf oft hören.

Ad 4: Da die Eltern die primärem Bezugspersonen der Kinder diesen Alters darstellen und die positive Rückmeldung sie in ihrem Sprachenlernen ebenso bestärken kann wie eine negative Zurückweise sie entmutigen kann, sollten die Sprachangebote immer in Zustimmung von den Eltern noch besser in Zusammenarbeit mit ihnen gestaltet werden.

Ad 5: Singuläre Projekte zeigen, was Kinder sprachlich zu leisten in der Lage sind, sie zeigen auf, was Kinder in einer begrenzten Zeit lernen können. Leider bildet die projektorientierte Arbeit, wie sie in den beiden oben vorgestellten Projekten betrieben wurde, keine ausreichende Basis für eine durchgehende Sprachbiographie. Sowohl im Polnischen als auch im Niederdeutschen sind die schulischen Strukturen im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern nicht dafür ausgelegt, die Erfolge, die durch die Projekte erzielt wurden zu sichern und den Kindern damit eine wichtige Anerkennung und Förderung für ihre spezifischen Kompetenzen zu gewähren.

Es bleibt zu hoffen, dass das Bewusstsein für die Möglichkeit frühkindlicher Mehrsprachigkeit auch in einem Bundesland wie Mecklenburg-Vorpommern wächst, damit Projektansätze, wie sie hier vorgestellt wurden, verstetigt werden können und – insbesondere für die Kinder – eine schulische Entsprechung finden.

Literatur:

Arendt, Birte (2012a): Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik. In: Niederdeutsches Jahrbuch 135, S. 101-117.

Arendt, Birte (2012b): "Was spricht für einen frühen Zweitspracherwerb? In: Stiftung Mecklenburg (Hg): Lürlürlütt. Handreichungen zum Erlernen der niederdeutschen Sprache in der frühkindlichen Bildung. Rostock, S. 6-8.

Arendt, Birte (2012c): „deswegen hab ich mich auch nich getr!AU!t zu sprechen." Einstellungsmuster und Sprachgebrauch Jugendlicher bezüglich des Niederdeutschen im sozialen Netzwerk „Plattdüütschkring". In: Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache, S. 1-25.

Arendt, Birte (2009): Entwicklung des Niederdeutschstudiums an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. In: Bundesraat för Nedderdüütsch (Hgg.): Plattdeutsch, die Region und die Welt. Wege in eine moderne Mehrsprachigkeit. Positionen und Bilanzen. Leer, S. 39-47.

Bebensee, Roswitha (2002): Die Sprache des Nachbarn: Französisch in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Huppertz, Norbert (Hg.): Französisch so früh? Bilinguale Bildung im Kindergarten: Modelle und Methoden, Didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich. Oberried, S. 54f.

Biedowicz, Johanna (2013): Frühkindlicher Zweitspracherwerb. Der Plattdeutscherwerb in der Kita „Lütt Matten" Greifswald. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit.

Bischoff, Karl (1983): Mittelniederdeutsch. In: Cordes, Gerhard; Möhn, Dieter (Hg.): Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Berlin, S. 98-118.

Bonstein, Julia (2004): Der fremde Osten. In: DIE ZEIT 05.02.2004 Nr. 7, http://www.zeit.de/2004/07/C-Polen [Stand: 09/2011]

Franssen, Marguerite (2002): Bilingualer Unterricht in den Niederlanden und in Deutschland: eine Vergleichsstudie, http://deposit.ddb.de/cgibin/dokserv?idn=965158403&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=965158403.pdf, Aachen 2002, S. 61 [Stand: 09/2011]

Gąszczyk, Alicja (2012): Immersionsmethode als bilinguale und interkulturelle Früherziehung in der Grenzregion - Chancen der Grenzregion. In: Westphal, Werner / Mazurkiewicz-Sokolowska, Jolanta / Gąszczyk, Alicja (Hg.): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb in Theorie und Praxis. Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2012, S. 82-92.

http://moodle.bildung-mv.de/de/Fruehkindliche_Bildung/Sprache/Niederdeutsch.html
[Stand: 09/2013]

Huppertz, Norbert (2002): Französisch so früh? In: Huppertz, Norbert (Hg.): Französisch so früh? Bilinguale Bildung im Kindergarten: Modelle und Methoden, Didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich. Pais Verlag, Oberried 2002, S. 13 ff.

Huppertz, Norbert (Hg.): Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis. Pais Verlag.

Institut für niederdeutsche Sprache (Hg.) (2008): Zehn Jahre Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Zwischenbericht zur Sprachpolitik für das Niederdeutsche. Leer.

Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen, S. 537-570.

Möller, Frerk (2008): Plattdeutsch im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Leer.

Möller, Christine; Wode, Henning (2008): Immersion und bilingualer Unterricht im Elementarbereich, Unveröffentlichtes Manuskript, 2. Fachkonferenz „Frühkindliche Mehrsprachigkeit: Option auf einen erfolgversprechenden Berufs- und Lebensweg“, Pasewalk: 15. Mai 2008.

Nauwerk, Patricia (2003): Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten – Was sagt die Sprachwissenschaft dazu?. In: Huppertz, Norbert (Hg.): Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis. Pais Verlag, S. 52.

Oeter, Stefan (2007): Status der Regional- und Minderheitensprachen aus verfassungs- und völkerrechtlicher Sicht. In: Niederdeutsches Jahrbuch 130, S. 127-150.

Sanders, Willy (1982): Sachsensprache, Hansesprache, Plattdeutsch. Sprachgeschichtliche Grundzüge des Niederdeutschen. Göttingen.

Stiftung Mecklenburg (Hg.) (2012): Lürlürlütt. Handreichungen zum Erlernen der niederdeutschen Sprache in der frühkindlichen Bildung. Rostock.

Wode, Henning (2007): Frühkindliche Mehrsprachigkeit. Multilinguisme Précoce. Multilingualism in early childhood, Internationaler Kongress. Saarbrücken 17./18. September 2007, In: http://www.fruehkindlichemehrsprachigkeit.de/downloads/abstracthenningwode.pdf, S. 3 [Stand: 09/2011]

Bericht der Kulturministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 04.10.2013. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf [Stand: 09/2013]

Die Europäer und ihre Sprachen. In: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf, S. 4 [Stand: 09/2013]

Immer mehr junge Sachsen lernen Tschechisch und Polnisch. In: Bild.de Sonntag, 10. April 2011, http://www.bild.de/regional/dresden/dresden-regional/immer-mehr-junge-sachsen-lernen-tschechisch-17352416.bild.html [Stand: 09/2011]

Polnisch für Anfänger? Auch im Grenzgebiet eine exotische Wahl. In: Neue Osnabrücker Zeitung, 19. Juni 2011, http://www.noz.de/deutschland-und-welt/politik/55023448/polnisch-fuer-anfaenger-auch-im-grenzgebiet-eine-exotische-wahl [Stand:09/2011]

Polnisch schon in der Kita – Bildungsministerium fördert Sprachprojekt. In: MV-Schlagzeilen.de, 19. Dezember 2007, http://www.mv-schlagzeilen.de/polnisch-schon-in-der-kita-bildungsministerium-foerdert-sprachprojekt-in-der-grenzregion/1353/ [Stand. 10/2011]

Warum Polnisch lernen?, http://www.berlin.polemb.net/index.php?document=99 [Stand: 09/2011]

www.phil.uni-greifswald.de/philologien/deutsch/personal/birte-arendt/forschungsschwerpunkte-und-projekte.html [Stand: 09/2013]

Alicja Gąszczyk
Universität Szczecin
a.k.gaszczyk@gmail.com

Dr. Birte Arendt
Universität Greifswald
arendt@uni-greifswald.de

Dr. Birte Arendt
Universität Greifswald

Mgr. Alicja Gąszczyk
Universität Szczecin, Stettin, Polen

Enseignement immersif de la deuxième langue à l'école maternelle – à l'exemple du polonais et du bas allemand

L'étude suivante examine deux projets de promotion linguistique à l'école maternelle – enseignement du polonais, d'une part, et du bas allemand, d'autre part – respectivement menés dans le nord-est de l'Allemagne, plus précisément dans le Land de Mecklembourg-Poméranie occidentale. En dépit des différences qui distinguent ces langues – le polonais, langue du pays voisin et, donc, langue officielle d'Etat, et le bas allemand, langue régionale – et même si les organismes responsables ne sont pas les mêmes, des parallèles manifestes s'observent à la fois dans le type de la mise en œuvre immersive et au niveau des conditions structurelles elles aussi similaires, ce qui est source de problèmes, notamment au préjudice des enfants. L'étude considère les deux projets dans le contexte de l'enseignement immersif des langues étrangères à l'école maternelle, en examine, par le biais d'une comparaison, la mise en œuvre concrète, les réactions des enfants, l'évolution ainsi que les perspectives linguistico-biographiques au moment de l'entrée à l'école élémentaire. Il apparaît que des projets individuels fonctionnent, pour un temps, parfaitement bien. Pour l'acquisition de la langue à long terme, une pérennisation ou une poursuite de l'apprentissage, par le biais de l'école par exemple, est toutefois nécessaire.
Après l'introduction, la première partie de l'étude (*cf.* chap. 2) sera consacrée à l'enseignement du polonais par Alicja Gąszczyk. Birte Arendt placera ensuite le bas allemand au centre de l'analyse (*cf.* chap. 3). La synthèse présentera les observations tant au regard des parallèles que des dissemblances (*cf.* chap. 4).

1 Introduction : plurilinguisme et immersion

L'humanité se trouve en fait confrontée au plurilinguisme depuis l'apparition des langues. Depuis toujours considéré comme une nécessité, il représente par ailleurs une compétence suscitant l'admiration. En effet, celui qui connaît plus d'une langue dispose d'un potentiel accru non seulement pour décrire son environnement, mais également pour traduire ses pensées en mots, exprimer ses sentiments et souhaits, formuler des idées, transmettre le savoir et les expériences. Les langues étrangères renforcent notre pouvoir d'expression.
L'enseignement traditionnel des langues étrangères ne permet toutefois pas d'accéder au plurilinguisme. La phase d'apprentissage optimale se situe à l'âge de l'école maternelle. L'enfant dispose alors de la capacité d'aborder une langue de manière ludique, sans inhibition, et de s'approprier une intonation authentique. Selon les conclusions de la recherche sur le cerveau, le processus d'apprentissage, s'il est encouragé précocement, est plus efficace et plus aisé (*cf.* HUPPERTZ 2002 ; 13 ss.). Le contact avec la langue étrangère dès le plus jeune âge a, par-delà l'apprentissage purement linguistique, des effets positifs sur le développement cognitif. L'enseignement précoce des langues étrangères permet en effet d'améliorer la motricité et la perception sensorielle ; c'est également un soutien à la créativité et à la musicalité et une sensibilisation à l'esthétique (*cf.* NAUWERCK 2003 ; 52). Pour cela, les enfants doivent être placés dans des situations du quotidien axées sur l'action et soutenues par le jeu et la musique (*cf.* BEBENSEE 2002; 54 s.) comme le propose la méthode d'immersion. Cette dernière est réputée être la plus efficace pour l'apprentissage des langues. L'immersion recourt aux mécanismes d'acquisition de la langue maternelle pour celle de la deuxième langue, rendant ainsi possible un apprentissage « naturel » sur un mode ludique (*cf.* MÖLLER; WODE 2008). Cette méthode a été mise en œuvre à la fois dans le cadre du projet linguistique « Education plurilingue : le polonais dans les écoles maternelles et les établissements d'enseignement secondaire » et celui intitulé « Des étudiants enseignent le bas allemand à l'école maternelle ».

2 Enseignement du polonais à l'école maternelle

Dans le cadre du projet linguistique « Education plurilingue : le polonais dans les écoles maternelles et les établissements d'enseignement secondaire », la langue et la culture polonaises ont été enseignées dans une école maternelle d'Ahlbeck, ce qui semble parfaitement indiqué dans cette région du nord de l'Allemagne voisine de la Pologne. Avant de présenter le projet, je souhaiterais brièvement décrire la situation de départ.

2.1 Situation de départ : déséquilibre linguistique dans la région frontalière

Le polonais est la sixième langue de l'UE quant au nombre des locuteurs. Elle est parlée par 38 millions de Polonais et près de 7 millions de Polonais de l'étranger. Comme le montre le graphique en fig. 01, 10 % des ressortissants de l'UE sont de langue maternelle polonaise alors que seulement 1 % d'entre eux parle le polonais comme langue étrangère.

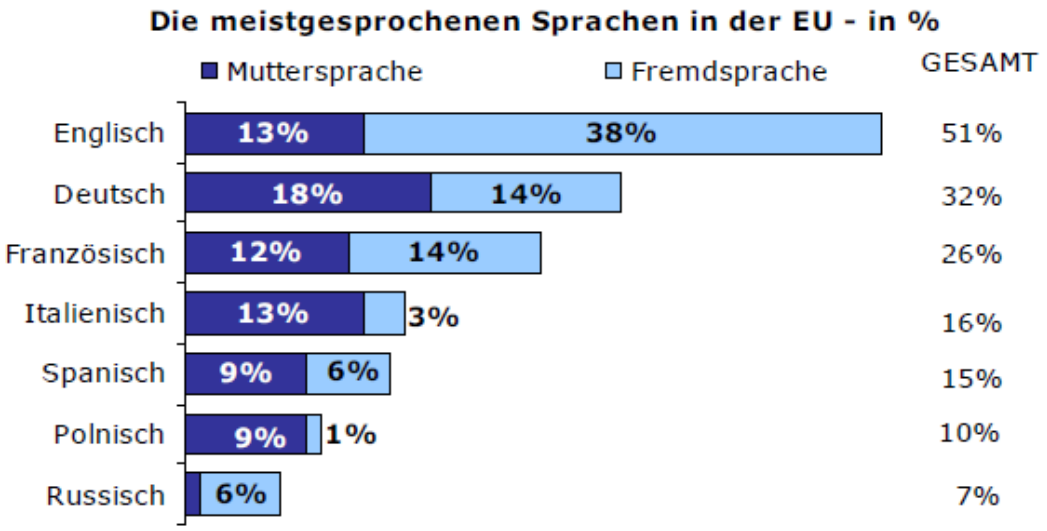


Figure 1 : http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf

Les langues les plus parlées dans l'UE en %			
	Langue maternelle	Langue étrangère	TOTAL
Anglais			
Allemand			
Français			
Italien			
Espagnol			
Polonais			
Russe			

Les chiffres ci-dessus se reflètent en conséquence dans le nombre des apprenants en polonais et en allemand. En terme numérique, l'enseignement du polonais joue un rôle secondaire dans les établissements d'enseignement général en Allemagne. Les cours en sont particulièrement dispensés dans les villes frontalières des trois Länder limitrophes de la Pologne, à savoir le Mecklembourg-Poméranie occidentale, le Brandebourg et la Saxe, ainsi qu'à Berlin. En Allemagne, l'enseignement du polonais est souvent comparé à celui du néerlandais, du danois ou du tchèque. Selon les chiffres de

l'ambassade de Pologne à Berlin, environ 3000 élèves apprennent le polonais dans les Länder de Berlin, de Brandebourg, de Mecklembourg-Poméranie occidentale et de Saxe.[1] 66 % de ces élèves participent aux cours traditionnels ; les autres profitent d'une offre d'enseignement facultatif, non noté, p. ex. dans le cadre d'ateliers de langue pour le polonais. Le polonais est avant tout proposé comme deuxième langue, la plupart du temps même comme troisième langue étrangère.[2] Parmi les élèves qui s'intéressent à la langue polonaise, il y en a toutefois beaucoup qui sont issus d'une famille polonophone.[3]

En Pologne, l'intérêt pour la langue allemande est bien plus marqué. L'enseignement de l'allemand y est en effet comparé à celui de l'anglais, langue mondiale. Au moment de l'adhésion de la Pologne à l'UE, environ 2,6 millions d'élèves apprenaient l'allemand dans les écoles du pays. En revanche, seulement 4700 enfants avaient choisi le polonais comme langue étrangère en Allemagne[4]. Et il semblerait bien que ce déséquilibre persiste dans le futur. En tout cas, des mesures ont été adoptées dans la région frontalière germano-polonaise dans le but d'éveiller très tôt l'intérêt des enfants allemands pour la langue du voisin. Je décrirai ci-dessous un projet linguistique initié par l'association germano-polonaise du Land de Mecklembourg-Poméranie occidentale (*Deutsch-Polnischen Gesellschaft Mecklenburg-Vorpommern e.V.*) et qui devait, à plus long terme, être mené en parallèle des deux côtés de la frontière. Finalement, il n'a toutefois été mis en place que dans les écoles maternelles allemandes pour, malheureusement, échouer prématurément. Il s'agit du projet « Education plurilingue - le polonais dans les écoles maternelles et les établissements d'enseignement secondaire » réalisé entre 2007 et 2010. Afin d'obtenir un effet durable, il était prévu que le projet s'étende sur une période de plus de 6 ans, jusqu'en 2013[5]. Dans le cadre de ce projet, un enseignement du polonais par des locuteurs natifs était proposé.

2.2 Description de projet – « Education plurilingue : le polonais dans les écoles maternelles et les établissementsd'enseignement secondaire »

Le projet d'apprentissage d'une langue étrangère « Education plurilingue : le polonais dans les écoles maternelles et les établissements d'enseignement secondaire » s'inscrivait dans le cadre d'une initiative de grande ampleur menée dans la région frontalière de la Pologne. Quatorze locuteurs natifs se chargeaient d'enseigner le polonais à des enfants de langue maternelle allemande. Ainsi, ce projet linguistique avait pour but de familiariser les élèves des écoles maternelles de la région frontalière de la Pologne avec la culture de ce pays par le biais de la langue et de réaliser un pas important vers un rapprochement germano-polonais. L'objectif poursuivi dans un second temps était de susciter, à travers cette première expérience linguistique, l'intérêt pour l'apprentissage d'autres langues étrangères.

La coordination du projet avait été confiée à l'association germano-polonaise du Land de Mecklembourg-Poméranie occidentale (*Deutsch-Polnische Gesellschaft in Mecklenburg-Vorpommern* - DPG) chargée à la fois du suivi scientifique et de l'évaluation des résultats. Grâce au soutien du Land, du ministère régional de l'éducation basé à Schwerin et de la communauté de communes POMERANIA, le projet a pu être financé et mis en œuvre en septembre 2007.

L'étendue géographique du projet apparaît sur la figure 02 (les sites de mise en œuvre sont marqués d'un point rouge).

[1] Il a été difficile de déterminer le chiffre actuel des apprenants en polonais. En effet, les statistiques disponibles incluent toutes les formes d'enseignement, comme p. ex. l'apprentissage du polonais en atelier de langue, l'initiation à la langue polonaise ou le polonais dans les écoles non publiques. Dans le cadre des relations germano-polonaises, les statistiques concernant l'enseignement du polonais ne sont établies en Allemagne que depuis 1991.

[2] Informations publiées sur le site internet officiel de l'ambassade de Pologne à Berlin.

[3] « *Polnisch für Anfänger? Auch im Grenzgebiet eine exotische Wahl* » (Le polonais pour débutants ? Un choix exotique même dans la région frontalière) : Neue Osnabrücker Zeitung, 19 juin 2011.

[4] *Der fremde Osten* (Cet Est qui nous est étranger) : DIE ZEIT 05/02/2004 n° 7.

[5] « *Polnisch schon in der Kita – Bildungsministerium fördert Sprachprojekt.* » (Le polonais dès la maternelle – le ministère de l'éducation soutient un projet linguistique) : MV Schlagzeilen.de, 19 décembre 2007.

Figure 2 : sites de mise en œuvre du projet d'apprentissage du polonais

Dans la suite de l'étude, la co-auteure Alicja Gąszczyk relatera avec plus de précisions la mise en œuvre du projet à Ahlbeck. Elle était en effet chargée de sa réalisation concrète durant la période 2007-2010.

A l'école maternelle AWO-Kita Seebad Ahlbeck, environ 10 enfants étaient en contact durant toute la journée, cinq jours par semaine, avec l'éducatrice de jeunes enfants polonaise. La matière enseignée était présentée aux enfants à l'aide de gestes, d'images, de photos, d'objets et de symboles, si bien qu'ils se trouvaient en mesure d'établir eux-mêmes un lien entre ce qui était dit et ce qu'on leur montrait. La compréhension était par ailleurs assurée par de nombreuses répétitions. Au moyen de certains contes, récits, chansons ou brèves poésies, les enfants ont été familiarisés avec la nouvelle structure phonologique. Afin toutefois de leur donner le sentiment de se « trouver en terrain connu », on a volontairement choisi des chansons et des activités qu'ils connaissaient déjà dans leur langue maternelle. Citons à titre d'exemple la chanson « *Bruder Jakob* » (« *Panie Janie* ») - *Frère Jacques* en français - ou encore quelques chants de Noël comme « *Stille Nacht* » (« *Cicha noc* ») – *Douce nuit, sainte nuit* – ou encore des jeux tels que « *Ochs am Berg* » (« *Baba Jaga patrzy* ») – *Un, deux, trois, soleil* - ou « *Stille Post* » (« *Głuchy telefon* ») – *Le téléphone arabe*. Dans un premier temps, les enfants étaient familiarisés avec le texte de la chanson ou les formules nécessaires au jeu dans leur langue maternelle afin de pouvoir, après un certain temps, une fois le contenu intégré, les remplacer par les versions polonaises respectives.

Ce premier contact avec la langue polonaise a par ailleurs permis de familiariser les enfants avec la culture polonaise en leur faisant découvrir le nom du pays, son drapeau, ses jours fériés ainsi que ses principaux us et coutumes. A Noël, ils ont préparé des « Piroggen » (le plat traditionnel de Noël en Pologne) avec l'éducatrice polonaise.

Afin de livrer un aperçu de la culture polonaise aux enfants, on leur a lu des récits de la littérature polonaise. Ainsi les enfants ont-ils découvert le « Plastuś » (petit bonhomme en pâte à modeler), héros que les enfants polonais connaissent bien. Une grande place a par ailleurs été accordée aux rituels quotidiens. Les enfants ont ainsi pu apprendre les formules de salutation polonaises et les expressions typiques. On a également beaucoup travaillé avec le calendrier, ce qui a permis aux enfants de découvrir avant tout les saisons, les jours de la semaine et les chiffres en polonais.

2.3 Résultats

Je vais présenter ci-dessous les principaux résultats et les effets du projet considérés sous deux angles : tout d'abord dans la perspective des enfants, puis dans celle des parents. Etant donné que ces derniers jouent un rôle important dans

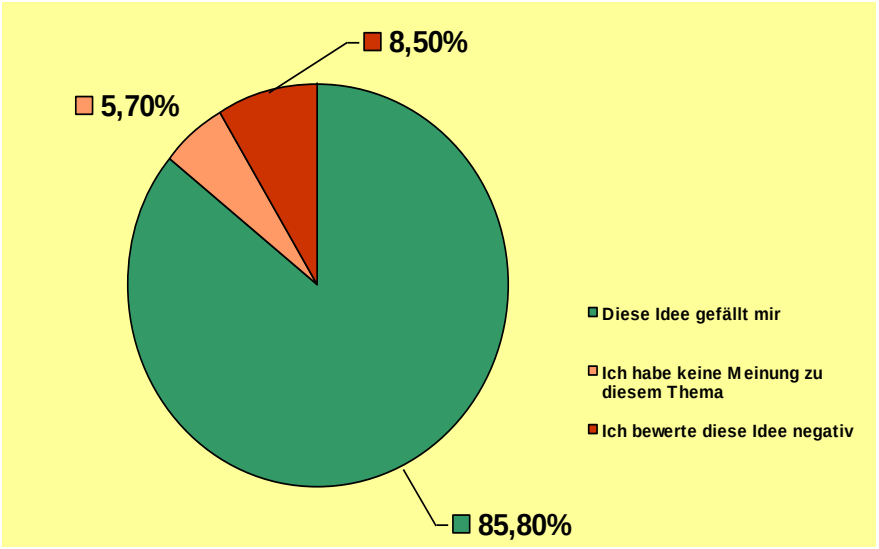
l'apprentissage de la langue par leurs enfants, autant en termes de motivation que d'un point de vue interactif, il est essentiel de tenir compte également de leurs réactions face aux projets de promotion linguistique.

2.3.1 Réactions des enfants

Le premier contact avec la langue polonaise a tout d'abord été difficile pour les enfants. Les réactions face à la nouvelle langue, inconnue pour eux, variait selon les individus. Généralement, ils posaient des questions telles que : « Pourquoi tu me parles bizarrement, comme ça ? », « Qu'est-ce qu'il y a ? », « Ça veut dire quoi, ça ? » ou « C'est quoi, cette langue débile ? ». Certains enfants ont manifesté un manque d'intérêt pour les activités lors desquelles on parlait exclusivement le polonais. Toutefois, lorsque l'attitude des enfants vis-à-vis de la nouvelle éducatrice s'est transformée, devenant positive, et qu'un certain rapport de confiance a pu être établi, ils ont de plus en plus fréquemment souhaité participer aux jeux « polonais ». Avec le temps, ils ont également manifesté un intérêt grandissant pour les nouveaux mots dont ils ont demandé le sens. Ils ont fait de plus en plus d'efforts pour comprendre les instructions données en langue polonaise et ont immédiatement intégré à leur discours en allemand certains mots qui leur plaisaient tout particulièrement.
Le contact avec la nouvelle langue a par ailleurs amené les enfants à se poser des questions sur la notion de langue maternelle. Par exemple cette réaction d'un petit garçon qui, lorsqu'on lui a expliqué que la nouvelle éducatrice venait d'un autre pays et que sa langue maternelle était le polonais, a demandé : « Et c'est quoi la langue de ton papa ? »

2.3.2 Echo auprès des parents

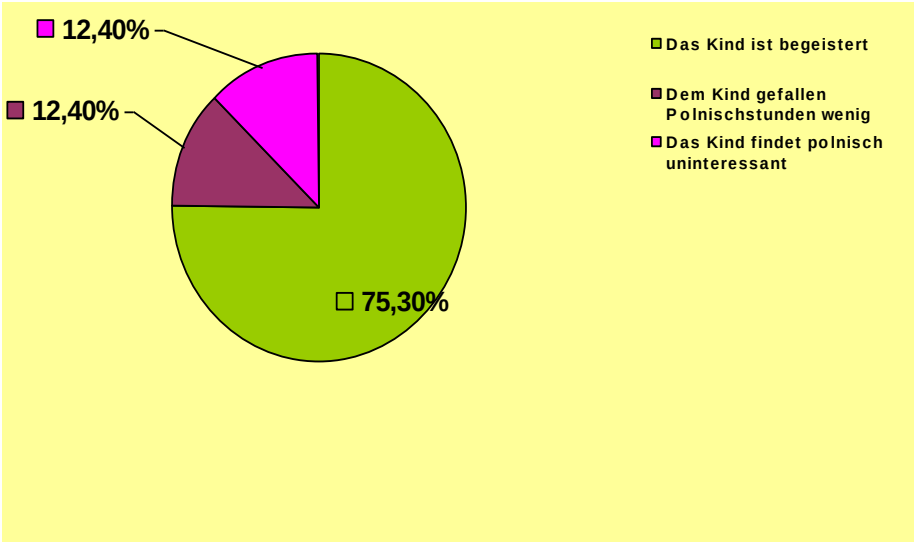
L'opinion des parents face à ce projet a été sondée par le biais d'une enquête anonyme. Les résultats ont permis d'espérer un succès du projet. La plupart des parents ont jugé positive l'introduction de la langue polonaise à l'école maternelle. 85,8 % d'entre eux ont déclaré que l'idée leur plaisait ; si 5,7 % n'avaient pas d'avis, 8,5 % estimaient en revanche qu'il s'agissait d'une mauvaise idée (*cf.* fig. 03).



- Cette idée me plaît
- Je n'ai pas d'opinion sur le sujet
- Je trouve qu'il s'agit d'une mauvaise idée

Figure 3 : appréciation du projet « polonais » par les parents

La plupart des parents ont indiqué que le contact avec la langue polonaise faisait plaisir à leurs enfants (*cf.* fig. 04). 75,3 % des parents ont observé que leurs enfants s'enthousiasmaient pour le polonais, 12,4 % ayant par contre constaté que les heures de polonais ne leur avaient pas beaucoup plu. Les autres parents ont jugé que le polonais était inintéressant pour leurs enfants.



Les enfants sont enthousiastes
Les heures de polonais plaisent peu aux enfants
Les enfants trouvent le polonais inintéressant

Figure 4 : avis des parents sur l'opinion des enfants

Il faut admettre que l'attitude positive des parents vis-à-vis du projet a eu un impact favorable sur celle des enfants et, donc, sur le processus d'apprentissage.

2.3.3 Principales conclusions : interférences linguistiques et réflexions métalinguistiques

La compréhension des mots n'était pas d'emblée garantie. Les enfants ont intégré le sens de certains mots progressivement, sur quelques jours. Quelquefois même, il a fallu des semaines. Par exemple, le mot *koń* (cheval) désignait au début pour eux un animal en peluche dans leur salle. Cela peut être interprété comme une forme classique de surspécification typique de l'apprentissage d'une langue, le contenu sémantique d'une assertion étant perçu de manière trop restreinte. Plus tard toutefois, les enfants se sont rendu compte que *koń* voulait dire cheval. Lorsqu'on leur a demandé ce que *koń* signifiait en allemand, ils ont immédiatement pu répondre : « *Koń* veut dire *Pferd* ! (cheval) ». Après deux mois environ, la pratique du polonais durant toute la journée n'a plus posé aucun problème. Les expressions et mots récurrents désignant des objets fréquemment utilisés et des tâches souvent exécutées ont été assimilés particulièrement vite. Cela montre que le contexte concret favorise non seulement la compréhension, mais également la mémorisation.

Au contact de la langue polonaise, les enfants ont eux-mêmes relevé certaines différences par rapport à leur langue maternelle. Ils ont par exemple découvert tout seul que le mot polonais utilisé pour se saluer : « Cześć ! » veut dire à la fois « Hallo ! » (« Bonjour ! ») et « Tschüss ! » (« Au revoir ! »). Les enfants ont également remarqué que leurs prénoms se déclinaient différemment en polonais et dans leur langue maternelle. Ainsi, à l'injonction en polonais : « Złap Floriana za rękę ! » (« Attrape Florian ! »), un enfant a demandé si Florian s'appelait autrement en polonais, à savoir « Floriana ». Tout apprentissage d'une langue induit par conséquent systématiquement des réflexions métalinguistiques sur, à la fois, la langue étrangère et – selon le principe de mise en contraste – sa propre langue maternelle.

Les déclinaisons polonaises ont toutefois généré certaines difficultés de compréhension pour les enfants. Ils ont par exemple eu beaucoup de mal à reconnaître le mot, pourtant connu, de « piesek » (chien) dans la question « Chcesz

pieska ? » (« Aimerais-tu avoir un chien ? »). Les différentes formes de conjugaison d'un même verbe ont été à l'origine de problèmes similaires, p. ex. dans le cas de « Wstań ! » (« Lève-toi ! ») et « Wstańcie ! » (« Levez-vous ! ») ou celui de « Sprzątaj ! » (« Range ! ») et « Sprzątamy ! » (« Nous rangeons ! »). De plus, en polonais, il existe de nombreux verbes dont le sens est proche, mais qui ont une prononciation différente, comme « biec » / « biegać » (courir) ou « usiąść » / « siadać » (s'asseoir). Les enfants ont toutefois relativement vite compris que les deux verbes à la signification proche pouvaient tour à tour être employés comme synonymes.

Durant la phase initiale notamment, les enfants ont rencontré des difficultés de prononciation. Ils ont particulièrement buté sur les consonnes typiquement polonaises comme p. ex. : « *ł* », « *cz* », « *ć* » qu'il est impossible de reproduire à l'aide de sons allemands. Les enfants ont confondu les consonnes adoucies « ć » ou « ś » avec certaines chuintantes, particulièrement avec « sz » [ʃ] ou « cz » [t ʃ], p. ex. dans le cas de « siedem » (sept) et « szybko » (vite) ou de « siadać » (s'asseoir) et « cicho » (bas [s'agissant d'un niveau sonore]). Quelquefois, ils ont prononcé « sześć » (six) comme « Cześć ! » (« Bonjour ! » / « Au revoir ! »). Il a toutefois pu être remédié à ces difficultés de prononciation par des exercices ciblés et la répétition.

Du fait que l'influence de la langue maternelle a toujours été considérable dans le processus d'apprentissage du polonais, des interférences lexicales, phonologiques et grammaticales ont pu être constatées. Au nombre des interférences phonologiques figurent p. ex. un O long fermé dans la prononciation du mot « pilot » ['pil t] comme dans l'équivalent allemand « Pilot » [pi'lo:t] – « pilote » en français -, un R uvulaire dans « farba » comme dans le mot allemand « Farbe » – « couleur » -, prononciation du son I au lieu de Y dans le mot « mandarynka » [mandar**i**nka] comme dans le mot allemand « Mandarine » [manda'ri:nə], prononciation et allongement du son E dans l'expression « smacznego » - « bon appétit » - et mauvaise accentuation du mot : « kwadrat » ['kwadrat], prononcé à la manière de l'équivalent allemand « Quadratt » [kvadra't] – « carré ». Les erreurs proviennent principalement du fait qu'en langue allemande, certaines voyelles se prononcent différemment, comme p. ex. le E et le O, ou que certaines autres ont une prononciation radicalement différente du polonais comme dans le cas du Y. Les fautes d'accentuation sont dues au fait qu'en allemand, il existe à la fois des voyelles longues et des voyelles brèves et que l'accent tonique est placé soit sur la première, soit sur la deuxième syllabe, voire sur la dernière – lorsqu'il s'agit de mots étrangers. En polonais en revanche, il n'y a pas de voyelles longues ou brèves et l'accent tonique est, en règle générale, situé sur l'avant-dernière syllabe.

La syntaxe s'est quant à elle développée beaucoup plus tard, les enfants se contentant dans un premier temps d'intégrer les mots polonais nouvellement appris dans leurs énoncés en allemand (interférences lexicales). Ils ont ainsi composé des phrases telles que : « O! Ein *koń* ! » (« O! Ein *Pferd* ! » – « Oh ! un *koń* (cheval) ! »), « Darf ich heute dieses *koń* haben? » (« Darf ich heute dieses *Pferd* – Kuscheltier – haben ? » – « Est-ce que je peux avoir ce *koń* (cheval – cette peluche) aujourd'hui ? »), « Ich möchte *jabłko. »* (« Ich möchte *Apfel.* » – « Je voudrais *jabłko* (pomme). »), « Ich habe ein Wimper aus dem *oko.* » (« Ich habe ein Wimper aus dem *Auge.* » – « J'ai un cil de l'*oko* (œil). »), « Ich bin *trzy.* » (« Ich bin *drei.* » – « J'ai *trzy* (trois) ans. »)

Après 5 mois environ, les enfants ont essayé d'insérer des expressions polonaises plus longues à leurs phrases, des interférences grammaticales s'observant alors, comme p. ex. : « Ich hab schon *zamknij drzwi* gemacht. » (« Ich hab schon *die Tür zu*gemacht. » / « *Zamknąłem drzwi.* » – « J'ai déjà *zamknij drzwi (*fermé la porte) » ou « Maxi muss auch *sprzątaj !* » (« Maxi muss auch *aufräumen !* » / « Maxi też musi *sprzątać* ! » - « Maxi doit aussi *sprzątaj* (ranger) ! »). Quelquefois aussi, les enfants ont construit des phrases contenant majoritairement des éléments polonais, comme p. ex. : « Krowa gibt mleko. » (« Die Kuh gibt Milch. ») - « Krowa donne mleko. » (« La vache donne du lait. »).

Après environ un an, les enfants étaient capables de déduire des règles grammaticales de la pratique quotidienne. A la question *« Idziemy na plażę? » (« Allons-nous à la plage ? »)*, une petite fille a répondu : *« Nie idziemy na plażę. » (« Nous n'allons pas à la plage »).* La structure de cette phrase est relativement simple. La réponse indique toutefois que cette enfant a découvert elle-même les règles de la négation en polonais, construisant alors de façon autonome une phrase grammaticalement correcte en polonais.

Tous les enfants ont appris comment réagir en polonais à certaines expressions, comme p. ex. à « Proszę ! » et « Smacznego ! » par « Dziękuję ! » ou « Dzięki ! ». Ils ont par ailleurs été en mesure de répondre en polonais à quelques questions, comme par exemple : « Co to jest ? » (« Qu'est-ce que c'est ? »), « Jak się nazywasz ? » (« Comment t'appelles-

tu ? »), « Ile masz lat ? » (« Quel âge as-tu ? »), « Jesteś Luca ? » (« Es-tu Luca ? »), « Co teraz jemy ? » (« Qu'est-ce qu'on mange maintenant ? »), « Nie wiesz ? » (« Ne sais-tu pas ? »), etc.

3 Enseignement par des étudiants du bas allemand à l'école maternelle

Dans le cadre du projet « *Studierende lehren Plattdeutsch in der Kita* » (Des étudiants enseignent le bas allemand à l'école maternelle), objet central du sous-chapitre qui suit, des étudiants en bas allemand de l'Université de Greifswald[6] se rendent régulièrement, sous la direction de Birte Arendt, co-auteure de la présente étude, dans une école maternelle de cette même ville afin de réaliser avec les enfants des projets en bas allemand. Un lien particulier est ainsi établi entre théorie et pratique : on peut en effet considérer qu'il s'agit, d'une part, d'un élément de formation pour les étudiants participants et, d'autre part, d'une formation continue pour les éducateurs de jeunes enfants, et ce dans le contexte commun de l'apprentissage du bas allemand. Ce projet toujours en cours a été lancé durant l'été 2011. Jusqu'alors, les huit étudiants ont réalisé quatre unités de projet (*cf.* www.phil.uni-greifswald.de/philologien/deutsch/personal/birte-arendt/forschungsschwerpunkte-und-projekte.html). Avant d'en présenter les détails, il y a lieu tout d'abord de décrire la situation de départ et la problématique centrale à l'origine de ce projet unique en Allemagne.

3.1 Situation de départ : enseignement institutionnel pour l'acquisition des langues

D'un point de vue juridique, le bas allemand (« *Niederdeutsch* ») est une langue régionale (*cf.* Oeter 2007). Au plan linguistique, il se situe entre langue autonome et dialecte en Allemagne. Dans le langage courant, il est appelé « *Plattdeutsch* ». On le parle principalement dans le nord de l'Allemagne. Le bas allemand fait partie, tout comme la langue allemande, de la famille des langues germaniques occidentales ou ingvæoniques. En raison toutefois d'une évolution historico-linguistique différente, la bas allemand n'est pas considéré comme un dialecte de haut allemand. Au contraire, le bas allemand présente bien plus de similitudes avec la langue anglaise – d'ailleurs avec le haut allemand également, du fait d'un contact linguistique prolongé (*cf.* Sanders 1982). Historiquement, il a joué un rôle important à la fin du moyen-âge, étant alors la langue de la Hanse, *lingua franca* des régions de la Baltique (*cf.* Bischoff 1983). Aujourd'hui, en raison de la baisse du nombre des locuteurs, le bas allemand est considéré comme une langue largement moribonde. Selon des sondages significatifs, la compétence active s'est, par rapport à une étude de 1984, réduite de plus de moitié. En effet, les locuteurs ne sont plus que 14 % à prétendre savoir parler bien ou très bien le bas allemand (1984 : 35 %; 2007 : 14 %) (*cf.* Möller 2008, 33). Il y a toutefois lieu de le protéger en qualité de langue régionale officiellement reconnue aux termes de la « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires » (*cf.* Institut für niederdeutsche Sprache [Institut de la langue bas-allemande] 2008). A ce titre, les projets préscolaires sont à « favoriser » et à « encourager » (Charte des langues, art. 8, 1 a iv). Les formulations quelque peu vagues sont révélatrices du manque de structures fiables dans le secteur de l'enseignement – et pas uniquement au niveau préscolaire.

3.1.1 Problématique : recul de la langue et préjugés négatifs

Les principaux problèmes du bas allemand résident, selon moi, dans les six points suivants :

1. les locuteurs actifs ont pour la plupart plus de 60 ans ;
2. la compétence linguistique est hypostasiée, ce qui a un effet inhibant, principalement parmi les plus jeunes (*cf.* Arendt 2012c) ;
3. il y a un manque de structures stables et fiables dans le secteur de l'enseignement, ce qui représente un obstacle à la formation et à la formation continue des enseignants et des éducateurs de jeunes enfants ;

[6] Les étudiants choisissent la spécialisation « Bas allemand » dans le cadre d'une matière additionnelle destinée à compléter leurs études d'enseignant. Ils doivent ainsi se trouver en mesure d'enseigner plus tard cette langue régionale à l'école. Actuellement, la possibilité d'étudier officiellement le bas allemand comme matière additionnelle est introduite à l'Université de Greifswald dans le cadre de la modularisation des études d'enseignant. Au sujet du développement des études de bas allemand à l'Université de Greifswald, *cf.* Arendt (2009).

4. on note par ailleurs l'absence d'une approche éducative globale pour une biographie linguistique continue et complète ;
5. le statut linguistique du bas allemand en tant que langue régionale est vague et la politique est dominée par des concepts linguistiques problématiques (*cf.* Arendt 2012a) ;
6. l'attitude des locuteurs vis-à-vis de la langue comporte en partie des associations négatives (langue de paysans) et la présomption d'une fonctionnalité communicative limitée (*cf.* Arendt 2012a).

Si le bas allemand doit continuer d'exister et d'être parlé comme langue régionale, il y a lieu de consentir à tous points de vue des efforts pour sa sauvegarde. Au-delà des motifs cités strictement liés à la préservation de la langue, le bas allemand peut également remplir un rôle intermédiaire pour l'apprentissage obligatoire de l'anglais à l'école – si l'on admet toutefois, sur le fondement de l'hypothèse interlangue (*cf.* Klein 2000), une interaction au moins partielle entre les spécificités structurelles de la langue source et de la langue cible. Ce point de vue peut être précisé à travers les trois thèses suivantes :
(1) en raison de divers parallèles structurels entre l'allemand standard et le bas allemand, l'apprentissage de ce dernier est facilité et la réflexion métalinguistique sur la langue maternelle renforcée en application du principe de mise en contraste ;
(2) du fait de liens historico-linguistiques avec l'anglais, il est possible que l'apprentissage de cette langue soit facilitée ;
(3) par principe, tout apprentissage d'une langue étrangère facilite l'apprentissage d'autres langues étrangères étant donné que des processus fondamentaux d'acquisition linguistique sont exercés.

3.1.2 Résolution de problèmes : mise en œuvre de projets au niveau de l'école élémentaire

Le projet « Des étudiants enseignent le bas allemand à l'école maternelle » décrit en détail ci-dessous vient apporter des réponses aux principales problématiques étant donné que des jeunes y sont amenés à enseigner à des plus jeunes encore – en l'occurrence à des enfants de l'école maternelle – le bas allemand dans une atmosphère ludique et dénuée de contraintes, en interaction quotidienne – quand bien même cette dernière intervient dans le cadre d'aspects particuliers.
Au préalable, quelques informations sur le projet dans son ensemble : le projet « Des étudiants enseignent le bas allemand à l'école maternelle » a été lancé au mois de juillet 2011 et prend place dans le cadre d'une initiative de plus grande envergure intitulée « *Niederdeutsch in der frühkindlichen Bildung und Schule* » (Le bas allemand dans la petite enfance et à l'école) (*cf.* http://moodle.bildung-mv.de/de/Fruehkindliche_Bildung/Sprache/Niederdeutsch.html). L'école maternelle associée, « Lütt Matten » de Greifswald, était l'une des 19 écoles maternelles participant au grand projet cité. Il s'agit d'un projet mené à l'échelle du Land sur une durée de deux ans, entre 2010 et 2012. L'auteure, Birthe Ahrendt, chargée de la supervision scientifique, en a assuré le suivi notamment dans l'école maternelle de Greifswald.

3.2 Description du projet : enseignement de la langue aux enfants et formation pour les étudiants

L'Université de Greifswald offre une condition essentielle à la nature particulière de la mise en œuvre du projet. Il y est en effet possible, depuis 1993, d'étudier le bas allemand comme matière à part entière ou comme spécialisation dans le cadre des études d'enseignant en langue allemande. Parallèlement à l'enseignement de la langue aux enfants, le projet comporte également une partie innovante pour la formation des étudiants : en effet, à l'école maternelle, ils développent leurs compétences tout d'abord linguistiques – ce qui représente pour un bon nombre d'entre eux déjà une tâche difficile – puis également au niveau de l'apprentissage adapté à l'âge des enfants. La spécificité unique de l'école maternelle de Greifswald constitue un autre préalable : les éducatrices de jeunes enfants – principalement trois d'entre elles – ont elles-mêmes mis en place, au minimum une fois par semaine, des matins ou des après-midis « bas allemands », ou bien elles parlent systématiquement le bas allemand avec les enfants certains jours sélectionnés. Dans des journaux muraux, à travers des expressions affichées relatives au comportement ou par des descriptions des saisons en bas allemand, cette langue est visuellement omniprésente et ne peut ainsi être ignorée.
Au total, quatre projets ont été réalisés durant ces deux dernières années – voir brève description en tableau 01 (*cf.* www.phil.uni-greifswald.de/philologien/deutsch/personal/birte-arendt/forschungsschwerpunkte-und-projekte.html).

Projet	**Période**	**Contenu/conception/objectifs**	**Enfants participants**
(1) *Klopp an !* (Frappe à la porte !)	06-07/2011	Rencontre des enfants et des étudiants ; découverte par le jeu et interactivement d'un livre pour enfants traduit en bas allemand	16 enfants âgés de 3 à 5 ans
(2) *Fief lütte Tüften* (Cinq petites pommes de terre)	09-10/2011	Mise en scène d'un poème en bas allemand (*cf.* Stiftung Mecklenburg 2012)	8 enfants âgés de 4 à 6 ans
(3) *De Dierte* (Les animaux)	04-07/2012	Développement, autour de la langue, d'un rapport global avec la nature et sa région d'origine	15 enfants âgés de 3 à 6 ans
(4) *De vertöwerten Geschenke* (Une montagne de jouets)	10-12/2012	Mise en scène en bas allemand d'une pièce de théâtre sur le thème de Noël	13 enfants âgés de 4 à 6 ans

Tableau 1 : activités menées dans le cadre du projet « Des étudiants enseignent le bas allemand à l'école maternelle »

Des deux côtés, on souhaiterait certes une coopération plus intense. Toutefois, les autres obligations des étudiants et de la directrice de projet ne le permettent pas dans les conditions actuelles.

Dans la suite de la présente étude, la troisième activité, intitulée « *De Dierte »*, sera décrite en détail. C'est elle en effet qui illustre le plus clairement la démarche globale et interactive à la base du projet. C'est le concept de l'immersion qui est déterminant dans notre travail. Cela signifie que les étudiants sont tenus de parler aux enfants en bas allemand, sans déroger à cette règle – ce qui représente, pour les deux côtés, un réel défi. Placés dans le contexte, les enfants peuvent facilement comprendre les énoncés, même s'ils ne répondent pas eux-mêmes en bas allemand.

Dans le cadre du projet « *De Dierte* », les quatre rencontres se sont déroulées au parc zoologique local. Premièrement : les enfants ont eu la possibilité d'apprendre de nouveaux mots concernant un champ thématique précis. Deuxièmement : un lien – caractéristique de la langue régionale - a pu être établi avec la région. Troisièmement enfin : le contact avec les animaux a été pour les enfants l'occasion d'une expérience sensorielle globale. Conjointement avec 15 enfants âgés de 3 à 6 ans et deux éducatrices, nous nous sommes dans un premier temps rendus au jardin zoologique public – qui, de plus, porte, peu de gens s'en rendent compte, le nom bas allemand de « An'n Schwanendiek » - et avons désigné et décrit les animaux en bas allemand. En partie, il a fallu créer des néologismes, étant donné que les désignations d'animaux requises étaient jusqu'alors inusitées en bas allemand. Nous avons ainsi forgé *Büdelhüpper* (« sauteur à poche ») pour le kangourou, *Bammelbukschwien* (« cochon à panse pendante ») pour le cochon du Vietnam et *Spiegdiert* (« animal cracheur ») pour le lama. Parallèlement, les enfants ont également pu, dès leur première visite, matérialiser leurs impressions de façon créative.

Lors d'une deuxième rencontre, les enfants ont dessiné les animaux à partir de photos réalisées à l'occasion de la première visite. Cela a permis, d'un côté, de retenir le vocabulaire mais aussi de renforcer les liens avec les étudiants. De l'autre, la motricité fine et le sens esthétique des enfants ont été stimulés et leur capacité d'observation développée. La figure x livre un aperçu des œuvres créées.

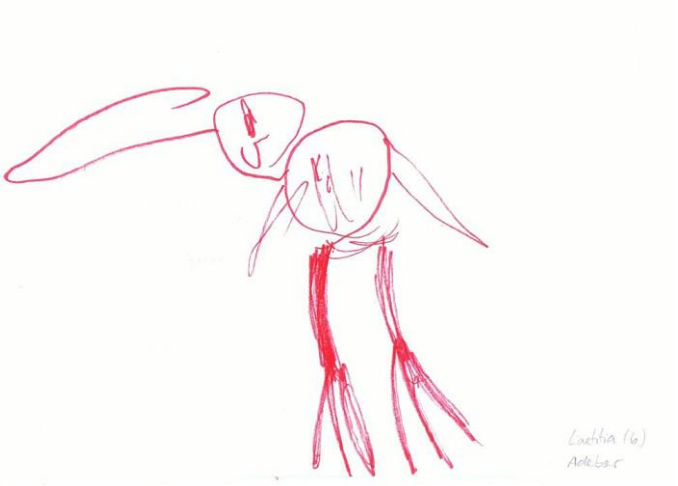


Figure 5 : *Adebor* [la cigogne], (dessin d'une petite fille de 6 ans)

Les éducatrices ont par ailleurs continué d'utiliser systématiquement le nouveau vocabulaire – un reportage leur a même été consacré dans l'émission de la première chaîne allemande « ARD-Buffet » dans une rubrique consacrée aux dialectes.
A l'occasion d'une troisième rencontre, le traitement artistique a été approfondi : les enfants ont ainsi modelé les animaux en pâte à sel, imprimé des sacs et des tapisseries murales à l'aide de tampons qu'ils ont eux-mêmes confectionné et réalisé des tableaux en employant la technique du grattage. Lors d'une fête d'été commune, les sacs imprimés ont été vendus. Avec la recette, les enfants et les étudiants sont allés manger une glace au parc zoologique lors de la quatrième rencontre.

3.3 Résultats concernant le projet d'enseignement du bas allemand

Les enfants font preuve d'une grande capacité de compréhension passive qui s'explique par certaines similitudes entre les langues et la mise en contexte. Même s'ils ont eux-mêmes rarement répondu en bas allemand – à l'exception des pièces de théâtre où des passages sélectionnés ont été interprétés dans cette langue – l'auteure, Birte Arendt, estime que le projet a permis, à la fois aux enfants et aux étudiants, de développer des compétences importantes et de faire des expériences enrichissantes. Johanna Biedowicz qui a effectué une étude micro-analytique du second volet du projet intitulé « *Fief lütte Tüffeln* » le confirme d'ailleurs (2013). Elle en arrive à la conclusion que, du fait de réactions adéquates à des questions et des réponses formulées en bas allemand, à travers l'utilisation décontextualisée de passages de la pièce de théâtre appris par cœur et aussi de certaines formules déjà exprimées en bas allemand, des processus d'apprentissage de la langue on pu être constatés chez les enfants.
Outre l'apprentissage de la langue, les enfants ont, dans le cadre des projets, fait au moins les quatre expériences suivantes en rapport avec l'attitude vis-à-vis de la langue et, donc, également avec la préservation de cette dernière dans le futur :
(1) vécu du bas allemand à la fois comme élément de leur quotidien et comme moyen de communication naturel dans le cadre des projets. Ainsi le bas allemand est perçu comme un moyen de communication d'une portée non pas limitée, mais, au contraire, adaptée à sa fonction ;
(2) à travers l'interaction, acquisition intuitive à la fois d'une compétence linguistique au sens d'un savoir lexical et grammatical se développant peu à peu et d'une capacité à communiquer en bas allemand par recours à des pratiques communicatives telles que la description, l'explication et la narration. Ce faisant, les paramètres linguistiques spécifiques revêtent ici une importance toute particulière. En effet, il n'y a guère que les compétences acquises successivement qui permettent aux enfants d'initier eux-mêmes des interactions en bas allemand auxquelles les adultes réagissent ensuite, ce qui garantit la pratique à long terme ;

(3) les projets étant axés sur les enfants et généralement attendus avec impatience par eux, le bas allemand est connoté positivement. S'agissant de l'attitude vis-à-vis de la langue, on oppose ainsi à l'image notamment propagée par les médias et souvent véhiculée par les locuteurs d'une vieille langue paysanne moribonde uniquement adaptée à la plaisanterie l'expérience d'une langue du quotidien positivement connotée ;
(4) l'image traditionnelle des locuteurs âgés est remplacée par une vision différente – justement celle de locuteurs jeunes. Les enfants se perçoivent eux-mêmes et les jeunes comme faisant naturellement partie de la communauté linguistique du bas allemand au sein de laquelle ils sont admis, à travers les interactions, comme « membres ». L'analyse de l'attitude actuelle vis-à-vis de la langue révèle justement une évolution parmi les jeunes qui s'y montrent ouverts (*cf.* Arendt 2012c).
Au-delà de l'apprentissage de la langue, les enfants acquièrent également, à travers les expériences spécifiques, un savoir métalinguistique implicite *sur* le bas allemand, ses fonctions, ses connotations ainsi que ses locutrices et locuteurs. Cet élément est spécifique dans la mesure où il se distingue de conceptions traditionnelles qui font obstacle à un usage actif de la langue. Cette attitude particulière vis-à-vis de la langue adoptée du fait de l'expérience prend une importance capitale au niveau de la pratique, les parents jouant à cet égard également un rôle déterminant. C'est pourquoi, il nous a semblé essentiel de les impliquer eux aussi – en règle générale en tant que spectateurs – étant donné qu'ils sont en grande partie responsables de la perception positive par leurs enfants du contact avec le bas allemand.
A travers les expériences pratiques les ayant confrontés au succès, mais aussi à l'échec, les étudiants ont quant à eux pu étendre leur savoir concernant l'offre linguistique adaptée à l'âge des apprenants. Ils ont appris à la didactiser et à s'orienter de manière cohérente d'après les besoins des enfants – p. ex. selon le mouvement et les expériences globales. Les étudiants ont ainsi pu tester, sans pression, leurs aptitudes pédagogiques et bénéficier d'une expérience pratique que leurs études d'enseignant ne leur permettent malheureusement pas d'acquérir en quantité suffisante. Ils ont eux aussi avancé dans leur propre apprentissage de la langue.
Nous avons pu suivre certains enfants depuis le lancement du projet il y a un an et demi. Ils ont ainsi pu apprendre – grâce aussi aux éducatrices - la langue en continu et y être sensibilisés durablement. Au moment de la scolarisation, la pérennisation de l'offre pose toutefois problème : ni les écoles élémentaires ni les écoles régionales ou les lycées ne possèdent de structures fiables pour continuer à développer ou préserver les compétences en bas allemand acquises par les enfants. Le principe d'enseignement appliqué dans le Land de Mecklembourg-Poméranie occidentale permet simplement les initiations à la langue. Qu'il s'agisse d'ateliers de langue ou de la possibilité pour les élèves de choisir le bas allemand comme matière obligatoire, l'offre relève de la compétence des différentes écoles et dépend en grande partie de leurs capacités en termes de personnel enseignant. La durabilité n'est ainsi pas garantie par des structures fiables.
Pour les étudiants, le projet prend fin au plus tard à l'issue de leur cursus. S'ils le peuvent, ils proposeront le cas échéant le bas allemand dans une école du nord de l'Allemagne, peut-être dans le cadre d'un atelier de langue ou, justement, comme matière obligatoire susceptible d'être choisie par l'élève. Peut-être leur future école estimera-t-elle aussi que ce n'est pas nécessaire.
Cet exemple a montré que, grâce à l'interaction entre l'université et des partenaires extra-universitaires – en l'occurrence l'école maternelle – de bons résultats peuvent être obtenus avec relativement peu de moyens. Les problématiques centrales : absence de compétence, attitude négative vis-à-vis de la langue, locuteurs âgés et manque d'enseignants ont été abordées avec détermination.
L'appréciation positive ne doit toutefois pas faire illusion sur la singularité du projet. En effet, même si 19 écoles maternelles ont été sélectionnées pour participer au projet global, ces écoles bénéficiant dès lors d'une aide dans leur action en faveur du bas allemand, il ne saurait être question d'une offre soumise aux enfants des écoles maternelles sur toute l'étendue du territoire. Certes l'aide et le soutien promis aux offres d'apprentissage du bas allemand ont été jusqu'alors accordés dans le cadre de projets individuels, mais les structures fiables, les décisions officielles et les subventions nécessaires de la part du Land manquent. Il apparaît également que le principal risque est ici que les projets de promotion linguistique liés à la protection des langues régionales et minoritaires sont généralement des initiatives à faible budget.

4 Résumé : succès et problèmes rencontrés par les deux projets – polonais et bas allemand

En dépit des différences notables entre les langues autant sur le plan de leur structure qu'en terme de politique linguistique ou du point de vue social, des parallèles apparaissent toutefois avec évidence au regard du déroulement et du succès des projets. Les similitudes peuvent être résumées dans les cinq thèses suivantes :

1. les enfants découvrent de nouvelles langues sans a priori et avec enthousiasme ;
2. une bonne compréhension des langues est favorisée par la mise en contexte ;
3. de nombreuses interférences avec la langue maternelle s'observent chez les enfants ;
4. l'attitude – positive, dans le meilleur cas – des enfants et des parents vis-à-vis de la langue a une incidence sur son apprentissage ;
5. dans le cas de projets qui, comme ici, portent sur la petite enfance, il y a toujours un risque que le processus d'apprentissage ne s'achève au moment de l'entrée à l'école élémentaire.

Ad 1 : Dans le détail, ce constat révèle qu'à l'âge de l'école maternelle, les enfants ne présentent pas encore un profil clairement défini quant à l'attitude vis-à-vis des langues – p. ex. : le polonais est une langue difficile et le bas allemand, une langue de paysans, autant d'a priori qui pourraient être dissuasifs. Ils sont bien davantage totalement ouverts à toute offre linguistique et s'y intéressent, éprouvant du plaisir à entendre les mots « étrangers ». Cette curiosité motivée par le jeu et l'accès aux langues axé sur le plaisir sont les meilleurs préalables pour un apprentissage avec envie, comme c'est en général le cas – et nécessaire aussi - chez l'enfant.

Ad 2 : Même si les enfants ne sont pas en mesure de « traduire » immédiatement tous les propos – ce qui est tout particulièrement le cas lorsqu'il s'agit du polonais, langue slave, par rapport à l'allemand, langue maternelle germanique – la mise en contexte permet une compréhension au moins au niveau pragmatique de l'acte de langage. Cela montre que les enfants, également dans le cas de l'immersion, ne doivent pas tout comprendre au sens littéral et qu'ils sont capables de déduire beaucoup de choses de la situation actuelle - et le font aussi.

Ad 3 : Etant donné que de nombreux scientifiques sont d'avis que les interférences sont les manifestations d'un haut niveau de maîtrise d'une langue, elles surviennent rarement lors des premières phases de l'apprentissage de la deuxième langue à l'école maternelle. En effet, les enfants n'y parlent que très peu la deuxième langue. Certaines particularités peuvent toutefois s'observer dans les situations bilingues au quotidien. Les enfants insèrent p. ex. fréquemment les mots polonais nouvellement appris dans leurs phrases allemandes. Ils disent ainsi par exemple : « Darf ich heute dieses koń (Pferd) haben? » (« Est-ce que je peux avoir ce koń (cheval) aujourd'hui ? » ou « Ich hab heute dieses koń! » (« J'ai ce koń aujourd'hui ! »). Quelquefois pourtant, certaines phrases contiennent plus d'éléments polonais qu'allemands, p. ex. : « Krowa gibt mleko! » (« Die Kuh gibt Milch » – « Krowa donne du mleko ! « La vache donne du lait ! »). Il n'y a pas d'interférences par ailleurs. Si les enfants osent utiliser le polonais, il s'agit de formules reprises intégralement ou de phrases courtes qu'ils entendent souvent en cours de journée.

Ad 4 : Comme les parents représentent les principales personnes de référence pour les enfants de cet âge et que les réactions positives peuvent les encourager dans leur apprentissage de la langue autant qu'une assertion négative les freine, les offres linguistiques devraient toujours être formulées en accord, ou mieux encore, en coopération avec les parents.

Ad 5 : Des projets individuels montrent ce que les enfants sont capables de réaliser au plan linguistique, ce qu'ils sont en mesure d'apprendre dans un laps de temps limité. Malheureusement, le travail réalisé dans le cadre des projets décrits ci-dessus ne fournit pas une base suffisante pour une biographie linguistique complète. Les structures scolaires dans le Land de Mecklembourg-Poméranie occidentale ne permettent pas, que ce soit pour le polonais ou le bas allemand, de pérenniser les succès obtenus dans le cadre des projets. Les enfants ne peuvent ainsi bénéficier d'une reconnaissance pourtant importante pour les compétences spécifiques acquises et être encouragés à poursuivre leurs efforts.

Il reste à espérer que l'on se rende compte, dans un Land comme le Mecklembourg-Poméranie occidentale également, de la possibilité d'un plurilinguisme dès la petite enfance et que cette prise de conscience grandisse pour que les projets tels que ceux décrits ici se pérennisent – notamment pour les enfants – et soient prolongés plus tard, à l'école.

Bibliographie :

Arendt, Birte (2012a): Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik. In: Niederdeutsches Jahrbuch 135, S. 101-117.

Arendt, Birte (2012b): "Was spricht für einen frühen Zweitspracherwerb? In: Stiftung Mecklenburg (Hg): Lürlürlütt. Handreichungen zum Erlernen der niederdeutschen Sprache in der frühkindlichen Bildung. Rostock, S. 6-8.

Arendt, Birte (2012c): „deswegen hab ich mich auch nich getr!AU!t zu sprechen." Einstellungsmuster und Sprachgebrauch Jugendlicher bezüglich des Niederdeutschen im sozialen Netzwerk „Plattdüütschkring". In: Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache, S. 1-25.

Arendt, Birte (2009): Entwicklung des Niederdeutschstudiums an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. In: Bundesraat för Nedderdüütsch (Hgg.): Plattdeutsch, die Region und die Welt. Wege in eine moderne Mehrsprachigkeit. Positionen und Bilanzen. Leer, S. 39-47.

Bebensee, Roswitha (2002): Die Sprache des Nachbarn: Französisch in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Huppertz, Norbert (Hg.): Französisch so früh? Bilinguale Bildung im Kindergarten: Modelle und Methoden, Didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich. Oberried, S. 54f.

Biedowicz, Johanna (2013): Frühkindlicher Zweitspracherwerb. Der Plattdeutscherwerb in der Kita „Lütt Matten" Greifswald. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit.

Bischoff, Karl (1983): Mittelniederdeutsch. In: Cordes, Gerhard; Möhn, Dieter (Hg.): Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Berlin, S. 98-118.

Bonstein, Julia (2004): Der fremde Osten. In: DIE ZEIT 05.02.2004 Nr.7, http://www.zeit.de/2004/07/C-Polen [Stand: 09/2011]

Franssen, Marguerite (2002): Bilingualer Unterricht in den Niederlanden und in Deutschland: eine Vergleichsstudie, http://deposit.ddb.de/cgibin/dokserv?idn=965158403&dok_var=d1&dok_ ext=pdf&filename=965158403.pdf, Aachen 2002, S. 61 [Stand: 09/2011]

Gąszczyk, Alicja (2012): Immersionsmethode als bilinguale und interkulturelle Früherziehung in der Grenzregion - Chancen der Grenzregion. In: Westphal, Werner / Mazurkiewicz-Sokolowska, Jolanta / Gqszczyk, Alicja (Hg.): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb in Theorie und Praxis. Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2012, S. 82-92.

http://moodle.bildung-mv.de/de/Fruehkindliche_Bildung/Sprache/Niederdeutsch.html [Stand: 09/2013]

Huppertz, Norbert (2002): Französisch so früh? In: Huppertz, Norbert (Hg.): Französisch so früh? Bilinguale Bildung im Kindergarten: Modelle und Methoden, Didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich. Pais Verlag, Oberried 2002, S. 13 ff.

Huppertz, Norbert (Hg.): Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis. Pais Verlag.

Institut für niederdeutsche Sprache (Hg.) (2008): Zehn Jahre Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Zwischenbericht zur Sprachpolitik für das Niederdeutsche. Leer.

Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen, S. 537-570.

Möller, Frerk (2008): Plattdeutsch im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Leer.

Möller, Christine; Wode, Henning (2008): Immersion und bilingualer Unterricht im Elementarbereich, Unveröffentlichtes Manuskript, 2. Fachkonferenz „Frühkindliche Mehrsprachigkeit: Option auf einen erfolgversprechenden Berufs- und Lebensweg", Pasewalk: 15. Mai 2008.

Nauwerk, Patricia (2003): Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten – Was sagt die Sprachwissenschaft dazu?. In: Huppertz, Norbert (Hg.): Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis. Pais Verlag, S. 52.

Oeter, Stefan (2007): Status der Regional- und Minderheitensprachen aus verfassungs- und völkerrechtlicher Sicht. In: Niederdeutsches Jahrbuch 130, S. 127-150.

Sanders, Willy (1982): Sachsensprache, Hansesprache, Plattdeutsch. Sprachgeschichtliche Grundzüge des Niederdeutschen. Göttingen.

Stiftung Mecklenburg (Hg.) (2012): Lürlürlütt. Handreichungen zum Erlernen der niederdeutschen Sprache in der frühkindlichen Bildung. Rostock.

Wode, Henning (2007): Frühkindliche Mehrsprachigkeit. Multilinguisme Précoce. Multilingualism in early childhood, Internationaler Kongress. Saarbrücken 17./18. September 2007, In: http://www.fruehkindlichemehrsprachigkeit.de/downloads/abstracthenningwode.pdf, S. 3 [Stand: 09/2011]

Bericht der Kulturministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 04.10.2013. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf [Stand: 09/2013]

Die Europäer und ihre Sprachen. In: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf, S. 4 [Stand: 09/2013]

Immer mehr junge Sachsen lernen Tschechisch und Polnisch. In: Bild.de Sonntag, 10. April 2011, http://www.bild.de/regional/dresden/dresden-regional/immer-mehr-junge-sachsen-lernen-tschechisch-17352416.bild.html [Stand: 09/2011]

Polnisch für Anfänger? Auch im Grenzgebiet eine exotische Wahl. In: Neue Osnabrücker Zeitung, 19. Juni 2011, http://www.noz.de/deutschland-und-welt/politik/55023448/polnisch-fuer-anfaenger-auch-im-grenzgebiet-eine-exotische-wahl [Stand:09/2011]

Polnisch schon in der Kita – Bildungsministerium fördert Sprachprojekt. In: MV-Schlagzeilen.de, 19. Dezember 2007, http://www.mv-schlagzeilen.de/polnisch-schon-in-der-kita-bildungsministerium-foerdert-sprachprojekt-in-der-grenzregion/1353/ [Stand. 10/2011]

Warum Polnisch lernen?, http://www.berlin.polemb.net/index.php?document=99 [Stand: 09/2011]

www.phil.uni-greifswald.de/philologien/deutsch/personal/birte-arendt/forschungsschwerpunkte-und-projekte.html [Stand: 09/2013]

Alicja Gąszczyk
Universität Szczecin
a.k.gaszczyk@gmail.com

Dr. Birte Arendt
Universität Greifswald
arendt@uni-greifswald.de

Dr. Birte Arendt
Universität Greifswald

Mgr. Alicja Gąszczyk
Universität Szczecin, Stettin, Polen

Second language immersion programmes at kindergarten – as illustrated by Polish and Low German

The following article features two language development projects at kindergarten – firstly, to teach the Polish language and, secondly, to teach Low German – each undertaken in Northeast Germany, specifically in the federal state of Mecklenburg-Western Pomerania. Despite the differences between the two languages – the language of the neighbouring country, i.e. the official language of the country, and the regional language Low German – and in the administration, there are clear parallels to be drawn both in the immersive approach and in comparable structural conditions, which cause a number of problems, particularly at the expense of the children. This paper places both projects in the context of foreign language immersion programmes at kindergarten, examines and compares the two languages in terms of the specific implementation of the programmes, the reactions of the children, the progress and the prospects for the linguistic biography in the transition to school. It has been shown that isolated projects prove to be very successful on a temporary basis but that stabilisation and continuity is needed, for example at school, in order to ensure language acquisition in the long term.
The initial part of the paper (cf Chap. 2) after the introduction focuses on the research conducted by Alicja Gąszczyk on the teaching of Polish. This is followed by the research conducted by Birte Arendt on Low German (cf Chap. 3). The similarities and differences based on the findings are presented in the conclusion (cf Chap. 4).

1 Introduction: Multilingualism and immersion

Multilingualism has been a constant in the history of humankind since the origins and development of language. Having always been regarded as essential, this ability commands respect and admiration in others. A person who knows more than one language has more possibilities not only to describe his or her environment but also to put thoughts into words, express feelings and desires, formulate ideas, and convey knowledge and experiences. The foreign languages enhance our powers of articulation.
However, it is not possible to achieve multilingualism through traditional foreign language teaching methods. The optimum phase in the learning process is the preschool age. The children have no inhibitions and are capable of acquiring an authentic speech melody, while learning to use the language at play. According to the findings of brain development research, early stimulation makes the learning process easier and more effective (cf HUPPERTZ 2002; 13 ff.). In addition to language acquisition, exposure to the foreign language in early childhood has a positive effect on cognitive development. Early foreign language instruction involves developing the motor skills and sensory perception, encouraging creativity, learning about music and sensitising children to the arts (cf NAUWERCK 2003; 52). In order to achieve this it is necessary to offer the children activity-related everyday situations, which can be supported through play and music (cf BEBENSEE 2002; 54 f.), as provided by the immersion approach. This is rated as the most successful method in the world to teach a language. Immersion uses the mechanisms of first-language acquisition for second language acquisition and, in the process, allows 'natural' learning through play (cf MÖLLER; WODE 2008). This method was used in the two language projects described here: 'Multilingual Education: Polish at kindergarten and at school' and 'Students teach Low German at kindergarten'.

2 Teaching Polish at kindergarten

Within the framework of the project 'Multilingual Education: Polish at kindergarten and school', a programme was devised to teach the Polish language and culture at a kindergarten in Ahlbeck, which was particularly adapted to the project due to its location in the region around the border between Germany and Poland. Before presenting the project, I shall briefly describe the point of departure.

2.1 Point of departure: Linguistic imbalance in the border region

Polish ranks sixth amongst the EU languages; it is spoken by the 38 million Poles who make up the population of Poland and approximately 7 million living abroad. As shown by the statistics in Fig. 1, Polish is the first language of 10% of EU citizens but is spoken by only 1% as a foreign language.

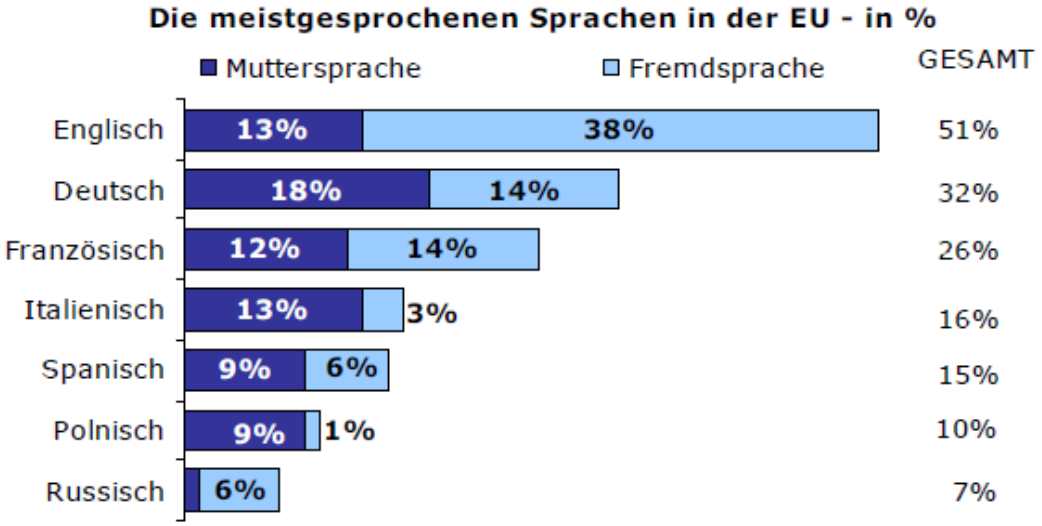


Fig. 1: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf

GERMAN	ENGLISH
Die meistgesprochenen Sprachen in der EU in %	The most widely spoken languages in the EU – in %
Muttersprache	Native tongue
Fremdsprache	Foreign language
GESAMT	TOTAL
Englisch	English
Deutsch	German
Französisch	French
Italienisch	Italian
Spanisch	Spanish
Polnisch	Polish
Russisch	Russian

The above figures are correspondingly reflected in Polish and German learners respectively. Polish instruction at general education schools in Germany is insignificant in terms of numbers. Classes are primarily held in the border towns of the three German federal states bordering Poland - Mecklenburg-Western Pomerania, Brandenburg und Saxony - as well as in Berlin. The extent of Polish instruction in Germany is often comparable to Dutch, Danish or Czech. According to information received from the Polish Embassy in Berlin, approximately 3000 schoolchildren in the German federal states Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Western Pomerania and Saxony attend Polish classes.[1] 66% of these schoolchildren attend curriculum classes, while the remainder take advantage of voluntary courses of study, which do not provide certification, for example within the framework of Polish study groups. Polish is generally offered as a second or, more often than not, as a

[1] The current figure of Polish learners is difficult to determine because the statistics available cover all forms of instruction, such as for example Polish in study groups, Polish as a social language or Polish at independent schools. Within the framework of German-Polish relations, it was not until 1991 that data on Polish instruction in Germany was first gathered.

third foreign language[2]. However, there are many schoolchildren amongst those interested in the Polish language who come from a Polish-speaking family home.[3]

By contrast, interest in the German language in Poland is considerably greater. The extent of German instruction in Poland is comparable to the universal language English. When Poland joined the EU, approximately 2.6 million schoolchildren in Polish schools were learning German, but only 4700 children were learning Polish as a foreign language in German schools[4]. However, there is no evidence that this imbalance will change in the future. In any event, measures were adopted in the region around the border between Germany and Poland to arouse the interest of German children at an early age in the language of the neighbouring country. In the following chapter I describe a language project which was developed on the initiative of the Deutsch-Polnische Gesellschaft Mecklenburg-Vorpommern e.V. – the German-Polish Society of Mecklenburg-Western Pomerania. It was to be conducted from a broader perspective as a mirror project on both sides of the border, but was ultimately adopted exclusively in German kindergartens and, unfortunately, prematurely abandoned. The project in question – 'Multilingual Education: Polish at kindergarten and at school' – was implemented in the period 2007 – 2010. In order to achieve a sustainable effect a timeframe of 6 years up to 2013[5] had originally been set for the project. Native speakers were engaged to teach the Polish language within the framework of the project.

2.2 Description of the project 'Multilingual Education: Polish at kindergarten and at school'

The foreign language project 'Multilingual Education: Polish at kindergarten and school' was a broadly based project in the region bordering Poland, in which fourteen native speakers were engaged to teach the Polish language to children whose first language is German. The aim of this language project was, through foreign language instruction, to acquaint children of kindergarten age in the region bordering Poland with Polish culture and, consequently, to take a significant step towards German-Polish understanding. Moreover, this first encounter with another language was expected to arouse an interest in learning further foreign languages.

The project was coordinated by the Deutsch-Polnische Gesellschaft in Mecklenburg-Vorpommern (DPG) – the German-Polish Society of Mecklenburg-Western Pomerania –, which was responsible for both academic supervision and assessment. Funded by the federal state, the Ministry of Culture in Schwerin and the municipal corporation POMERANIA, the initiative was launched in September 2007.

2 The data has been obtained from the official website of the Polish embassy in Berlin.
3 Polnisch für Anfänger? Auch im Grenzgebiet eine exotische Wahl. In: Neue Osnabrücker Zeitung, 19 June 2011.
4 Der fremde Osten. In: DIE ZEIT 05.02.2004 No.7.
5 Polnisch schon in der Kita – Bildungsministerium fördert Sprachprojekt. In: MV Schlagzeilen.de, 19 December 2007.

Fig. 2 shows the extent of the project, the locations where it was implemented marked with a red dot.

Fig.2: Locations where the Polish project was implemented

Following is a detailed report by the co-author Alicja Gąszczyk on implementation of the project in Ahlbeck, where she was responsible for the planning and teaching activities in the period 2007 – 2010.

In the kindergarten of the Workers' Welfare Association of the coastal resort of Ahlbeck around 10 children came into direct contact with the Polish language through the presence of a Polish teacher all day five times a week. The subject matter of the lessons was explained to the children with the aid of mimic, gestures, pictures, photos, objects and symbols, so that the children could recognise for themselves a relationship between what was being said and what was being shown. Constant repetition was also used to ensure comprehension. The children were taught the new phonological structure on the basis of selected fairy tales, stories, songs or rhymes. However, in order to give the children the feeling of being 'at home' in the new language, particular attention was given to choosing songs and activities which were already familiar to the children in their native tongue. Examples are the French song 'Frère Jacques' – 'Bruder Jakob' ('Panie Janie'), also certain Christmas carols, such as 'Silent night, holy night' – 'Stille Nacht' ('Cicha noc') and games such as 'Grandmother's footsteps' – 'Ochs am Berg' ('Baba Jaga patrzy'), 'All my little ducklings!' – 'Alle meine Entchen!' ('Gąski, gąski do domu!) or even 'Chinese whispers' - 'Stille Post' ('Głuchy telefon'). First of all, the children learnt the words of the song or the set phrases necessary to play the game in their native tongue and, after a while, when they were familiar with the content, it was possible to replace these with Polish texts and expressions.

In the process of learning the Polish language, the children were also given an understanding of Polish culture, by becoming acquainted with the flag as emblem of the country, Polish public holidays and the most important customs and traditions. At Christmas, they prepared pierogi (a traditional Polish Christmas dish) with their Polish teacher.

In order to provide an insight into Polish culture, stories from Polish literature were read out to the children. In this way, the children became familiar with the plasticine-man 'Plastuś', the literary hero popular with Polish children. Great importance was attached to the daily ritual, which enabled the children to learn the Polish forms of greeting and typical idiomatic expressions. Many calendar activities were included in the classes, whereby the children learnt the seasons, weekdays and numbers in Polish.

2.3 Results

I shall now present the key findings of and reactions to the project from two different perspectives – firstly, that of the children and, secondly, that of the parents. As the parents play a significant role in language acquisition in early childhood both in terms of motivation and interaction, it is also important to take their feedback on language development projects into consideration.

2.3.1 Reactions of the children

Their first experiences with the Polish language proved to be disconcerting for the children. The children reacted differently to the new, unfamiliar language. For the most part, they asked questions such as: 'Why are you speaking to me in this strange way?', 'What's going on?', 'What does that mean?' or 'What sort of gibberish is that?' A number of the children demonstrated disinterest in the activities, in which only Polish was spoken. However, as the children's attitude towards the new teacher became more positive and a certain amount of trust had developed, they willingly participated with increasing frequency in the 'Polish' games. Gradually, they showed more interest in the new words, wanting to know what they meant. They made more of an effort to understand the instructions given in Polish. They immediately incorporated vocabulary which they particularly liked into German expressions.
Their experiences with the new language also encouraged the children to think about their native tongue. For example, one boy reacted to the explanation that the new teacher came from another country and her native tongue *(in German literally 'mother language')* was Polish by asking the question: 'So what's your father language?'

2.3.2 Feedback from the parents

The parents' attitude to the project was recorded by means of an anonymous questionnaire. The results aroused hope for the success of the project. Most parents assessed the introduction of the Polish language into the kindergarten curriculum as positive. 85.8% of the parents expressed the opinion that they liked the idea, 5.7% did not have an opinion on this subject and 8.5% assessed the idea as negative (cf Fig. 3).

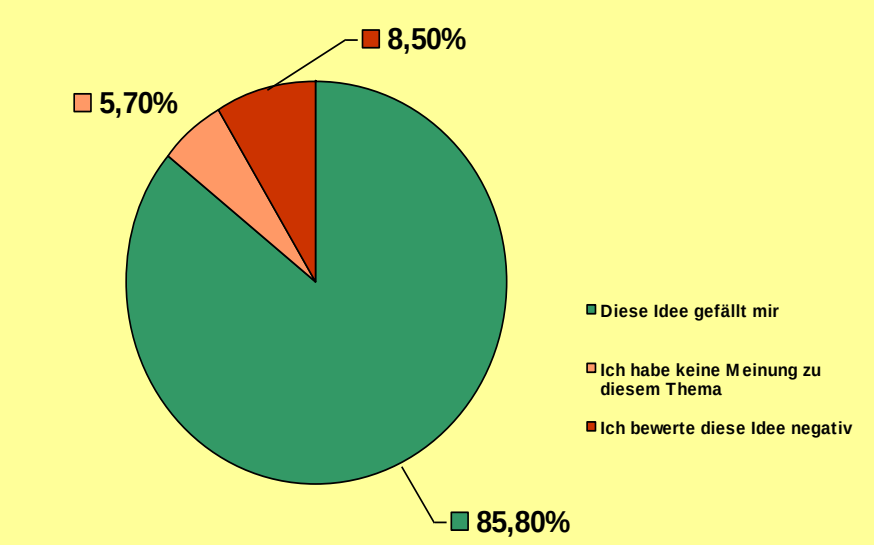


Fig.3: Assessment by the parents of the Polish project

GERMAN	ENGLISH
Diese Idee gefällt mir	I like this idea
Ich habe keine Meinung zu diesem Thema	I have no opinion on this subject
Ich bewerte diese Idee negativ	I assess this idea as negative

Most parents commented that their children enjoyed their experience with the Polish language (cf Fig. 4). 75.3 % of the parents noted that their children were filled with enthusiasm for Polish, 12.4% ascertained that their children had little interest in the Polish lessons, and the remainder of the parents were of the opinion that the children had no interest in Polish.

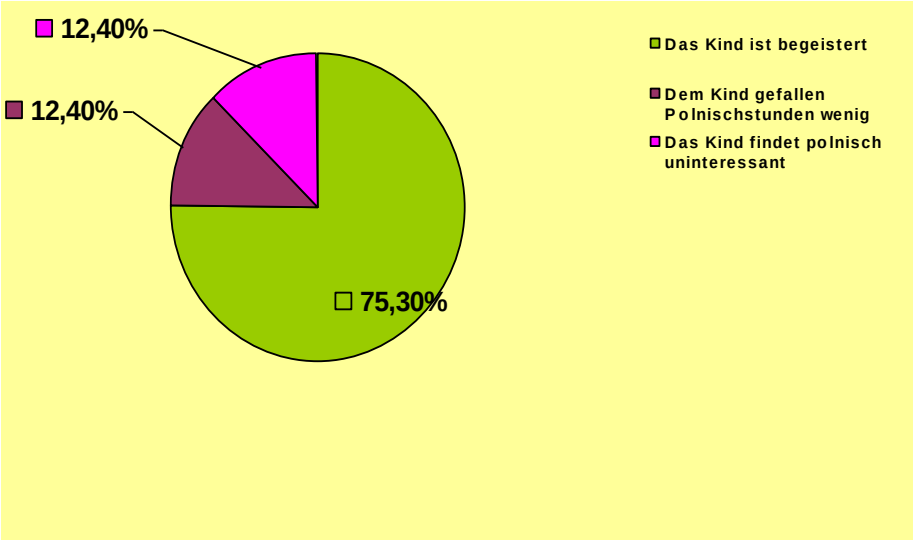


Fig. 4: Feedback from the parents on their children's interest

GERMAN	ENGLISH
Das Kind ist begeistert	The child is full of enthusiasm
Dem Kind gefallen Polnischstunden wenig	The child has little interest in the Polish lessons
Das Kind findet polnisch uninteressant	The child has no interest in Polish

It can be assumed that the positive attitude of the parents to the project also had a positive effect on the attitude of the children and, consequently, on the acquisition processes.

2.3.3 Key findings: Linguistic interference and metalinguistic reflections

Vocabulary instruction did not guarantee comprehension from the outset. It took the children a few days, sometimes weeks, to gradually grasp the meaning of certain words. For example, they initially understood the word *koń* (*horse*) to mean a cuddly toy in their group room. This may be perceived as a classic form of overspecification, which is typical in language acquisition, by which the semantic content of an expression is interpreted too narrowly. However, they later realised that *koń* means horse. When they were asked to translate *koń* into German, they were able to answer spontaneously '*Koń* means *horse*!'. After about two months, the entire day could be conducted in the Polish language without problem. The constantly repeated vocabulary and phrases used to describe frequently used objects and frequently undertaken activities were especially easy to learn. This shows how specific context promotes not only comprehension but also stimulates the power of retention.

Through their experiences with the Polish language, the children automatically became aware of certain differences to their native tongue. For example, they noticed by themselves that the Polish greeting 'Cześć!' means both 'hello' and 'bye-bye'. The children also realised that their first names are declined differently in Polish to their native tongue. For example, one child reacted to the instruction in Polish 'Złap Floriana za rękę! ('Take hold of this, Florian!') by asking whether the name for 'Florian' was different in Polish, to be specific 'Floriana'. In this respect, the acquisition of any foreign language also

automatically prompts metalinguistic reflections both on the foreign and – through the principle of contrast – on the native tongue.

In contrast, Polish inflexion made comprehension difficult for the children in certain cases. For example, they were barely able to recognise the word 'piesek' (dog), which they had already learnt, in the question 'Chcesz pieska?' (Would you like a dog?). Similarly, The children had problems with the various conjugation forms of a particular verb, for example 'Wstań!' (singular form of 'Stand up!') and 'Wstańcie!' (plural form of 'Stand up!') or 'Sprzątaj!' (singular form of 'Tidy up!') and 'Sprzątamy!' ('We are tidying up!'). Polish also has many verbs which have a similar meaning, but which are pronounced differently, such as 'biec' / 'biegać' (run) or 'usiąść' / 'siadać' (sit down). However, the children realised relatively quickly that the two verbs were synonymous, and could be used interchangeably.

In the early stages especially, the children found the pronunciation difficult, in particular in respect of the typical Polish consonants, such as: *'ł', 'cz',* and *'ć'*, which cannot be reproduced with German sounds. The Polish softened consonants 'ć' or 'ś' were mistaken by the children for certain sibilants, especially for 'sz' [ʃ] or 'cz' [t ʃ], for example in the word 'siedem' (seven) and 'szybko' (quick) or 'siadać' (sit down) and 'cicho' (quiet). They sometimes pronounced 'sześć' (six) in the same way as 'Cześć!' ('Hello!' / 'Bye-bye!). However, these pronunciation difficulties were quickly overcome through targeted exercises and repetition.

As the influence of the native tongue on their learning Polish was still considerable, it was possible to determine lexical, phonological and grammatical interferences. Phonological interferences include, for example, a long, closed O in the pronunciation of 'pilot' ['pil t] comparable to the German equivalent 'Pilot' [pi'lo:t], a guttural R in the pronunciation of 'farba' comparable to the German word 'Farbe', the pronunciation of the I sound instead of the Y sound in the word 'mandarynka' [mandar**i**nka] comparable to the German word 'Mandarine' [manda'ri:nə], the pronunciation and extension of the E sound in the expression 'smacznego' and the wrong stress on words, such as 'kwadrat' ['kwadrat] similar to the German pronunciation of the equivalent 'Quadratt' [kvadra't]. The errors are above all due to the fact that some vowels in the German language are pronounced in different ways, for example, E and O, or their pronunciation is completely different to the Polish pronunciation, such as in the case of the Y sound. Errors in word stress arose due to the fact that there are both long and short vowels in German and either the first or second syllable and – in the case of words of foreign origin – also the last syllable is stressed. There is no subdivision into short or long vowels in Polish and, as a rule, the penultimate syllable is stressed.

Syntax developed at a much later stage. Primarily, the children incorporated the newly learnt Polish words into their German utterances (lexical interference). For example, they constructed sentences such as 'O! Ein *koń*!' ('Oh! A *horse*!'), 'Darf ich heute dieses *koń* haben?" ('May I have this *horse* – cuddly toy – today?'), 'Ich möchte *jabłko.*' ('I'd like apple.'), 'Ich habe ein Wimper aus dem *oko.*' ('I have an eyelash from my *eye.*') or 'Ich bin *trzy.*' ('I'm *three.*')

After about 5 months, the children were attempting to weave longer Polish expressions into their utterances, whereby it was possible to ascertain grammatical interferences, such as 'Ich hab schon *zamknij drzwi* gemacht.' ('Ich hab schon *die Tür zu*gemacht.' / '*Zamknąłem drzwi.*' *['I've already shut the door']*), or 'Maxi muss auch *sprzątaj!* ('Maxi muss auch *aufräumen!* / 'Maxi też musi *sprzątać*!' *[Maxi has to tidy up, too!]*). Sometimes, they also constructed sentences which contained predominantly Polish elements, such as 'Krowa gibt mleko.' ('The cow gives milk.').

After approximately a year, the children were capable of recognising some grammatical rules from the everyday input. One girl replied *'Nie idziemy na plażę.' ('We're not going to the beach.')* to the question *'Idziemy na plażę?' ('Let's go to the beach.')*. The structure of this sentence is relatively simple. However, the answer indicates that this girl discovered the rules for the negative structure in Polish by herself and that she independently constructed a grammatically correct sentence in Polish.

All the children learnt how to respond to some set phrases in Polish, for example to 'Proszę!' and 'Smacznego!' with 'Dziękuję!' or 'Dzięki!' They were able to answer some questions in Polish, for example 'Co to jest?' (What's this?'), 'Jak się nazywasz?' ('What's your name?'), 'Ile masz lat?' ('How old are you?'), 'Jesteś Luca?' ('Are you Luca?'), 'Co teraz jemy?' (What are we eating now?), ' Nie wiesz?" ('Don't you know?), etc.

3 Students teaching Low German at kindergarten

Within the framework of the project 'Students teach Low German at kindergarten', the main subject of the following subchapter, students of Low German at the University of Greifswald[6] regularly visit a kindergarten in Greifswald to teach the children Low German in a number of subprojects under the tutelage of the co-author Birte Arendt. The relationship between theory and practice is characterised by a dual function, as the project can be seen both as training for the participating students and as professional development for the kindergarten teachers within the common framework of teaching Low German. The ongoing project was launched in the summer of 2011. So far, the 8 students participating have completed four project modules (cf www.phil.uni-greifswald.de/philologien/deutsch/personal/birte-arendt/forschungsschwerpunkte-und-projekte.html). Before going into detail, it is necessary to give a brief description of the point of departure and the main problems identified, which prompted this in Germany unprecedented project.

3.1 Point of departure: Language tuition in the education system to secure language maintenance

From a legal point of view, *Niederdeutsch* - Low German - is a regional language (cf. Oeter 2007), whereas linguistically it lies somewhere between an independent language and a dialect in Germany, where it is referred to colloquially as Plattdeutsch. It is primarily spoken in North Germany. Like German, Low German belongs to the West Germanic or Ingvaeonic (North Sea Germanic) language family. However, due to differing developments in the history of the languages, Low German is not considered to be a High German dialect. In fact, Low German bears linguistic similarities to English – just as to High German due to the long coexistence of the two languages (cf Sanders 1982). The historical development of the language reveals its importance as the language of the Hanseatic League, serving as the *lingua franca* of the Baltic area in the Late Medieval Period (cf Bischoff 1983). Due to a decline in its use, it is currently considered to be highly moribund. The latest indicators show that active competence has more than halved in comparison to the results of a survey conducted in 1984. Only 14% of the respondents now say that they can speak Low German well or very well (1984: 35%; 2007: 14%) (cf Möller 2008, 33). At the same time, according to the European Charter of Regional and Minority Languages, it should be protected as a recognised regional language (cf Institut für niederdeutsche Sprache - 2008). Therefore, it is necessary to 'favour and 'encourage' preschool projects (ECRML, Art. 8, 1 a iv). Such vague wording is characteristic for the lack of reliable schemes in the education system – not only at preschool level.

3.1.1 Identification of problems: Decline in the language and negative attributions

I believe that the greatest problems facing Low German are caused by the following six factors:

1. Active speakers are mostly over 60 years of age.
2. Language competence is hypostatised, which results in fear of speaking, especially amongst younger people (cf Arendt 2012c).
3. There is a lack of established, reliable schemes in the education system, making the training and professional development of preschool and school teachers difficult.
4. There is also a lack of holistic teaching approaches for an uninterrupted language biography.
5. The legal status of Low German as a regional language is ambiguous and policies are dominated by problematic language concepts (cf Arendt 2012a).
6. Attitudes towards the language show that some speakers make negative attributions, to the effect that it is a 'peasant language' and has poor communicative functionality (cf Arendt 2012a).

Comprehensive efforts to protect Low German as a regional language are required if it is to continue to exist and to be spoken in the future. Over and above the reasons already given to maintain the language, Low German can assume a linking function for the obligatory acquisition of English at school – at any rate if we start from the interlanguage hypothesis (cf Klein

[6] The students attend the so-called 'Focus on Low German' course as a subsidiary subject. It involves an additional qualification for teacher trainees, which is to entitle graduates to teach the regional language at school. The 'subsidiary subject Low German' is now being introduced as standard in the modularisation of the teacher training courses at the University of Greifswald. On the development of Low German courses of study at the University of Greifswald cf Arendt (2009).

2000) of at least partial interaction between the structural properties of the source and target language. This perspective can be explained in more concrete terms by the following three arguments:
(1) Language acquisition of Low German is made easier by drawing various parallels in the linguistic structures of Standard and Low German, the metalinguistic reflections on the native tongue supported by the principle of contrast.
(2) Its historical relationship with the English language is expected to facilitate learning.
(3) In principle, any foreign language acquisition facilitates the acquisition of another foreign language as the fundamental language learning processes have already been practised.

3.1.2 Problem solving: Implementing the project at preschool level

The following section focuses on the project 'Students teach Low German at kindergarten', which addresses the main problem areas and arrives at a number of solutions; it is based on young people teaching even younger, specifically kindergarten children the language of Low German in everyday interactions – albeit in consideration of specific aspects – by creating a natural, playful environment.
Firstly, it is necessary to identify some of the key parameters of the funded project. The project 'Students teach Low German at kindergarten' was launched in July 2011 as part of the umbrella project 'Low German in early childhood and school education' (cf http://moodle.bildung-mv.de/de/Fruehkindliche_Bildung/Sprache/Niederdeutsch.html). The cooperating kindergarten – Lütt Matten – in Greifswald was one of 19 kindergartens participating in the umbrella project mentioned. The project was implemented exclusively in the federal state of Mecklenburg-Western Pomerania, where it ran for a period of 2 years, 2010 - 2012, during which the author Arendt assumed the role of academic consultant and was primarily responsible for the supervision of the Greifswald kindergarten.

3.2 Project description: Language instruction for children and teacher training

The University of Greifswald is a crucial element in the effective implementation of this type of project. Since 1993, it has been possible to study Low German there as a separate subject or as one of the core subjects in the teacher-training course for German. The project does not merely aim to teach the children the language; it introduces an innovative element in that it also provides training for the students: The kindergarten project also enables the students to develop their own skills, firstly in the language – for many a difficult task in itself – and secondly in age-appropriate teaching methods. A further criterion is fulfilled by the specific conditions prevailing at the kindergarten in Greifswald, which set it apart from the others: The teachers themselves – especially three of the team – arrange Low German mornings or afternoons for the children at least once a week or resolutely speak Low German on selected days. Visual aids such as wall newspapers, posters with behaviour sayings or the presentation of the seasons in Low German are on constant display, making it impossible for the children to ignore the language.

Table 1 gives a brief overview of the four subprojects implemented in the past two years (cf www.phil.uni-greifswald.de/philologien/deutsch/personal/birte-arendt/forschungsschwerpunkte-und-projekte.html).

Project	Timeframe	Content/Approach/Aims	Children participating
(1) *Klopp an!*	06-07/2011	Children and students get to know each other; interactive, playful teaching of the story of a children's book translated into Low German	16 children aged 3 – 5
(2) *Fief lütte Tüften*	09-10/2011	Re-enactment of a Low German poem (cf Stiftung Mecklenburg 2012)	8 children aged 4 – 6
(3) *De Dierte*	04-07/2012	Development of a holistic, language-centred relationship with nature and native country	15 children aged 3 - 6
(4) *De vertöwerten Geschenke*	10-12/2012	Re-enactment of a Low German Christmas play	13 children aged 4 - 6

Table 2: Subprojects of 'Students teach Low German at kindergarten'

Although more intensive collaboration is desired by both sides, it is not possible under the present circumstances due to other commitments taken on by the students and project leader.

Following is a more detailed description of the third project '*De Dierte*', which illustrates most clearly the holistic and interactive-based approach. Fundamental to our work is the concept of immersion, i.e. the students are required resolutely to speak Low German to the children – a challenge for both sides. Embedding the language in context makes it easier for the children to understand utterances even if they themselves are not able to answer in Low German.

In the subproject '*De Dierte*', we met on four occasions, concentrating on the zoo, firstly because the location was perfectly adapted to the acquisition of the new vocabulary as regards subject matter, secondly in order to establish a relationship with the region – characteristic for the regional language – and thirdly because the experience of coming into contact with animals would aid their holistic and sensory development. Together with 15 children aged 3 - 6 and two teachers, we first visited the local zoo – which even bears the Low German name of which most people are unaware of 'An'n Schwanendiek' – and named and described the animals in Low German. In some cases, it was necessary to form new terms, as the animal names required had so far not been in use in Low German. For example, we created the word *Büdelhüpper* for kangaroo, *Bammelbukschwien* for pot-bellied pig and *Spiegdiert* for llama. During this first visit, the children also had an opportunity to record their impressions creatively.

In the second session, the children drew the animals on the basis of photos taken during the first visit. This served, on the one hand, to consolidate the vocabulary learnt and strengthen their relationship with the students and, on the other, to develop their fine motor and artistic skills and improve their powers of observation. Illustration 5 is an example of the artwork produced.

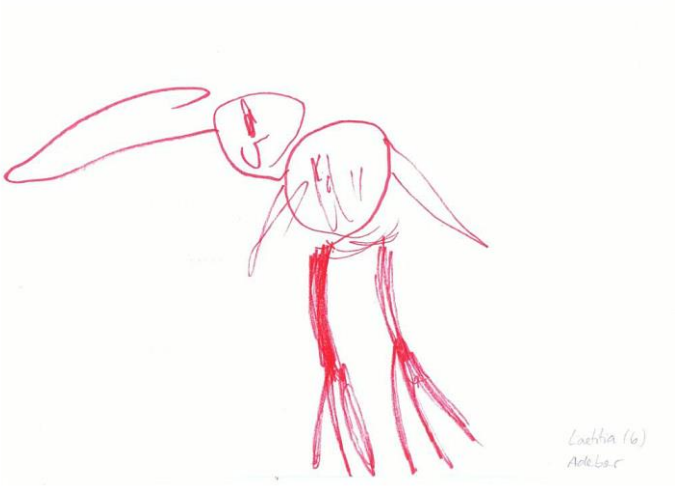


Illustration 5: *Adebor* [stork], (drawn by a 6-year-old girl)

The teachers also resolutely continued to use the new vocabulary – they even appeared in the TV programme ARD-Buffet in the segment featuring the 'dialect puzzle'.
The third session further consolidated their creative skills, whereby the children modelled animals out of salt dough, impressed bags and wallpaper with their own handmade stamps and made crayon etching pictures (scratch art). The printed bags were sold at a joint summer fête and the proceeds used in the fourth session for the students and children to go to the zoo for an ice cream.

3.3 Results of the Low German project

The children show strong passive skills in comprehension, which can be explained by certain similarities to standard German and integration into a context. Even if they themselves rarely answered in Low German – with the exception of interpreting selected passages in Low German in the re-enactment of the plays – the author Arendt believes that both the children and the students participating in the project developed important skills and gained insight into the language. This is substantiated by Biedowicz (2013), who carried out a microanalytic assessment of the second subproject 'Fief lütte Tüffeln'. She reaches the conclusion that the language acquisition processes experienced by the children could be detected in adequate reactions to questions and answers formulated in Low German, in the decontextualised use of passages of the play learnt by heart and also in the occasional Low German utterances produced at this stage.
The project has enabled the children not only to learn the language but also to learn through the following four experiences, which affect the attitude towards the language and are, consequently, also important for language maintenance in the future:
(1) They experience Low German both as part of their everyday routine and as a natural means of communication in the projects. In the process, Low German is experienced as a means of communication not with a restricted but directly with an appropriate functional range.
(2) In the interactions, they intuitively acquire both language competence in the sense that they develop vocabulary and grammar skills as well as communicative competence in Low German in terms of communicative functions, such as describing, explaining and narrating. The language-specific markers play an important role in this connection. First, the gradually developed competence enables the children to initiate interactions by themselves in Low German, which are subsequently rewarded by the adults, thus securing use in the long term.
(3) Low German has a positive connotation generated by the child-centred projects, which the children for the most part look forward to. In respect of the attitude towards the language, the experiences of everyday language with positive connotations

argue against the portrayal of an old, dying 'peasant language', which is often presented by the media and speakers as only being fit for jokes and funny stories.

(4) As a result of these new experiences, the traditional image of an old Low German speaker is directly replaced by young speakers. The children see themselves and young people in general as a natural part of the Low German speaking community, in which they are accepted through their interactions as 'members'. The analysis of current attitudes towards the language shows quite a different experience for young people today, namely that they have an open mind about it (cf Arendt 2012c).

Therefore, the children do not only develop their knowledge of the language but also, through specific experiences, an implicit metalinguistic knowledge *about* Low German, its functions, connotations and speakers. This is specific to the extent that it differs from the traditional connotations preventing active use of the language. This adoption of specific attitudes towards the language through these experiences is considered to play a crucial role on how the language is used, whereby the parents also have a determining influence. For this reason, it was important for us to involve the parents – as a rule only spectators – considering they are essentially responsible for the positive response demonstrated by the children with their Low German experiences.

The successes but also failures of the practical experience gained by the students broadened their knowledge of age-appropriate language teaching. They learnt to didactisise language programmes and, in the process, to be guided by the specific needs of the children, for example according to movement and holistic experiences. Consequently, the students could put themselves to the test and try out their pedagogical skills without pressure to perform, and gain practical experience, which is, unfortunately, not adequately provided by the teacher-training course. They were also able to show progress in their own language acquisition.

It was possible in the course of the projects up to that point to supervise a number of the children – together with the teachers – over the entire 1½ years, thus ensuring continuity in their language acquisition and facilitating defining attitudes towards the language. However, the continuity of the language programmes constitutes a problem in the transition to school: There are no reliable schemes in primary, middle and high schools which would secure or develop language competence in Low German for the children. The educational policy applicable in Mecklenburg-Western Pomerania merely allows contact with the language. The decision to offer study groups and optional courses in Low German rests with the individual school and is largely dependent on its teaching capacity. Therefore, sustainability through reliable schemes is not as yet guaranteed.

For the students the project is over at the latest on completion of their studies. If possible, they will offer Low German at a school in North Germany, perhaps in the form of a study group or even as an optional subject. However, their future school may not consider this to be necessary.

The example of this project has shown how, through the interaction of the university with non-university partners – in this case the kindergarten – a great deal can be achieved at relatively little expense. The main problem areas – lack of competence, negative attitudes towards the language, older generation of speakers and lack of teachers – have been addressed by the projects.

However, the positive assessment should not hide the fact that the project remains in isolation. Even if 19 kindergartens were selected as part of the umbrella project to provide support for their work with Low German, it would be impossible to present it as a nationwide programme for kindergarten children. Although the agreed funding and support of Low German programmes has so far been applied to isolated projects, there is still a lack of reliable schemes in the education system, relevant legal provisions and the funding required from the federal state. It also becomes apparent at this point that there is a major risk of language teaching projects to protect regional and minority languages being low-budget projects.

4 Conclusion: Successes and problems of both Polish and Low German projects

Despite the significant differences between the languages in terms of structure as well as from a political and social perspective, the assessment of the progress and success of the project also revealed striking parallels. It is possible to summarise the common factors in the following five assumptions:

1. Children encounter new languages with an open mind and enthusiasm.
2. Embedding the language in context facilitates a good understanding of the language.

3. Children show many examples of native language interference.

4. The – in the best-case scenario positive – attitudes of the children and parents have a strong influence on the acquisition.

5. There is always a risk in the case of early childhood projects, as presented above, of the language acquisition process ending in the transition to school.

Re 1: Specifically, this viewpoint means that children at kindergarten age have not as yet developed a clear profile of attitudes towards a language. For example, the fact that Polish is considered to be a difficult language and Low German the language of peasants could keep them from learning the language. However, they approach language programmes with an open mind and interest, and enjoy the sound of 'foreign' words. Curiosity aroused through play and contact with the language through fun activities are the best prerequisites for learning to be a pleasurable experience, as is common and necessary for children.

Re 2: Even if the children cannot immediately 'translate' all utterances – which is especially applicable to Polish as a Slavic language in contrast to the Germanic native tongue German – embedding the utterance in context allows understanding at least on a pragmatic level of handling the language. Therefore, even in immersion, it becomes apparent that the children are not obliged to understand everything in the literal sense of the word but can deduce a lot from the current situation, which is what they actually do.

Re 3: As many academics are of the opinion that interference is a sign of a high command of the language, this phenomenon rarely appears in the first phases of second-language acquisition at kindergarten, as the children hardly use the second language. However, certain characteristic features may be noted in the bilingual situations of their daily routine. For example, the children often incorporate the newly learnt Polish words into their expressions in the German language. For example they construct questions and sentences such as: 'Darf ich heute dieses koń (Pferd) haben?' ('May I have this *horse* – cuddly toy – today?'), or 'Ich hab heute dieses *koń*!' (I have this *horse* today!). However, they sometimes construct sentences which contain more Polish elements than German, such as: '*Krowa* gibt *mleko*!' ('The cow gives milk'). Otherwise, there is no apparent interference. When the children feel confident enough to use Polish, it will be in the form of complete instructions which they have retrieved or short sentences which they often hear in their daily routine.

Re 4: As the parents are the primary role models for children of this age and the positive response can strengthen their language learning or a negative response discourage them as the case may be, language programmes should always be structured with the approval of the parents, even better with their collaboration.

Re 5: Isolated projects show what children can achieve linguistically in a given situation and highlight what children can learn in a limited time. Unfortunately, project-oriented work, as undertaken in the two projects described above, does not provide an adequate basis for an ongoing language biography. In respect of both Polish and Low German, the school systems in the federal state of Mecklenburg-Western Pomerania are not designed to secure the successes achieved through these projects and, as a consequence, to guarantee the children important recognition for and development of their specific competences.

We can only hope that awareness of the possibility of multilingualism in early childhood will also grow in a federal state such as Mecklenburg-Western Pomerania, so that strategic projects, such as those presented in this paper, can become standard and – especially for the sake of the children – are correspondingly implemented at school.

Literature:

Arendt, Birte (2012a): Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik. In: Niederdeutsches Jahrbuch 135, S. 101-117.

Arendt, Birte (2012b): "Was spricht für einen frühen Zweitspracherwerb? In: Stiftung Mecklenburg (Hg): Lürlürlütt. Handreichungen zum Erlernen der niederdeutschen Sprache in der frühkindlichen Bildung. Rostock, S. 6-8.

Arendt, Birte (2012c): „deswegen hab ich mich auch nich getr!AU!t zu sprechen." Einstellungsmuster und Sprachgebrauch Jugendlicher bezüglich des Niederdeutschen im sozialen Netzwerk „Plattdüütschkring". In: Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache, S. 1-25.

Arendt, Birte (2009): Entwicklung des Niederdeutschstudiums an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. In: Bundesraat för Nedderdüütsch (Hgg.): Plattdeutsch, die Region und die Welt. Wege in eine moderne Mehrsprachigkeit. Positionen und Bilanzen. Leer, S. 39-47.

Bebensee, Roswitha (2002): Die Sprache des Nachbarn: Französisch in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Huppertz, Norbert (Hg.): Französisch so früh? Bilinguale Bildung im Kindergarten: Modelle und Methoden, Didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich. Oberried, S. 54f.

Biedowicz, Johanna (2013): Frühkindlicher Zweitspracherwerb. Der Plattdeutscherwerb in der Kita „Lütt Matten" Greifswald. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit.

Bischoff, Karl (1983): Mittelniederdeutsch. In: Cordes, Gerhard; Möhn, Dieter (Hg.): Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Berlin, S. 98-118.

Bonstein, Julia (2004): Der fremde Osten. In: DIE ZEIT 05.02.2004 Nr.7, http://www.zeit.de/2004/07/C-Polen [Stand: 09/2011]

Franssen, Marguerite (2002): Bilingualer Unterricht in den Niederlanden und in Deutschland: eine Vergleichsstudie, http://deposit.ddb.de/cgibin/dokserv?idn=965158403&dok_var=d1&dok_ ext=pdf&filename=965158403.pdf, Aachen 2002, S. 61 [Stand: 09/2011]

Gąszczyk, Alicja (2012): Immersionsmethode als bilinguale und interkulturelle Früherziehung in der Grenzregion - Chancen der Grenzregion. In: Westphal, Werner / Mazurkiewicz-Sokolowska, Jolanta / Gqszczyk, Alicja (Hg.): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb in Theorie und Praxis. Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2012, S. 82-92.

http://moodle.bildung-mv.de/de/Fruehkindliche_Bildung/Sprache/Niederdeutsch.html [Stand: 09/2013]

Huppertz, Norbert (2002): Französisch so früh? In: Huppertz, Norbert (Hg.): Französisch so früh? Bilinguale Bildung im Kindergarten: Modelle und Methoden, Didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich. Pais Verlag, Oberried 2002, S. 13 ff.

Huppertz, Norbert (Hg.): Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis. Pais Verlag.

Institut für niederdeutsche Sprache (Hg.) (2008): Zehn Jahre Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Zwischenbericht zur Sprachpolitik für das Niederdeutsche. Leer.

Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen, S. 537-570.

Möller, Frerk (2008): Plattdeutsch im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Leer.

Möller, Christine; Wode, Henning (2008): Immersion und bilingualer Unterricht im Elementarbereich, Unveröffentlichtes Manuskript, 2. Fachkonferenz „Frühkindliche Mehrsprachigkeit: Option auf einen erfolgversprechenden Berufs- und Lebensweg", Pasewalk: 15. Mai 2008.

Nauwerk, Patricia (2003): Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten – Was sagt die Sprachwissenschaft dazu?. In: Huppertz, Norbert (Hg.): Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis. Pais Verlag, S. 52.

Oeter, Stefan (2007): Status der Regional- und Minderheitensprachen aus verfassungs- und völkerrechtlicher Sicht. In: Niederdeutsches Jahrbuch 130, S. 127-150.

Sanders, Willy (1982): Sachsensprache, Hansesprache, Plattdeutsch. Sprachgeschichtliche Grundzüge des Niederdeutschen. Göttingen.

Stiftung Mecklenburg (Hg.) (2012): Lürlürlütt. Handreichungen zum Erlernen der niederdeutschen Sprache in der frühkindlichen Bildung. Rostock.

Wode, Henning (2007): Frühkindliche Mehrsprachigkeit. Multilinguisme Précoce. Multilingualism in early childhood, Internationaler Kongress. Saarbrücken 17./18. September 2007, In: http://www.fruehkindlichemehrsprachigkeit.de/downloads/abstracthenningwode.pdf, S. 3 [Stand: 09/2011]

Bericht der Kulturministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. vom 04.10.2013. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf [Stand: 09/2013]

Die Europäer und ihre Sprachen. In: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf, S. 4 [Stand: 09/2013]

Immer mehr junge Sachsen lernen Tschechisch und Polnisch. In: Bild.de Sonntag, 10. April 2011, http://www.bild.de/regional/dresden/dresden-regional/immer-mehr-junge-sachsen-lernen-tschechisch-17352416.bild.html [Stand: 09/2011]

Polnisch für Anfänger? Auch im Grenzgebiet eine exotische Wahl. In: Neue Osnabrücker Zeitung, 19. Juni 2011, http://www.noz.de/deutschland-und-welt/politik/55023448/polnisch-fuer-anfaenger-auch-im-grenzgebiet-eine-exotische-wahl [Stand:09/2011]

Polnisch schon in der Kita – Bildungsministerium fördert Sprachprojekt. In: MV-Schlagzeilen.de, **19. Dezember 2007,** http://www.mv-schlagzeilen.de/polnisch-schon-in-der-kita-bildungsministerium-foerdert-sprachprojekt-in-der-grenzregion/1353/ [Stand. 10/2011]

Warum Polnisch lernen?, http://www.berlin.polemb.net/index.php?document=99 [Stand: 09/2011]

www.phil.uni-greifswald.de/philologien/deutsch/personal/birte-arendt/forschungsschwerpunkte-und-projekte.html [Stand: 09/2013]

Alicja Gąszczyk
Universität Szczecin
a.k.gaszczyk@gmail.com

Dr. Birte Arendt
Universität Greifswald
arendt@uni-greifswald.de

Christian Pablo Cañipa Ariñez

La Paz und Duisburg

Chancen durch Mehrsprachigkeit

A. Die Deutsche Schule in La Paz und ihre Struktur
Die Schule bietet zwei Arten von Schulabschlüssen:

1.) Das bolivianische Abitur
Ab der 3. Klasse wird in der Schule Deutsch als Fremdsprache gelernt.

Ab der 7. Klasse fördert die Schule neue Herausforderungen für die Schüler und es werden Physik, Chemie und Mathematik auch auf Deutsch gelernt.

Ab der Secundaria (vgl. mit einem Gymnasium) müssen die drei Stufen des Deutschen Sprachdiplom (DSD - A1/B1/C1) erreicht werden. Mit C1 Niveau darf man schon in Deutschland studieren.

Während der 9. und 10. Klasse fliegt die ganze Stufe nach Deutschland um an einem Schüleraustauschprogramm teilzunehmen. Die Schüler werden in ganz Deutschland auf Gastfamilien verteilt und der gesamte Aufenthalt dauert vier Monate.

Das Abitur bekommt man in der 12. Klasse

2.) Das deutsche Abitur
Ab der ersten Klasse wird in der Schule Deutsch bilingual gelernt.

Alle Fächer sind auf Deutsch und es besteht auch die Möglichkeit das bolivianische Abitur zu erlangen.

B. Weitere Bildung
Die Schule bietet eine Berufsausbildung in zwei Branchen: Industrie- und Groß- und Außenhandelskaufmann.

Das Studium besteht aus 22 Monate und der Abschluss wird weltweit anerkannt.

Während der Ausbildung ist es möglich das Fachabitur (nebenbei) zu machen, damit man sich direkt an einer Fachhochschule bewerben kann.

C. Vorteile/Berufserfahrung (Persönliche Ziele)
Dadurch dass ich nach der Schule noch die Ausbildung abgeschlossen habe, habe ich direkt mehrere Zulassungen an verschiedenen Fachhochschulen bekommen. Das Studium im Ausland öffnet mehrere Türen für die Zukunft und hilft dem, der es nutzt. Das ist der beste Weg um sich selbst zu entwickeln und daraus bessere und fähigere Leute für die verschiedenen Berufsfelder zu bilden. Zurzeit studiere ich an der Hochschule Ruhr West Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt in Emerging Markets.

Dazu ist es erlaubt während der Studiumszeit einen Nebenjob zu haben. Das ist die beste Möglichkeit für die frühe Berufserfahrung, bevor man in einen echten Vollzeit-Job einsteigt. Ich arbeite als Verkaufshilfe und Berater bei Peek & Cloppenburg.

Christian Pablo Cañipa Ariñez

La Paz et Duisburg

Les atouts du plurilinguisme

A. L'Ecole allemande de La Paz et sa structure
L'école propose deux sortes de diplômes de fin d'études :

1.) Le baccalauréat bolivien
Dès la 3ème année scolaire, les élèves apprennent l'allemand comme langue étrangère.

A partir de la 7ème année, l'école encourage les élèves à relever de nouveaux défis : la physique, la chimie et les mathématiques sont enseignés également en allemand.

A partir de la « *Secundaria* » (équivalent du lycée), il faut obtenir les trois niveaux du diplôme de langue allemande *« Deutsches Sprachdiplom* » (DSD - A1/B1/C1). Le niveau C1 permet déjà de faire des études en Allemagne.

Au cours de la 9ème et de la 10ème année, tous les élèves de ce niveau partent en Allemagne pour participer à un programme d'échange scolaire. Ils sont répartis dans des familles d'accueil partout en Allemagne et la durée totale du séjour est de quatre mois.

On obtient le baccalauréat au terme de la 12ème année.

2.) Le baccalauréat allemand
Dès la première année, les élèves apprennent l'allemand dans le cadre d'un enseignement bilingue.

Toutes les matières sont enseignées en allemand. Il est également possible d'obtenir le baccalauréat bolivien.

B. Formation continue
L'école propose une formation professionnelle dans deux secteurs : Technico-commercial et Commercial en commerce de gros et commerce extérieur.

La durée des études est de 22 mois et le diplôme est reconnu dans le monde entier.

Pendant la formation, il est possible de passer le baccalauréat professionnel (en parallèle) qui permettra de postuler directement pour suivre des études dans une haute école spécialisée.

C. Avantages / Expérience professionnelle (Objectifs personnels)
Ayant achevé la formation tout de suite après l'école, j'ai été directement admis à plusieurs hautes écoles spécialisées. Le fait d'étudier à l'étranger ouvre de nombreuses portes vers l'avenir et c'est une aide précieuse pour celui qui sait en tirer parti. C'est le meilleur moyen de se développer d'un point de vue personnel et, par voie de conséquence, de former de meilleurs employés dotés de plus grandes compétences dans les différents secteurs professionnels. Actuellement, je fais des études de gestion d'entreprise, spécialisation « Marchés émergents », à la *Hochschule Ruhr West* (Université des sciences appliquées à Mülheim).

De plus, on est autorisé à avoir un travail d'appoint pendant la durée des études. C'est là le meilleur moyen d'acquérir une première expérience professionnelle avant de se lancer dans un vrai travail à temps plein. Je travaille en tant qu'auxiliaire de vente et consultant chez Peek & Cloppenburg.

Christian Pablo Cañipa Ariñez

La Paz and Duisburg

Opportunities afforded by multilingualism

A. The German School in La Paz and its structure
The school offers two types of qualifications:

1.) Bolivian A-Levels
German as a foreign language is taught at the school from the 3rd grade.

From the 7th grade, the school promotes new challenges for the pupils and physics, chemistry and mathematics are also taught in German.

From Secundaria (comparable with a grammar school), pupils are required to achieve the three levels of the German Language Diploma (A1/B1/C1). Students who have attained level C1 are already eligible to study in Germany.

During the 9th and 10th grade, the entire class flies to Germany in order to participate in a student exchange programme. The pupils are assigned to host families all over Germany and the complete stay lasts four months.

Students attain their A-Levels in the 12th grade.

2.) The German "Abitur" (A-Levels)
At school, lessons are conducted bilingually from the first grade onwards.

All subjects are in German and the pupils also have the opportunity to attain the Bolivian A-Levels.

B. Further education
The school offers vocational training programmes in two sectors: Industrial business management assistant and management assistant in wholesale and international trade.

The course of study lasts 22 months and the certificate is recognised internationally.

It is also possible to attain the certificate of eligibility to study at a university of applied sciences ("Fachabitur") alongside the training course, enabling students to apply directly for a place at such an institution.

C. Advantages/vocational experience (personal goals)
Owing to the fact that I completed the vocational training course after school, I was immediately offered places of study at various universities of applied sciences. Studying abroad opens up several doors for the future and helps those who take advantage of this opportunity. This is the best way to promote personal development and to obtain better qualified and more capable people for various occupational fields. I am currently studying business administration with a focus on emerging markets at the University of Applied Sciences "Hochschule Ruhr West".

Moreover, students are permitted to have a part-time job during their period of study. This is a great opportunity to gain work experience at an early stage before joining a company as a full-time employee. I work as a sales assistant and advisor at Peek & Cloppenburg.

Dr. Giovanni Cicero Catanese

Institut IPE e.V. Mainz

Lernfreude und Pädagogische Qualität durch die Arbeit mit dem Portfolio unterstützen. Die Übergänge prozessorientiert gestalten

Vorwort

Die „pädagogische Arbeit mit Portfolio" ist in den letzten Jahren in Kindertagesstätten und Schulen zu einem festen Begriff geworden.
Im folgenden Beitrag werden Fragen, kritische Punkte und Beispiele gelungener Praxis, die im Workshop diskutiert wurden, zusammengefasst. Vor allem: Wie weit ist die pädagogische Arbeit mit dem Portfolio aktuell verbreitet? Welche Vorzüge und Spannungsfelder sind in der aktuellen Debatte, in der Literatur und in der Praxis zu erkennen? Wie können pädagogische Fachkräfte, die das Portfolio umsetzen, besser voneinander lernen und sich austauschen? Welche Perspektiven stellen sich für die zukünftige Arbeit mit dem Portfolio?

1. Aktueller Stand des Diskurses „Portfolio im Elementar- und Primarbereich"

Das Portfolio ist als Begriff auf Grund der vielfältiger Umsetzungsformen nicht einfach zu definieren. Sicherlich lässt sich unter den Definitionen ein gemeinsamer Nenner herausfinden, welcher das Portfolio als Instrument, das „durch Texte und andere Darstellungsformen [...] mehr als jedes andere Produkt in der Ausbildung, individuelle Lernprozesse sichtbar werden lässt" (Bräuer/ Keller/ Winter 2012: 13) und es als „eine besonders wirksame Textsorte für die Wiederspiegelung von Lernprozessen in kleineren und größeren Lerngemeinschaften" (ebd. 13-14) ausweist.

Die Literatur, die sich in den letzten zehn Jahren mit dem Thema des Portfolios als „Bildungswerkzeug" befasst hat (s. Tabelle 1), zeigt, wie weit es sich schon in der pädagogischen Praxis verbreitet hat: Anerkannt wird vor allem seine begleitende und individuell-orientierte Dokumentationsfunktion zur Förderung des selbständigen Lernens und der Selbsteinschätzung bei Kindern.

Vor allem bei Fragen der Sprachbildung, der Förderung der Mehrsprachigkeit, der Begleitung des Spracherwerbs kann das Portfoliokonzept eine hilfreiches Mittel darstellen, um die biographischen Ressourcen jedes Kindes wertzuschätzen, auf sie zuzugreifen und die eigene Kompetenzwahrnehmung des Kindes zu fördern. Die Portfoliomethode kann außerdem gegenüber defizitorientieren Sprachfördermaßnahmen eine ergänzende Funktion ausüben (Cicero Catanese 2010: 70)

Tabelle 3. Literatur-Beispiele zum Thema Portfolio

Nach Fthenakis (2009: 30-31) beachtet das Portfolio-Konzept in Kindertagesstätten und Schulen einige Prinzipien und Grundsätze, deren Umsetzung in die Praxis durch die Arbeit mit dem Portfolio unterstützt werden:

Brauer, G./ Keller, M./Winter, F. (2012): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett
Fthenakis W.E. Daut M./ Eitel A./ Schmitt A./ Wendell A. (2009): Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
Grace, C./ Shores, E. F. (2005). Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
Grittner, F. (2009): Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
Häcker, T. (2001): „Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung". In: Journal für lehrerinnen- und -lehrerbildung 1 (4): 68-75
Häcker, T. (2002): Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts?" Die deutsche Schule 94 (2): 204-216
Häcker, T. (2005): „Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern". Pädagogik 57 (3): 13-18
Kolb, A. (2007): Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen: Narr Verlag
Raker, K./ Stascheit, W. (2007): Was ist Portfolioarbeit? Verlag an der Ruhr
Wagner, Y. (2010): Portfolios in der Krippe: Entwicklungen dokumentieren mit Kindern. Troisdorf: Bildungsverlag Eins

- ✓ **Demokratische Werte** wie Gleichberechtigung, Partizipation, Kooperation werden dem Kind vertraut;
- ✓ **Entwicklungsangemessenheit:** Bildungsinhalte **und pädagogische Angebote richten sich** auf die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse, Kompetenzen und Stärken des Kindes aus;
- ✓ Bildung wird als **lebenslanges Lernen** betrachtet. Bedeutend ist dabei die Tatsache, dass nicht nur Kinder untereinander ihre Kenntnisse austauschen und weiterentwickeln, sondern Kinder und Erwachsenen „ko-konstruieren" gemeinsam ihr Bild der Welt In diesem Sinn wäre eine kontinuierliche Portfolio-Arbeit über die Übergansphasen hinaus (KiTa-Schule-Weiterführende Schule) von Vorteil;
- ✓ Das Kind wird als **Gesamtpersönlichkeit** gesehen;
- ✓ Wertschätzung formeller und informeller Lernsituationen: **Lernen-** und **Entwicklungsprozesse finden an allen Orten** statt;
- ✓ Das Kind wird in seinem **verantwortungsvollen und selbständigen Handeln** gestärkt.
- ✓ Der Fokus der pädagogischen Aktivitäten ist **kompetenzorientiert** und richtet sich auf die Stärken des Kindes.

Anderseits entstehen bei der praktischen Umsetzung des Portfolios bei den pädagogischen Fachkräften nicht selten Befürchtungen und Schwierigkeiten, weil die prozessorientierte Arbeitsweise des Portfolios in mehr oder weniger feste Strukturen der Bildungsinstitutionen integriert werden soll, ohne den leistungsorientierten Grundgedanken zu verändern.

2. Spannungsfelder, Dilemmata, Vorzüge im Umgang mit Portfolios

In der Literatur sowie in den Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte[1] ist - trotz der oben genannten Vorzüge- nicht selten ein ambivalentes Verhalten gegenüber der Portfolioarbeit zu beobachten. Einerseits wird das Konzept als hilfreich betrachtet, anderseits werden Schwierigkeiten bezüglich seiner Umsetzung geäußert. Befindet sich das Portfolio an einem

[1] Ich beziehe mich auf Rückmeldungen und Aussagen, auf die ich seit 2008 durch meine Tätigkeit als Referent bei Fortbildungen gestoßen bin.

Scheideweg? Wird seine Bildungsphilosophie in den nächsten Jahren einen Rückschlag erleben? Oder sind die Vorteile trotz dieser Schwierigkeiten so bedeutend und ersichtlich, dass für die effektive Weiterentwicklung und Verbreitung des Portfolios nichts zu befürchten ist?

Die Antworten auf solche Fragen können nicht präzis vorhergesagt werden. Die pädagogische Praxis und die Forschung sollten sich mit solchen Spannungsfeldern auseinandersetzen. Dabei sind nicht nur organisatorische Fragen zu klären (Mangel an Personal und wenig Zeit für die individuelle Arbeit mit den Kindern) sondern auch didaktische Faktoren (Mangel an methodischen Kenntnissen zur Umsetzung des Portfolios, scheinbare Unvereinbarkeit einer qualitativen Arbeit mit dem Portfolio und des leistungsorientierten Konzepts der Schule).

In einigen Punkten erweist sich eine wissenschaftliche Reflexion als notwendig[2]:
- Die **Auswirkungen** der pädagogischen Arbeit mit dem Portfolio auf die kindliche Entwicklung sind **wenig erforscht.**
- Es fehlt noch ein **allgemeiner Konsens**, nach welchen Gütekriterien die Qualität eines Portfolios zu bewerten ist (was soll wie ausgewertet werden?)
- **Leistungs- vs. kompetenzorientierte** Konzepte konkurrieren miteinander.
- Es fehlt ein **einheitliches Grundverständnis** über Inhalt und Struktur des Portfolios.
- Wird der Grundschule/weiterführenden Schule durch die im Portfolio enthaltenen Informationen ein **fertiges Bild des Kindes** „geliefert"?
- **Die rechtliche Grundlage -** vor allem bei Übergangsphasen-wird zuweilen als Hindernis wahrgenommen (das Portfolio ist Eigentum des Kindes, aber bei eventueller Weitergabe ist das Einverständnis der Eltern erforderlich).

Noch offene Fragen und Zweifel bestehen bei einigen Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich der Formen und Methoden der Dokumentation, die mit dem Einsatz des Portfolios zu einer Art „Dokumentationspanik" führen könnte. Dies vor allem dann, wenn man das Prinzip, dass das Portfolio nicht das Ziel, sondern ein Instrument ist, aus den Augen verliert (Fthenakis 2009: 30).

Solche Sorgen, die während meiner Fortbildungstätigkeit nicht selten zu hören sind, sind auch in der Literatur anzutreffen:

„Schon vor zehn Jahren war im Kontext der Schweizer Berufsbildung vom »Portfoliosyndrom« und einer »Portfoliomanie« die Rede […]. Bei zunehmender Intensität hat die Diskussion inzwischen längst auch die allgemeinbildenden Schulen über alle Schulstufen hinweg erfasst; ebenso die Hochschulen. Selbst in Kindertagesstätten werden Portfolios bereits für Krabbelkinder angelegt.„ (Münte-Goussar 2013: 3).

Bezüglich der Debatte über den Einsatz des Portfolios und seine Praktikabilität, war es im zeitlichen Rahmen des Workshops nicht möglich, alle oben dargestellten Spannungsfelder zu reflektieren, sodass sich die Diskussion und der Erfahrungsaustausch nur auf bestimmte Punkte begrenzte.

Trotzdem war bei der Debatte ein großer Konsens darüber, dass neben den von den Teilnehmerinnen und Tellnehmern genannten Schwierigkeiten, das Portfolio eine wichtige Dimension in der pädagogischen Arbeit darstellt, die als kreative und biographische ausgerichtete Konzeption, auf das Interesse des Kindes trifft und seine Motivation erhöht. Vor allem bei der Frage, ob das Fehlen eines einheitlichen Grundverständnisses über Inhalt und Struktur des Portfolios eine

[2] Solche Punkte ergeben sich aus einer Zusammenstellung von Beiträgen und Wortmeldungen bei der Tagung „Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Das Portfolio als Bildungsbegleiter", die vom 3. – 5. Mai 2013 in Kassel stattgefunden hat und vom Internationalen Netzwerk Portfolio (INP) veranstaltet wurde. Diese Punkte wurden mit Anmerkungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops ergänzt.

Schwäche darstelle, waren die Anwesenden der Meinung, dass gerade dieser Aspekt als Stärke anzusehen ist. In diesem Zusammenhang setzt ein Instrument, das prozessorientiertes Lernen fördern möchte, eine flexible Form voraus. Nicht zuletzt ist nicht nur jedes Kind, sondern auch jede Einrichtung anders. Von daher bietet sich das Portfolio-Konzept als Möglichkeit an, im besten Sinn situationsorientiert zu arbeiten.

3. Das Portfolio als Teil einer Gesamtkonzeption

Aus verschiedenen Gründen ist durchaus anzunehmen, dass das Konzept des Portfolios in Zukunft die pädagogische Arbeit prägen wird. Dies nicht nur auf Grund seiner Bildungsphilosophie, sondern auch weil sich das Portfolio an einer gesamten Gesamtkonzeption ausrichtet, die in den Bildungsinstitutionen zunehmend Boden gewinnt und die die Kriterien der traditionellen Leistungsformen (z.B. Noten) schritterweise mit anderen individuell-orientierten ersetzt: selbstständiges Lernen, Selbsteinschätzungskompetenz, Wertschätzung des informellen Lernens, kontinuierliche Begleitung (schul- und lebensphasenübergreifend)[3].
Diese Begriffe finden sich zunehmend in verschiedenen Empfehlungen der europäischen und nationalen Bildungspolitik.
Beispiele dafür sind der „Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)", der „Qualipass", der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)", das Sprachenportfolio.
Der EQR möchte berufliche Qualifikationen und Kompetenzen in Europa vergleichbar machen, das lebenslange Lernen unterstützen und eine Orientierungsplattform für die Selbsteinschätzung und Gestaltung der eigenen Kompetenzen bieten. Seine Deskriptoren beziehen sich auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die während der Schullaufbahn, Ausbildung aber auch in informellen Situationen unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte „Verantwortung" und „Selbstständigkeit" erworben werden.[4]

„Der „Qualipass" ist eine Dokumentationsmappe, die Praxiserfahrungen und Kompetenzen festhält, „die durch ehrenamtliches Engagement in der Schule, in Vereinen, im Gemeinwesen oder in Projekten, durch Kurse, Auslandsaufenthalte, Praktika oder berufliche Weiterbildungsangebote erworben wurden". (www.qualipass.info) [5] Dieser kann nun zur Dokumentation der eigenen Bildungsbiografie genutzt werden und als Instrument zur Berufsorientierung dienen.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist ein Instrument, das durch die Beschreibung von kommunikativen Sprachfertigkeiten, die Selbsteinschätzung der erworbenen und zu erwerbenden Sprachkompetenzen erleichtern soll und diese europaweit vergleichbar macht. Die dort dargestellten Deskriptoren werden in den Fertigkeiten „Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben" in sechs Schwierigkeitsstufen A1-A2-B1-B2-C1-C2 dargestellt.[6]

Das Europäische Sprachenportfolio, das vom Europarat Ende der neunziger Jahre konzipiert wurde, dient zu Dokumentation der eigenen Sprachkompetenzen und begleitet den Prozess der Sprachaneignung und Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa. Die europäischen Institutionen (Europäische Union und Europarat) betonen die Notwendigkeit der „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft" (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 2) und fordern die Mitgliedsstaaten auf, die frühe mehrsprachige Bildung zu unterstützen, sodass jeder Bürger in seiner Bildungslaufbahn in die Lage versetzt wird, außer in seiner Muttersprache, in

[3] Solche kompetenzorientierte Kriterien spielen auch im Arbeitsmarkt zunehmend eine entscheidende Rolle, da nach diesen und nicht nur nach den Noten der Schulabschlüsse der Bewerberinnen und Bewerber geschaut wird.
[4] Vgl. Europäische Gemeinschaften, 2008 und http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf.
[5] Der *Qualipass* wurde vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Freudenberg Stiftung in Weinheim entwickelt.
[6] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

noch mindestens zwei weiteren Sprachen kommunizieren kann. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde das Konzept des ESP entwickelt und jedem Land die Aufgabe gestellt, für verschiedene Altersgruppen Modelle des Sprachenportfolios zu entwickeln.

Die biographische und schulübergreifende Dimension, sowie die Unterstützung der Selbstreflexion und Selbsteinschätzung sind Eckpfeilen des Portfolios.

Trotz unterschiedlicher Formen (jeder Mitgliedstaat kann eigene Sprachenportfolios entwickeln) und Zielgruppen (je nach Alter differenziert) besteht jedes Sprachenportfolio aus drei wichtigen vom Europarat festgelegten Strukturelementen, die im Folgenden erläutert werden:

1. Sprachbiografie:
Sie dokumentiert den persönlichen Spracherwerbprozess, die eigene „Sprachgeschichte" und Sprachkontakte sowie die individuellen interkulturellen Erfahrungen.
2. Das Dossier:
Es enthält eigene Arbeiten und Produkte unterschiedlicher Art, die exemplarisch die mehrsprachige Entwicklung und Kompetenz veranschaulichen.
3. Der Sprachenpass:
Er dokumentiert in differenzierter Weise die kommunikative Fähigkeiten für alle Sprachen, über die eine Person verfügt, die innerhalb oder außerhalb der Schule erworben wurden[7].

In diesem Sinne wurden während des Workshops beispielhafte Aktivitäten für den Elementar- und Primarbereich präsentiert, die im Rahmen eines Projektes zur Entwicklung, Erprobung und Verbreitung eines Sprachenportfolios für Kinder von 3 bis 7 Jahren in einigen Mainzer Kindertageseinrichtungen seit 2007 durchgeführt wurden.[8]

Aus dieser Erfahrung, die in anderen Publikationen ausführlich beschrieben ist, stellte sich durch Beobachtungen heraus, dass mehrsprachige Aktivitäten, die mit Hilfe von Portfolios dokumentiert werden, schon im frühen Alter zu einer bewussteren Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen, Stärken, Talente und der sprachlichen Fähigkeiten führen und positive Auswirkungen auf die weitere Sprachentwicklung in der Schule haben können.

4. Chance und Perspektive der pädagogischen Arbeit mit dem Portfolio

Die Arbeit mit dem Portfolio ist für die pädagogische Praxis eine Chance und eine Herausforderung, die auf fundierte Erkenntnisse und Erfahrungen zurückgreifen kann. Trotzdem gibt es noch Klärungs- und Beratungsbedarf zur Verbesserung des Portfolio-Einsatzes und zur Analyse der Spannungsfelder durch die erziehungswissenschaftliche Forschung.

In diesem Sinne kann der Erfahrungsaustausch durch Netzwerke einen großen Beitrag zur Weiterentwicklung des Instruments und seiner Umsetzung leisten. Erwähnungswert ist in diesem Zusammenhang das Internationale Netzwerk Portfolio (INP) - mit Hauptsitz in der Schweiz - „ein Netzwerk von Personen, die schon längere Zeit intensiv mit Portfolios im Bildungsbereich arbeiten". Die Website des Netzwerkes[9], das auch Tagungen und Konferenzen veranstaltet, dient als Forum für Fachkräfte, die mit Portfolios arbeiten oder in diese Arbeit einsteigen möchten.

[7] Vgl. Filtzinger, O./ Montanari, E./ Cicero Catanese G., 2011
[8] Weitere Informationen über den Verlauf des Projektes entnehmen Sie aus der Publikation von Cicero Catanese 2010: *Das Europäische Sprachenportfolio* und aus den Projektberichten auf der Website des Instituts für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE e.V.): www.ipe-mainz.de
[9] www.portfolio-inp.ch

Eine weiteres Forum, das in enger Verbindung mit dem INP steht, stellt die Website „Portfolio-Schule“[10] dar, um „die Portfolioarbeit im deutschen Sprachraum bekannter zu machen und zu organisieren“ und diese schließlich zu unterstützen, da „die Portfoliomethode als ein Instrument zur Reform des Unterrichts und der Leistungsbewertung“ verstanden werden kann.

Es wird interessant sein, zu beobachten, welche Ergebnisse die Erziehungswissenschaft in den nächsten Jahren im Hinblick auf die offenen Fragen und auf die Implementierung der Arbeit mit Portfolio vorstellen wird.

Vor allem in Hinblick auf das Potential der bildungsbiographischen Methode sind einige Reflexionen von Münte-Goussar paradigmatisch:

„Das Portfolio ist […] nicht nur ein Instrument, welches potenziell ermöglicht, […] ›Kompetenzprofile‹ der nationalen, letztlich der globalen Bevölkerung zu erstellen.
Das Portfolio ist auch ein Instrument, welches es den Individuen erlaubt, mittels Selbstreflexion für den Aufbau und Zuwachs ihrer Kompetenzen selbstverantwortlich und selbstreguliert Sorge zu tragen.
Die zweite und zugleich dritte Funktion des Portfolios, namentlich die Selbststeuerung der eigenen Bildungsbiographie im Kontext von Kontrolle und Selbstkontrolle, stellt somit Techniken bereit, mittels derer die Individuen diejenigen Verhaltensdispositionen einüben können, die ihnen eine gesellschaftliche Inklusion zusichern.“ (Münte-Goussar 2011:7)

Literatur

Brauer, G./ Keller, M./Winter, F. (2012): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett

Cicero Catanese G. (2010): Das Europäische Sprachenportfolio. Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Unterstützung einer interkulturellen und mehrsprachigen Bildung in vorschulischen Einrichtungen, Waxmann Verlag, Münster - New York – München - Berlin

Europäische Gemeinschaften (2008): Das Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Brüssel

Filtzinger, O./ Montanari, E./ Cicero Catanese G. (2011): Europäisches Sprachenportfolio, Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren, Bildungsverlag EINS, Köln

Fthenakis W.E. Daut M., Eitel A., Schmitt A., Wendell A. (2009): Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Brüssel, 22.11.2005.

Münte-Goussar, S. (2011): ePortfolio. Selbst Aufmerksamkeit und Marke ICH. S.3. Nicht-veröffentlichter Artikel auf:

[10] www.portfolio-schule.de

http://mp.uni-flensburg.de/studiblog/muente/files/2011/05/Muente-Goussar_Litkorr.pdf
(Letzter Zugriff: 1.5.2013)

Webseiten (letzter Zugriff: 15.9.2013)

www.quali-pass.de
www.portfolio-inp.ch/literatur
www.portfolio-schule.de/
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

Giovanni Cicero Catanese

Institut IPE e.V. Mayence

Stimuler le plaisir d'apprendre et la qualité pédagogique en travaillant avec le portfolio. Concevoir les transitions sur la base des processus

Avant-propos

Au cours des dernières années, le « travail pédagogique avec un portfolio » est devenu un concept qui fait partie intégrante des garderies et des écoles.
Le présent exposé résume les questions, les aspects critiques ainsi que des exemples de pratique réussie, qui ont été discutés dans le cadre d'un atelier. Avant tout : Dans quelle mesure le travail pédagogique avec le portfolio est-il répandu de nos jours ? Quels avantages et quelles tensions peut-on identifier dans le débat actuel, dans la littérature et dans la pratique ? Comment les éducateurs qui mettent en œuvre le portfolio peuvent-ils apprendre davantage les uns des autres et mieux échanger ? Quelles sont les perspectives pour le futur travail avec le portfolio ?

1. La situation actuelle du discours sur le « portfolio dans l'enseignement préprimaire et primaire »

En raison des diverses formes de mise en œuvre, le concept de portfolio n'est pas simple à définir. Certes parmi les définitions, il est possible d'identifier un dénominateur commun qui fait du portfolio un outil qui, « par des textes et d'autres formes de présentation [...], révèle des processus d'apprentissage individuels plus que tout autre produit utilisé dans la formation » (Bräuer/ Keller/ Winter 2012 : 13) et qui le présente comme « un type de texte particulièrement efficace pour la transposition de processus d'apprentissage dans de petites et grandes communautés d'apprentissage » (ibid. 13-14).

La littérature qui, au cours des dernières années, s'est penchée sur la question du portfolio en tant qu'« outil éducatif » (cf. tableau 1), montre dans quelle mesure il s'est déjà répandu dans les pratiques pédagogiques : C'est surtout sa fonction de documentation individualisée et d'accompagnement visant à promouvoir l'apprentissage autonome et l'autoévaluation chez les enfants qui est reconnue.

Pour les questions d'apprentissage des langues, de promotion du plurilinguisme, du suivi de l'acquisition du langage, le concept de portfolio peut avant tout représenter un outil très efficace pour apprécier les ressources biographiques de chaque enfant, y avoir recours et favoriser la propre perception des compétences de l'enfant. La méthode du portfolio peut en outre exercer une fonction complémentaire aux mesures visant à encourager le développement des connaissances linguistiques qui sont axées sur les déficits en la matière (Cicero Catanese 2010 : 70)

Tableau 4. Exemples de littérature sur la thématique du portfolio

D'après Fthenakis (2009 : 30-31), le concept de portfolio respecte dans les garderies et les écoles quelques principes et fondamentaux dont l'application dans la pratique est appuyée par le travail avec le portfolio :

Brauer, G./ Keller, M./Winter, F. (2012): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett
Fthenakis W.E. Daut M./ Eitel A./ Schmitt A./ Wendell A. (2009): Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
Grace, C./ Shores, E. F. (2005). Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
Grittner, F. (2009): Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
Häcker, T. (2001): „Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung". In: Journal für lehrerinnen- und -lehrerbildung 1 (4): 68-75
Häcker, T. (2002): Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts?" Die deutsche Schule 94 (2): 204-216
Häcker, T. (2005): „Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern". Pädagogik 57 (3): 13-18
Kolb, A. (2007): Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen: Narr Verlag
Raker, K./ Stascheit, W. (2007): Was ist Portfolioarbeit? Verlag an der Ruhr
Wagner, Y. (2010): Portfolios in der Krippe: Entwicklungen dokumentieren mit Kindern. Troisdorf: Bildungsverlag Eins

- ✓ **Les valeurs démocratiques,** comme l'égalité de droits, la participation, la coopération, deviennent familières pour l'enfant ;
- ✓ **Adéquation au développement :** les contenus de l'éducation **et les concepts pédagogiques proposés sont adaptés** aux processus individuels d'apprentissage et de développement, aux compétences et aux points forts de l'enfant ;
- ✓ L'éducation est considérée comme un **apprentissage tout au long de la vie**. Ce qui est important en l'occurrence, c'est le fait que non seulement les enfants échangent entre eux leurs connaissances et les perfectionnent, mais qu'enfants et adultes « co-construisent » leur vision du monde ensemble. Par conséquent, un travail permanent avec le portfolio au-delà des phases de transition (garderie – école primaire – école secondaire) serait un avantage ;
- ✓ L'enfant est considéré comme une **personnalité à part entière** ;
- ✓ Appréciation de situations d'apprentissage formelles et informelles : **Les processus d'apprentissage et de développement ont lieu partout** ;
- ✓ L'enfant est renforcé dans son **comportement responsable et autonome ;**
- ✓ Les activités pédagogiques se concentrent et sont **axées sur les compétences** ; elles ciblent les points forts de l'enfant.

D'autre part, il n'est pas rare que lors de la mise en œuvre pratique du portfolio, il se produise chez les éducateurs des craintes et des difficultés, parce que la méthode de travail du portfolio sur la base des processus doit être intégrée dans des structures plus ou moins permanentes des institutions d'enseignement, sans modifier l'idée fondamentale axée sur les performances.

2. Tensions, dilemmes, avantages liés au travail avec le portfolio

Dans la littérature ainsi que dans les observations des éducateurs[1], il n'est pas rare – malgré les avantages cités plus haut – de constater un comportement ambivalent vis-à-vis du travail avec le portfolio. D'un côté, le concept est considéré comme étant utile mais d'un autre côté, les éducateurs expriment des difficultés à le mettre en œuvre. Le portfolio se trouve-t-il à la croisée des chemins ? Sa philosophie éducative va-t-elle subir un échec au cours des prochaines années ? Ou bien les avantages sont-ils si importants et si évidents malgré ces difficultés qu'il n'y a rien à craindre pour le développement ultérieur effectif et l'implantation du portfolio ?

On ne saurait prédire précisément les réponses à de telles questions. Il revient aux pratiques pédagogiques et à la recherche de se pencher sur ces problèmes de tensions. En l'occurrence, il ne s'agit pas seulement de résoudre des questions d'organisation (manque de personnel et peu de temps à consacrer au travail individuel avec les enfants) mais aussi de facteurs didactiques (manque de connaissances méthodologiques pour la mise en œuvre du portfolio, apparente incompatibilité entre un travail de qualité avec le portfolio et le concept de l'école basé sur les performances).

Une réflexion scientifique s'avère nécessaire en certains points[2] :
- Les **effets** du travail pédagogique avec le portfolio sur le développement de l'enfant sont **peu explorés.**
- Il manque toujours un **consensus général** sur la question de savoir selon quels critères il faut évaluer la qualité d'un portfolio (que doit-on évaluer et comment ?)
- Les concepts **basés sur les performances** et ceux **basés sur les compétences** sont en concurrence.
- Une **compréhension fondamentale uniforme** du contenu et de la structure du portfolio fait défaut.
- Les informations contenues dans le portfolio « livrent »-elles à l'école primaire / secondaire une **image toute faite de l'enfant** ?
- Le **cadre juridique –** surtout dans les phases de transition – est parfois perçu comme un frein (le portfolio est la propriété de l'enfant mais le consentement des parents est nécessaire s'il est transmis à un autre).

Quelques éducatrices et éducateurs ont encore des questions sans réponses ainsi que des doutes à propos des formes et méthodes de la documentation et qui pourraient provoquer une sorte de « panique documentaire » liée à l'utilisation du portfolio. Ce qui pourrait surtout être le cas si l'on perd de vue le principe que le portfolio n'est pas l'objectif mais un outil (Fthenakis 2009 : 30).

De tels soucis, qu'il n'est pas rare que j'entende au cours de mon activité dans la formation continue, sont aussi évoqués dans la littérature :

„*Schon vor zehn Jahren war im Kontext der Schweizer Berufsbildung vom »Portfoliosyndrom« und einer »Portfoliomanie« die Rede […]. Bei zunehmender Intensität hat die Diskussion inzwischen längst auch die allgemeinbildenden Schulen über alle Schulstufen hinweg erfasst; ebenso die Hochschulen. Selbst in Kindertagesstätten werden Portfolios bereits für Krabbelkinder angelegt*.„ (Münte-Goussar 2013 : 3).

[1] Je me réfère à des observations et déclarations que j'ai eu l'occasion d'entendre depuis 2008 au cours de mon activité en tant qu'intervenant dans des formations continues

[2] Ces points découlent d'une compilation de contributions et d'interventions à l'occasion du congrès « *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Das Portfolio als Bildungsbegleiter* », qui s'est tenu à Kassel du 3 au 5 mai 2013 et était organisé par le réseau INP « *Internationales Netzwerk Portfolio* ». Ces points ont été complétés avec des commentaires des participants à l'atelier.

Quant au débat sur l'utilisation du portfolio et sa praticabilité, il n'a pas été possible dans le laps de temps consacré à l'atelier de réfléchir à toutes les tensions évoquées plus haut, si bien que la discussion et l'échange d'expériences se sont limités à quelques points en particulier.

Néanmoins lors du débat, un large consensus s'est dégagé sur le fait qu'outre les difficultés évoquées par les participants, le portfolio est aussi une dimension essentielle du travail pédagogique qui, en tant qu'approche créative et biographique, suscite l'intérêt de l'enfant et augmente sa motivation. Surtout en ce qui concerne la question de savoir si le manque de compréhension fondamentale uniforme du contenu et de la structure du portfolio est un point faible, les participants étaient d'avis que c'est précisément cet aspect qui doit être considéré comme un point fort. Dans ce contexte, un outil dont l'objectif est de promouvoir l'apprentissage basé sur les processus implique nécessairement une forme flexible. Enfin, non seulement chaque enfant est différent, mais aussi chaque établissement. Aussi, le concept de portfolio offre-t-il la possibilité de travailler dans le meilleur esprit et en fonction de la situation.

3. Le portfolio en tant qu'élément d'une approche globale

Pour diverses raisons, il est raisonnable de supposer que le concept du portfolio marquera de son empreinte le futur travail pédagogique. Et ce, non seulement à cause de sa philosophie éducative mais aussi parce que le portfolio est axé sur une approche globale qui gagne du terrain dans un nombre croissant d'institutions d'enseignement et remplace peu à peu les critères des formes traditionnelles d'évaluation des performances (les notes par ex.) par d'autres critères personnalisés : apprentissage autonome, compétence en autoévaluation, valorisation de l'apprentissage informel, suivi permanent (dans les différents établissements scolaires et à toutes les étapes de la vie)[3].
Ces termes sont de plus en plus utilisés dans différentes recommandations des politiques européenne et nationale de l'éducation.
En voici quelques exemples : le « Cadre Européen des Certifications » (CEC) », le « *Qualipass* », le « Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) », le Portfolio des langues.
Le CEC a pour but de faciliter la comparaison des qualifications et compétences professionnelles en Europe, de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie et de proposer une plateforme d'orientation pour l'autoévaluation et la conception des compétences personnelles. Ses descripteurs se réfèrent à des connaissances, des aptitudes et des compétences acquises pendant le parcours scolaire et la formation mais aussi dans des situations informelles, avec une attention spéciale pour les aspects de « responsabilité » et d' « autonomie ».[4]

Le « *Qualipass* » est un dossier dans lequel sont inscrites les expériences pratiques et compétences de chacun « qui ont été acquises dans le cadre d'un engagement bénévole à l'école, dans des associations, une collectivité ou des projets, dans le cadre de cours, de séjours linguistiques, de stages ou de programmes de formation professionnelle continue ». (www.qualipass.info) [5]. Il ne peut être utilisé que pour documenter sa propre biographie éducative et servir d'outil pour l'orientation professionnelle.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est un outil ayant pour objectif, par le biais de descriptions d'aptitudes linguistiques communicatives, de faciliter l'autoévaluation des compétences linguistiques acquises et à acquérir, et de permettre leur comparaison au niveau

[3] De tels critères de compétence jouent également un rôle de plus en plus déterminant sur le marché du travail, car ce sont eux qui comptent et pas seulement les notes figurant sur les diplômes des candidat(e)s.
[4] Cf. Communautés Européennes, 2008 et http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf.
[5] Le „*Qualipass*" a été conçu par le Ministère de la Culture, de la Jeunesse et des Sports du Bade-Wurtemberg et par la fondation « Freudenberg Stiftung » de Weinheim.

européen. Les descripteurs contenus dans le CECR sont présentés dans les quatre compétences « comprendre, parler, lire, écrire » à six niveaux de difficulté A1-A2-B1-B2-C1-C2.[6]

Le Portfolio Européen des Langues, conçu à la fin des années 90 par le Conseil de l'Europe, sert à documenter les propres compétences linguistiques et accompagne le processus de l'acquisition de la langue et la promotion du plurilinguisme en Europe. Les institutions européennes (Union Européenne et Conseil de l'Europe) soulignent la nécessité d'« encourager l'apprentissage des langues et la diversité linguistique dans la société » (Commission des Communautés Européennes 2005 : 2) et demandent aux Etats membres de soutenir l'éducation plurilingue précoce de manière à ce que tout citoyen puisse acquérir des connaissances lui permettant de communiquer dans au moins deux langues autres que sa langue maternelle. Pour atteindre cet objectif, le concept du Portfolio Européen des Langues (PEL) a été mis au point et chaque pays a reçu pour mission de développer des modèles du portfolio des langues pour différentes catégories d'âge.

La dimension biographique et interscolaire ainsi que le soutien à l'autoréflexion et à l'autoévaluation sont les pierres angulaires du portfolio.

Malgré les différences de forme (chaque Etat membre peut développer ses propres portfolios des langues) et de groupes cibles (en fonction de l'âge), chaque portfolio des langues se compose de trois volets importants définis par le Conseil de l'Europe et qui sont expliqués ci-après :

1. Biographie langagière :
Elle présente le processus personnel d'acquisition du langage, la propre « histoire langagière » et les contacts langagiers ainsi que les expériences interculturelles individuelles.
2. Le dossier :
Il contient les travaux et produits personnels de nature différente qui illustrent à titre d'exemple le développement et la compétence plurilingues.
3. Le passeport de langues :
Il présente de façon différenciée les compétences communicatives pour toutes les langues que connaît une personne et qui ont été acquises soit à l'école soit en dehors du cadre scolaire[7].

A cet égard, des exemples d'activités pour l'enseignement préprimaire et primaire ont été présentés dans le cadre de l'atelier. Ces activités ont été réalisées depuis 2007 dans le cadre d'un projet de développement, d'expérimentation et d'implantation d'un portfolio des langues destiné aux enfants de 3 à 7 ans dans quelques garderies de Mayence. [8]

Dans le cadre de cette expérience - par ailleurs décrite en détail dans d'autres publications – des observations ont révélé que les activités plurilingues présentées à l'aide du portfolio provoquent dès le plus jeune âge une plus grande prise de conscience des propres compétences, points forts et talents de l'enfant et de ses capacités linguistiques, et qu'elles peuvent avoir des effets positifs sur le futur développement du langage à l'école.

4. Atout et perspectives du travail pédagogique avec le portfolio

Pour la pratique pédagogique, le travail avec le portfolio est à la fois un atout et un défi qui peut s'appuyer sur de solides connaissances et une expérience significative. Cependant, il existe toujours

[6] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
[7] Cf. Filtzinger, O./ Montanari, E./ Cicero Catanese G., 2011
[8] Vous trouverez de plus amples informations sur le déroulement du projet dans la publication de Cicero Catanese 2010 : "*Das Europäische Sprachenportfolio"* et dans les rapports sur le projet sur le site Web de l *Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE e.V.)* : www.ipe-mainz.de

des besoins de clarification ainsi qu'en matière de conseil pour améliorer l'utilisation du portfolio et analyser les tensions par la recherche en éducation.

Par conséquent, l'échange d'expériences par le biais des réseaux peut contribuer dans une large mesure à l'évolution de cet outil et à sa mise en œuvre. Il y a lieu à cet égard de mentionner le Réseau INP (« *Internationales Netzwerk Portfolio* ») – dont le siège principal est en Suisse – « un réseau de personnes qui depuis longtemps travaillent activement avec des portfolios dans le domaine de l'éducation ». Le site Web du réseau[9], qui organise aussi des congrès et conférences, sert de forum pour les professionnels qui travaillent avec des portfolios ou qui aimeraient se lancer dans ce travail.

Le site Web « *Portfolio-Schule* »[10] est un autre forum, en étroite relation avec l'INP, qui vise à « mieux faire connaître et à organiser le travail avec le portfolio dans l'espace germanophone » et finalement, à le soutenir puisque « la méthode du portfolio » peut être comprise « comme un outil de réforme de l'enseignement et de l'évaluation des performances ».

Il sera intéressant d'observer quels résultats les sciences de l'éducation présenteront au cours des prochaines années en ce qui concerne les questions en suspens et l'implémentation du travail avec le portfolio.

Compte tenu surtout du potentiel de la méthode de la biographie éducative, quelques réflexions de Münte-Goussar sont paradigmatiques:

„Das Portfolio ist […] nicht nur ein Instrument, welches potenziell ermöglicht, […] ›Kompetenzprofile‹ der nationalen, letztlich der globalen Bevölkerung zu erstellen.
Das Portfolio ist auch ein Instrument, welches es den Individuen erlaubt, mittels Selbstreflexion für den Aufbau und Zuwachs ihrer Kompetenzen selbstverantwortlich und selbstreguliert Sorge zu tragen.
Die zweite und zugleich dritte Funktion des Portfolios, namentlich die Selbststeuerung der eigenen Bildungsbiographie im Kontext von Kontrolle und Selbstkontrolle, stellt somit Techniken bereit, mittels derer die Individuen diejenigen Verhaltensdispositionen einüben können, die ihnen eine gesellschaftliche Inklusion zusichern." (Münte-Goussar 2011 : 7)

Bibliographie

Brauer, G./ Keller, M./Winter, F. (2012): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett

Cicero Catanese G. (2010): Das Europäische Sprachenportfolio. Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Unterstützung einer interkulturellen und mehrsprachigen Bildung in vorschulischen Einrichtungen, Waxmann Verlag, Münster - New York – München - Berlin

Europäische Gemeinschaften (2008): Das Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

[9] www.portfolio-inp.ch
[10] www.portfolio-schule.de

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Brüssel

Filtzinger, O./ Montanari, E./ Cicero Catanese G. (2011): Europäisches Sprachenportfolio, Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren, Bildungsverlag EINS, Köln

Fthenakis W.E. Daut M., Eitel A., Schmitt A., Wendell A. (2009): Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Brüssel, 22.11.2005.

Münte-Goussar, S. (2011): ePortfolio. Selbst Aufmerksamkeit und Marke ICH. S.3. Nicht-veröffentlichter Artikel auf:

http://mp.uni-flensburg.de/studiblog/muente/files/2011/05/Muente-Goussar_Litkorr.pdf (Letzter Zugriff: 1.5.2013)

Sites Web (dernier accès : 15/09/2013)

www.quali-pass.de
www.portfolio-inp.ch/literatur
www.portfolio-schule.de/
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

Dr. Giovanni Cicero Catanese

Institut IPE e.V. Mainz

More fun in learning and improved pedagogical quality through portfolio work - planning process-oriented transitions

Preface

In recent years 'pedagogical work with the portfolio' has become a catchphrase in nurseries and schools.
The following paper summarises the questions, critical issues and examples of successful implementation discussed in the workshop. It focuses on the following: How popular is pedagogical work with the portfolio today? What advantages and areas of conflict have been identified in the current debate, in the literature and in practice? How can professional educators using the portfolio learn from each other and exchange information more effectively? What are the prospects for future work with the portfolio?

1. Current status of the discourse on 'the portfolio in preschool and primary education'

The word 'portfolio' is difficult to define due to the diverse forms of implementation. However, it is possible to find a common denominator amongst the definitions, identifying the portfolio as a tool which 'uncovers, through texts and other forms of expression, individual learning processes [...] more than any other product in the educational system' (Bräuer/ Keller/ Winter 2012: 13) and as 'an extremely effective type of text which is used to reveal the learning processes in both small and large learning communities' (ibid. 13 – 14).

The literature, which in the last ten years has examined the subject of the portfolio as an 'educational tool' (see Table 1), shows how popular it has already become in pedagogical practice. It is recognised, above all, for its documentary function, concentrating on the individual and providing guidance and support in order to promote autonomous learning and self-assessment in children.

Especially in the areas of language education, promotion of multilingualism, and furtherance of language acquisition, the portfolio concept can be considered a helpful means to recognise the biographical resources of each individual child, to gain access to them and to facilitate the child's self-perceived competence. Furthermore, the portfolio method can exercise a complementary function vis-à-vis deficit-based language support measures (Cicero Catanese 2010: 70).

Table 5. Sample works from the literature on the subject of the portfolio

According to Fthenakis (2009: 30-31), the portfolio concept in nurseries and schools follows certain principles and guidelines,

Brauer, G./ Keller, M./Winter, F. (2012): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett
Fthenakis W.E. Daut M./ Eitel A./ Schmitt A./ Wendell A. (2009): Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
Grace, C./ Shores, E. F. (2005). Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
Grittner, F. (2009): Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
Häcker, T. (2001): „Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung". In: Journal für lehrerinnen- und -lehrerbildung 1 (4): 68-75
Häcker, T. (2002): Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts?" Die deutsche Schule 94 (2): 204-216
Häcker, T. (2005): „Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern". Pädagogik 57 (3): 13-18
Kolb, A. (2007): Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen: Narr Verlag
Raker, K./ Stascheit, W. (2007): Was ist Portfolioarbeit? Verlag an der Ruhr
Wagner, Y. (2010): Portfolios in der Krippe: Entwicklungen dokumentieren mit Kindern. Troisdorf: Bildungsverlag Eins

the practical implementation of which is supported by portfolio work:

- ✓ The child becomes acquainted with **democratic values** such as equality, participation, and cooperation;
- ✓ **Appropriate development measures:** Curricula **and pedagogical services cater** to the individual learning and development processes, competencies and strengths of the child;
- ✓ Education is considered to be a **lifelong learning** process. Of particular importance in this case is the fact that not only children exchange and improve their knowledge within their own group, but that children 'co-construct' their view of the world together with adults. With this in mind, it would be expedient to continue the portfolio work through the transition phases and beyond (nursery – school – higher education institutions);
- ✓ A **holistic approach to the personality** of the child is adopted;
- ✓ Recognition of formal and informal learning situations: **Learning** and **development processes can take place anywhere**;
- ✓ The strengths of the child are developed through **responsible and autonomous actions**.
- ✓ The pedagogical activities focus on **competencies** and are adapted to the strengths of the child.

On the other hand, it is not uncommon that professional educators have concerns and encounter difficulties in implementing the portfolio in practice, as it is necessary to integrate the process-oriented approach to portfolio work into the more or less established structures of educational institutions without changing the basic achievement-oriented principles.

2. Areas of conflict, dilemmas, benefits of using the portfolio

Despite the advantages mentioned above, ambivalent behaviour towards portfolio work is frequently observed in the literature and feedback from professional educators[1]. On the one hand, the concept is considered to be helpful; on the other, reservations have been expressed with regard to the difficulties encountered in to putting it into practice. Has the portfolio reached a crossroads? Will its educational philosophy suffer a setback in the coming years? Or, are the benefits derived despite these difficulties so considerable and obvious that effective further development and dissemination of the portfolio has nothing to fear?

It is not possible to answer such questions for the future with certainty. It is the task of pedagogical practice and research to address such areas of conflict. In the process, it is not only necessary to clarify organizational issues (personnel shortages and lack of time for individual work with the children) but also didactic aspects (lack of methodological skills to implement the portfolio, apparent incompatibility of qualitative portfolio work with the achievement-oriented concept of the school).

Certain points require scientific study[2]:
- **Little research** has been conducted on the **effects** on child development of pedagogical work with the portfolio.
- There is still no **general consensus** on the quality criteria to be applied in order to assess the quality of a portfolio (what should be evaluated and how?)
- **Achievement-oriented versus competence-oriented** concepts are in direct competition.
- There is no **consistency in the basic understanding** of the content and structure of the portfolio.
- Will the primary or secondary school 'receive' a **complete picture of the child** from the information obtained in the portfolio?
- **The legal basis** is sometimes perceived as an obstacle - especially in the transition phases. (The portfolio is the property of the child but the consent of the parents is required if it is to be passed on.)

Some educators are still grappling with unanswered questions and harbouring doubts as to the format and method to be applied for the records, which could result in a kind of 'documentation panic' when using the portfolio. This may happen especially if they lose sight of the principle that the portfolio is not the objective but a tool to achieve the objective (Fthenakis 2009: 30).

Such concerns, which I have frequently heard in the course of my further education activities, are also to be found in the literature:

'Ten years ago, people were already talking about the 'portfolio syndrome' and a 'portfolio mania' [...] in the context of Swiss vocational education and training. Meanwhile, the concept has gained such momentum that the dialogue has long since included general education schools at all levels as well as universities. Portfolios are already being compiled for toddlers in nurseries.' (Münte-Goussar 2013: 3).

[1] I refer to feedback and observations which I have encountered since 2008 in the course of my work as a consultant in further education.
[2] Such points are drawn from the collection of contributions and statements made at the conference 'Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Das Portfolio als Bildungsbegleiter', organised by the Internationales Netzwerk Portfolio (INP) and held in Kassel 3 – 5 May 2013. These points have been supplemented with comments from the workshop participants.

In reference to the debate on the use of the portfolio and its practicability, it was not possible within the timeframe of the workshop to consider all the areas of conflict presented above, which meant that the discussion and exchange of experiences was limited to specific points.

Nevertheless, there was broad agreement in the debate that, despite the difficulties cited by the participants, the portfolio represents an important dimension in pedagogical work, providing a creative and biographically oriented approach to arouse the interest of the child and increase motivation. Especially in reference to the question of whether the lack of consistency in the basic understanding of the content and structure of the portfolio represents a weakness, participants were of the opinion that this aspect specifically should be seen as a strength. In this respect, a tool which aims to promote process-oriented learning requires flexibility, not least because it is not only the child but also the format which differs in each case. Accordingly, the portfolio concept provides the opportunity to work on a situation-oriented basis to full advantage.

3. The portfolio as a component of the holistic approach

For a variety of reasons the portfolio concept can be expected to shape the character of pedagogical work in the future. This is not only due to its educational philosophy but also because the portfolio is based on a holistic approach, which is progressively gaining ground in educational institutions and which is gradually replacing the criteria for traditional achievement standards (e.g. marks or grades) with other individual- based forms: autonomous learning, self-assessment skills, recognition of informal learning, ongoing support and guidance (spanning across all schools and phases of life)[3].
These terms are cropping up more frequently in the various recommendations made in European and national educational policies.
This is illustrated, for example, in the 'European Qualifications Framework (EQF)', the 'Qualipass', the 'Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)', and the European language portfolio.
The objectives of the EQF are to make professional qualifications and skills comparable in Europe, support lifelong learning and provide an orientation platform for self-assessment and development of personal competencies. Its descriptors relate to knowledge, proficiencies and skills, which are acquired at school, in the course of other forms of instruction and also in informal situations with special regard to the aspects of 'responsibility' and 'independence'.[4]

The Qualipass is a documentation folder, which contains a record of the practical experiences and skills 'acquired through volunteer work at school, in associations and in the community, or in projects, through courses, visits abroad, internships or professional development programmes'. (www.qualipass.info)[5]. It may be used exclusively to record the holder's educational biography and serves as a tool for career guidance and orientation.

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is a tool which serves to facilitate self-assessment of the language skills acquired and to be acquired through a description of the communicative language competencies, making them comparable all over Europe. The reference level descriptors are shown as six levels of proficiency - A1-A2-B1-B2-C1-C2 – for the skills 'listening comprehension, speaking, reading, and writing'.[6]

The European Language Portfolio, which was developed by the European Council in the late 1990s, serves to record personal language skills and supports the process of language acquisition and promotion of multilingualism in Europe. The European institutions (European Union and European Council) lay emphasis on the necessity to 'promote language learning and linguistic diversity in society' (Commission of the European Communities 2005: 2) and call on the member states to support multilingual education in early childhood, so that every citizen reaches a level in the course of their education at which they are able to communicate not only in their native tongue but also in two additional languages. The concept of the European Language Portfolio was developed in order to achieve this objective, each country being given the task to develop models for language portfolios for different age groups.

Cornerstones of the portfolio are the biographical and interscholastic dimension, plus the support for self-reflection and self-assessment.

Despite the various formats (each member state can develop its own language portfolios) and target groups (categorized according to age), every language portfolio consists of three important structural components dictated by the European Council, which are explained below:

1. Language biography:
The language biography is a record of the personal language acquisition process, the personal 'language history' and language contacts, as well as the individual intercultural experiences.
2. Dossier:

[3] Such skills-based criteria are increasingly playing a decisive role on the job market, as candidates are being screened according to these criteria rather than their school leaving marks or grades.
[4] cf European Communities, 2008 and http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf.
[5] The *Qualipass* was developed by the Baden-Württemberg Ministry for Culture, Youth and Sport and the Freudenberg Foundation in Weinheim.
[6] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

The dossier contains the holder's work and various types of products, which serve as examples to illustrate the multilingual development and competence.

3. Language passport:
The language passport is a differentiating record of the communicative skills which a person possesses for all languages acquired within or outside the school system[7].

With this in mind, activities for preschool and primary education were presented during the workshop by way of example of the activities pursued in a number of nurseries in Mainz since 2007 within the framework of a project to develop, test and disseminate a language portfolio for children aged 3 to 7.[8]

It became apparent from the observations made from this experience, which is described in detail in other publications, that multilingual activities recorded in portfolios result in a more conscious perception of personal competencies, strengths, talents and language skills at an early age and can have a positive impact on further language development at school.

4. Opportunities and prospects for pedagogical work with the portfolio

In pedagogical practice, work with the portfolio is an opportunity and a challenge, which can draw on substantiated findings and experiences. Nevertheless, there is still a need for clarification and consultation in order to improve the use of the portfolio and to analyse the areas of conflict through educational research.

With this in mind, networking experiences can play an important role in the further development of the tool and its implementation. Noteworthy in this connection is the Internationales Netzwerk Portfolio (INP) based in Switzerland, 'a network of people who have already been working intensively for quite some time with portfolios in education'. The network website[9], which also organises congresses and conferences, serves as a forum for professionals who work with portfolios or who would like to start working with the portfolio.

A further forum, which is closely associated with the INP, is provided by the 'Portfolio-Schule'[10] website with the aim of 'raising awareness of and organising portfolio work in the German-speaking world' and ultimately of supporting this aim, as 'the portfolio method can be seen as a tool to reform teaching and performance evaluation'.

It will be interesting to see the results produced by educational research in the forthcoming years in respect of the unresolved issues and implementation of portfolio work.

Certain reflections by Münte-Goussar, especially in relation to the potential of the educational biography method, are paradigmatic:

'The portfolio is [...] not only a tool which potentially enables [...] the compilation of >competence profiles< of the national and, ultimately, the global population.
The portfolio is also a tool which allows the individual, through self-reflection, to secure the development and expansion of personal competencies autonomously and under self-regulation.
Therefore, the second and, at the same time, third function of the portfolio, namely the self-monitoring of the personal educational biography in the context of control and self-control, introduces techniques through which individuals can practise the behavioural dispositions which secure them social inclusion.' (Münte-Goussar 2011:7)

Literature

Brauer, G./ Keller, M./Winter, F. (2012): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett

Cicero Catanese G. (2010): Das Europäische Sprachenportfolio. Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Unterstützung einer interkulturellen und mehrsprachigen Bildung in vorschulischen Einrichtungen, Waxmann Verlag, Münster - New York – München - Berlin

Europäische Gemeinschaften (2008): Das Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

[7] cf. Filtzinger, O./ Montanari, E./ Cicero Catanese G., 2011
[8] Further information on the progress of this project can be obtained from the publication by Cicero Catanese 2010: *Das Europäische Sprachenportfolio* and from the project reports on the website of the Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE e.V.): www.ipe-mainz.de
[9] www.portfolio-inp.ch
[10] www.portfolio-schule.de

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Brüssel

Filtzinger, O./ Montanari, E./ Cicero Catanese G. (2011): Europäisches Sprachenportfolio, Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren, Bildungsverlag EINS, Köln

Fthenakis W.E. Daut M., Eitel A., Schmitt A., Wendell A. (2009): Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Brüssel, 22.11.2005.

Münte-Goussar, S. (2011): ePortfolio. Selbst Aufmerksamkeit und Marke ICH. S.3. Nicht-veröffentlichter Artikel auf: http://mp.uni-flensburg.de/studiblog/muente/files/2011/05/Muente-Goussar_Litkorr.pdf (Letzter Zugriff: 1.5.2013)

Websites (last access: 15.9.2013)

www.quali-pass.de
www.portfolio-inp.ch/literatur
www.portfolio-schule.de/
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

Prof. Ph. Dr. Yvonne Da Silveira

Universität von Québec in Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Zweisprachige Entwicklung von Schülerinnen und Schülern aus ethnolinguistischen Minderheiten: theoretische und empirische Beiträge sowie Denkansätze

Für Migrantenkinder und ihre Familien, die eine andere Muttersprache haben als die des Gastlandes, ist die schulische Entwicklung in der Zweitsprache eines der unverzichtbaren Instrumente für die Integration in die aufnehmende Gesellschaft. Normalerweise besuchen die jungen Menschen, die ihr Heimatland verlassen haben, dieselben Schulen wie ihre Altersgenossen im Aufnahmeland und lernen dort nach denselben Lehrplänen. Sie sind dort mit der Herausforderung konfrontiert, gleichzeitig die Zweitsprache und den Schulstoff zu lernen, wobei Letzterer hauptsächlich über die geschriebene Zweitsprache vermittelt wird, da Schule und Schriftsprache eng miteinander verflochten sind. Auch wenn die zweisprachige Entwicklung für viele der Neuankömmlinge problemlos verläuft, kann sie für einige von ihnen doch schwierig sein. In jedem Fall scheint die Anwesenheit von Migrantenkindern eine Herausforderung für das Bildungswesen darzustellen, das in seinen Lehrplänen den kulturellen Hintergrund und insbesondere die Muttersprache nicht berücksichtigt und Letztere im Übrigen als ein Problem betrachtet, das es zu lösen gilt.
Aufgrund der Umstände befinden sich diese Kinder in einem Prozess der bilingualen und bikulturellen Entwicklung, und ihre schulischen Ergebnisse, ja sogar ihre gesellschaftliche Integration in dem neuen Land können von der Unterstützung abhängen, die sie in der Schule erhalten.
Der vorliegende Aufsatz knüpft an die Gespräche im Rahmen des Saarbrücker Kongresses „Chancen durch Mehrsprachigkeit – Kontinuität in Bildung und Ausbildung“ an. Ich möchte in diesem Zusammenhang die Frage der zweisprachigen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern aus ethnolinguistischen Minderheiten am Beispiel junger Zuwanderer behandeln, und zwar beginnend mit einem kurzen theoretischen und empirischen Überblick über die Situation im Bereich der Zweisprachigkeit. Danach soll herausgearbeitet werden, welch bedeutsame Rolle die Lesekompetenz für diese Entwicklung spielt, und schließlich möchte ich Ansatzpunkte für Überlegungen zu der Frage aufzeigen, wie eine motivierende Aufnahme dieser Schüler/-innen aussehen könnte. Als übergeordneter Aspekt soll betont werden, dass die Wertschätzung der kulturellen Identität der Lernenden hier eine ausschlaggebende Rolle spielt.

1. Theoretische und empirische Beiträge im Bereich der Zweisprachigkeit

Bis in die 1960er Jahre wurde die zweisprachige Entwicklung als für Kinder nachteilig betrachtet. Davon zeugen in den Vereinigten Staaten das schulische Angebot für die zahlreichen Einwanderer nach den beiden Weltkriegen und in den Industriestaaten das in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verfolgte Modell des Einheitsunterrichts, den die Schüler/-innen ethnolinguistischer

Minderheiten schon von Beginn ihrer Schullaufbahn an erhalten haben. Als ethnolinguistische Minderheit oder Minderheitsgruppe bezeichne ich in Anlehnung an zahlreiche nordamerikanische Forscher (Hamers & Blanc (2000); Cummins (2001a); McAndrew (2010) und andere) eine Gruppe von Personen, die eine Sprache und/oder ethnische und kulturelle Merkmale haben, die von der Norm abweichen. Bei diesen Personen kann es sich um indigene Bevölkerungsgruppen (zum Beispiel in Kanada oder den USA) handeln, die durch Kolonialisierung oder Versklavung zu Minderheiten wurden, oder um Zuwanderer, die in neuerer Zeit in die Industriestaaten immigriert sind (Ogbu, 1992). Den zwei besagten Begriffen werden die Begriffe ethnolinguistische Mehrheit und Mehrheitsgruppe gegenübergestellt, um die gesellschaftliche Gruppe zu bezeichnen, in deren Händen die sozioökonomische und politische Macht liegt und in der folglich die wichtigsten gesellschaftlichen Entscheidungen getroffen werden (Legendre, 2005). Die Kinder aus den Minderheitsgruppen wurden schlicht und einfach in die normalen Klassen eingebunden, was zu ihrer schnellen Assimilierung führte, viele von ihnen jedoch mit schulischen Problemen konfrontierte, die unter anderem damit zusammenhingen, dass sie mit der Unterrichtssprache und -kultur nicht vertraut waren (da Silveira & Hamers, 1990; Rowan, 2013). Dieser auf Assimilation basierende Ansatz knüpfte damals interessanterweise an Ergebnisse von Forschungsarbeiten aus der Zeit vor den 1960er Jahren an, die von zahlreichen negativen Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die kognitive Entwicklung von Kindern berichteten:

> „[M]any observers and investigators conclude that childhood bilingualism, forced or voluntary, results in many disadvantages. Numerous handicaps may occur to the individual in his speech development, overall language development, intellectual and educational progress, and emotional stabilitliy. In addition, society may suffer many disadvantages“ (Jensen, 1962: 133, zitiert von Cummins, 1984: 101).

Zweisprachigkeit war folglich mitnichten gut angesehen, noch erfuhr sie irgendeine Wertschätzung; es war vielmehr Usus sie schlechtzureden. Ein Beleg dafür ist die Rechtfertigung des Verbandes der Direktoren englischsprachiger katholischer Schulen in Montreal für seine Ablehnung spezieller Lehrpläne zur Förderung der bilingualen Entwicklung: „[W]e are of the opinion that the average child cannot cope with two languages of instruction and to try to do so leads to insecurity, language interference and academic retardation“ (zitiert in Lambert & Tucker, 1972: 5). Eine Untersuchung von Peal und Lambert (1962) veränderte jedoch die Ausrichtung der Forschungen auf diesem Gebiet und öffnete den Weg hin zu empirischen und theoretischen Ansätzen, die Raum für ganz andersartige schulische Experimente zur zweisprachigen Entwicklung boten.

1.1 Von der Untersuchung von Peal und Lambert (1962) hin zur sozialpsychologischen Theorie über die zweisprachige Entwicklung von Lambert (1974; 1977)

Angesichts des in den Untersuchungen über die zweisprachige Entwicklung vorherrschenden Tenors, die Zweisprachigkeit habe schädliche Auswirkungen, machten sich Peal und Lambert (1962) daran, die entsprechenden Publikationen einer eingehenden Überprüfung zu unterziehen. Sie gelangten zu

der Erkenntnis, dass die vor 1960 durchgeführten Forschungen große methodologische Lücken aufwiesen, wie etwa ungenaue Methoden des Vergleichs zweisprachiger und einsprachiger Kinder im Hinblick auf ihre intellektuelle Entwicklung sowie ihr Kompetenzniveau in den betreffenden Sprachen, ihren sozioökonomischen Status usw. Diese Überprüfung und zahlreiche in der Folgezeit nach strengen Kriterien durchgeführte Forschungen ließen auf verschiedene kognitive, affektive und soziale Faktoren im Zusammenhang mit der zweisprachigen Entwicklung schließen. In ihrer Untersuchung zeigten Peal und Lambert (1962) mit der Zweisprachigkeit in Zusammenhang stehende Vorteile auf: intellektueller Vorsprung der zweisprachigen Kinder in verbalen und nonverbalen Tests aufgrund ihrer kognitiven Flexibilität (Umgang mit Begriffen in zwei Sprachen), positive Einstellungen gegenüber den Sprechern der Zweitsprache bedingt durch die Kenntnisse dieser Sprache, keinerlei schulischer Rückstand. Diese Untersuchung stellte einen deutlichen Wandel in der die Zweisprachigkeit betreffenden Forschungskultur dar.

Bei einem Überblick über diese neue Welle von Forschungsarbeiten treten weitere positive Effekte der Zweisprachigkeit zutage, wie etwa bessere metalinguistische Gewandtheit und eine größere Sensibilität und Flexibilität in den zwischenmenschlichen Beziehungen sowie eine andere Denkweise (Grosjean, 1982). Darüber hinaus kamen Swain und Cummins (1979) durch eine eingehende Analyse der Fachliteratur, in der nach den 1960er Jahren auf die negativen und positiven Zusammenhänge zwischen der zweisprachigen Entwicklung und der kognitiven Entwicklung Bezug genommen wurde, zu der Feststellung, dass die negativen Ergebnisse bei Personen zu verzeichnen seien, die ethnolinguistischen Minderheiten angehören. Diese Menschen und die Gruppe, der sie zugehörig sind, lebten unter sozioökonomischem Druck, da von ihnen verlangt werde, die Sprache der Mehrheit als Zweitsprache zu erlernen und ihre Muttersprache aufzugeben. Zudem hätten sie eine negative Einstellung gegenüber ihrer Muttersprache und fänden sich in einem auf Submersion basierenden Programm wieder (Cohen und Swain, 1976), das heißt in einem System, das die Assimilation zum Ziel habe, was die beiden Autoren „Sink or Swim“ nennen. Damit vergleichen sie die Situation dieser Menschen mit einem Schwimmbecken, in das das Kind aus der Minderheitsgruppe auf eigenes Risiko hineingeworfen wird. Im Gegensatz zu diesem Psychogramm werden die positiven Effekte der Zweisprachigkeit eher bei Menschen gesehen, die der Mehrheitsgruppe angehören und bei denen die Eltern aus freien Stücken beschlossen haben, die Zweitsprache einzuführen. Die letztgenannte Gruppe folge also einem Programm, dessen Ziel eine funktionale Zweisprachigkeit sei und in dessen Rahmen ihre Muttersprache weiter wertgeschätzt und in keiner Weise bedroht werde (Braun & Hamers, 2008).

Lambert und seine Mitarbeiter/-innen (siehe hierzu Lambert & Tucker, 1972; Hamers & Blanc, 2000 und andere) haben ferner das erste Immersionsprogramm in Saint-Lambert, einem Vorort im Großraum Montreal in Québec, erarbeitet und umgesetzt. Unter Immersion ist ein bilinguales Bildungsprogramm zu verstehen, das den Kindern einer ethnolinguistischen Mehrheit schulische Bildung in der Muttersprache und in einer Zweitsprache bietet. Sie basiert auf der freiwilligen, von

den Eltern unterstützten Entscheidung, in der Zweitsprache zu lernen, und führt im Allgemeinen zu guten schulischen Ergebnissen.

Die Theorie von Lambert

Nach Lambert (1974, 1977) beginnt der Einfluss des sozialen Milieus auf das Kind bereits sehr früh im Prozess der Sozialisation, und zwar durch die Förderung und Betonung der Kulturen (wobei die Sprache ein wichtiger Teil davon ist), mit denen die Eltern in Kontakt stehen und mit denen sie die Bildung der kulturellen Identität des Kindes prägen. Das Erreichen der Zweisprachigkeit[1] hängt davon ab, wie ausgeglichen das Verhältnis zwischen den beiden beteiligten Sprachen und Kulturen ist. Hier lassen sich zwei Formen der zweisprachigen Entwicklung unterscheiden: eine additive und eine subtraktive. Beim additiven Bilingualismus wird die Entwicklung der Zweitsprache vom sozialen Umfeld wertgeschätzt; die Zweitsprache ist dabei ein Instrument, mit dem kommuniziert und gedacht wird, und zwar ergänzend zum ursprünglichen kulturellen Hintergrund des Kindes, zu dem auch seine Muttersprache gehört, die eine hohe Wertschätzung erfährt und beibehalten wird. Der additive Bilingualismus zeichnet sich durch ein hohes Kompetenzniveau in den beiden Sprachen sowie einen Vorsprung im kognitiven und metalinguistischen Bereich aus. Im Gegensatz hierzu kommt es beim subtraktiven Bilingualismus zur Entwicklung einer Zweitsprache, die in kultureller und sozioökonomischer Hinsicht ein höheres Ansehen genießt, was zu Lasten der in der Gesellschaft wenig geschätzten Muttersprache geht. Die Zweitsprache steht in Konkurrenz zur Muttersprache und tendiert dazu, in die Bereiche einzudringen, in denen die Muttersprache verwendet wird, oder sie sogar zu verdrängen. Der Grad der Zweisprachigkeit spiegelt demnach wieder, in welchem Verhältnis der Subtraktion die beiden Sprachen und Kulturen zueinander stehen, mit denen das Kind in Kontakt ist. Die Vorteile des additiven Bilingualismus sind hier nicht vorhanden.

Nach dieser Theorie wird die Form, in der die zweisprachige Entwicklung erfolgt, durch das wahrgenommene Verhältnis zwischen dem Status der einzelnen Sprachen und nicht durch deren jeweiligen absoluten Status bestimmt. Das soziale Milieu (Werte, Erwartungen, Einflüsse des Umfelds wie z. B. durch die Familie, Freunde, die Schule usw.) und dessen Wahrnehmung durch die Lernenden sind von wesentlicher Bedeutung: Wenn die beiden Sprachen, mit denen sie in Kontakt stehen, vom Umfeld wertgeschätzt und von den Lernenden in diesem Sinne wahrgenommen werden, sind günstige Bedingungen für eine harmonische zweisprachige Entwicklung gegeben. Erfährt die Muttersprache hingegen wenig Wertschätzung und wird dies auch so wahrgenommen, kann hieraus eine eher subtraktive Entwicklung resultieren. Das Umfeld beeinflusst das Erlernen der Zweitsprache über einen relativ komplexen Motivationsprozess, in dessen Rahmen die ausschlaggebenden Faktoren für das Lernen unter anderem das Niveau der Zweisprachigkeit der Gemeinschaft, das politische Klima, die essentiellen Merkmale und kulturellen Werte des Milieus sowie der sozioökonomische Status des Einzelnen sind (Gardner & Smythe, 1975). Der Einfluss der Eltern kann

[1] Zweisprachigkeit bezieht sich auf einen „état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et à leurs corrélats langagiers qui varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique" (Hamers & Blanc, 1983, zitiert in Braun & Hamers, 2008: 137).

implizit sein, indem sie ihr Kind bei seiner Aufgabe, die Zweitsprache zu erwerben, ermutigen und spezielle Einstellungen gegenüber der Gruppe vermitteln, die die Zweitsprache spricht. Daneben kann es auch einen expliziten Einfluss geben, und zwar durch die Unterstützung beim Lernen und die Bestärkung des Kindes in seinem Erfolg. Das soziale Milieu und insbesondere die Eltern helfen den Lernenden in ihrer jeweiligen Rolle ihre eigenen Einstellungen und persönliche Motivation zu entwickeln – zwei untrennbar mit dem Erlernen einer Zweitsprache verbundene Faktoren (Gardner, 1983).

Ausgehend von der Theorie von Lambert gelangen Hamers und Blanc (1983) zu der Einschätzung, dass es sich bei der zweisprachigen Entwicklung um denselben Prozess handelt wie bei der Sprachentwicklung im Allgemeinen.

1.2 Die sozialpsychologische Theorie der Sprachentwicklung von Hamers und Blanc (1983)

Nach Ansicht dieser Autoren ergibt sich die gesellschaftlich vermittelte Vorstellung eines Kindes von Sprache aus dessen Verinnerlichung der Sprachfunktionen, die in seinem sozialen Netzwerk und in seiner Gemeinschaft sowie in der Interaktion mit ihr verwendet und wertgeschätzt werden. Diese Vorstellung bestimmt über seine künftige Verwendung der Sprache als (1) Kommunikationsmittel, (2) kognitives Instrument und (3) Analysegegenstand. Diese drei Aspekte der Sprache spielen eine wesentliche Rolle für die Entwicklung einer allgemeinen Sprachkompetenz. Die zweisprachige Entwicklung findet im Rahmen desselben Prozesses statt, der in diesem Fall auf beide Sprachen Anwendung findet, mit denen die Lernenden in Kontakt stehen. Dieses sozialpsychologische Modell der Sprachentwicklung berücksichtigt die Auswirkungen des Umfelds sowohl auf die kommunikativen als auch auf die kognitiven Aspekte der Sprachentwicklung. Der Interaktion des Kindes mit einem angemessenen Modell kommt eine entscheidende Bedeutung zu, wenn es darum geht, dem Kind zu ermöglichen, alle Sprachfunktionen zu entdecken und sie sich anzueignen, und zwar sowohl mündlich als auch schriftlich bzw. in einer dekontextualisierten Sprache, das heißt in einer Sprache, deren Sinn ausschließlich durch die Sprache an sich und nicht durch ihren Kontext der Produktion transportiert wird (Bücher, Erzählungen usw.).

Nach Ansicht von Hamers und Blanc können die Kinder ethnolinguistischer Minderheiten, die in ihrer Sozialisation vor der Einschulung nicht an dekontextualisierte Sprache herangeführt wurden, eher mit Schwierigkeiten beim schulischen Lernen konfrontiert sein. Eine Stärkung ihrer Erstsprache und -kultur (vor allem die Entwicklung der schriftlichen Kompetenzen in der Muttersprache oder sogar eine Beschulung in dieser Sprache vor der Beschulung in der Zweitsprache) könnte eine positive zweisprachige Entwicklung begünstigen. Die Theorie von Hamers und Blanc hebt somit stärker auf die Rolle und die zu leistende Festigung der Erstsprache und -kultur für die Kinder in einer Minderheitsgruppe ab. Cummins (1981; siehe auch Skutnabb-Kangas, 1981), der dieser Auffassung beipflichtet, merkt an, dass das schulische Scheitern in der Sprache der Mehrheit zumindest teilweise auf die Tatsache zurückzuführen sei, dass bestimmte Aspekte der Sprachkenntnisse des

Kindes in seiner Muttersprache vor dem Eintritt in die Schule nicht vollständig entwickelt sind. „La destruction de la langue et de la culture maternelles est hautement contre-productive pour le pays hôte même (...) Le vécu linguistique et culturel familial constitue la base de leur apprentissage futur, et nous devons bâtir sur cette base et non la détruire." (Cummins, 2001:16 und 20).

1.3 Das Interaktionsmodell für zweisprachige Erziehung von Cummins (2001)

Cummins (2001a) hat ein erläuterndes Modell für die zweisprachige Entwicklung erarbeitet, das im Hinblick auf die kontextuellen und motivationsbezogenen Faktoren an die Modelle von Lambert sowie von Hamers und Blanc anschließt. Er betont die Rolle des sozialen Umfelds (Gemeinschaft und Eltern) für die Bedeutung, die den Sprachen, mit denen die Lernenden in Kontakt stehen, beigemessen wird, sowie für die Beibehaltung der Muttersprache. Hervorgehoben wird aber zugleich auch die Rolle des Bildungsumfelds, und zwar insbesondere im Hinblick darauf, welche Stellung die Sprachen, mit denen die Lernenden in Kontakt stehen, im Lehrplan einnehmen, sowie hinsichtlich der Einstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte. Die Interaktion zwischen diesen Umfeldern beeinflusst die schulische und zweisprachige Entwicklung der Kinder.

Nach Ansicht des Autors begünstigen die Einbindung der Sprache und der Kultur der Schüler/-innen in den Lehrplan sowie die Mitwirkung der Gemeinschaften an der Ausbildung ihrer Kinder den schulischen Erfolg in der Zweitsprache. Hinzu komme, dass die Modelle und Praktiken der pädagogischen Arbeit, die eine wechselseitige Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern der miteinander in Kontakt stehenden ethnolinguistischen Gruppen (Mehrheits- und Minderheitsgruppe) fördern, sowie eine aktive Zusammenarbeit von größerem Nutzen sind als jene, die auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet sind und die Erstkultur unberücksichtigt lassen. Die erstgenannten Modelle und Praktiken schaffen die Bedingungen, die ein emanzipatorisches Konzept (empowerment) für die Schüler/-innen aus Minderheitsgruppen fördern, die in einer dominanten Zweitsprache beschult werden.

Cummins (2001b:181) führt vier strukturelle Elemente der schulischen Organisation auf, die seines Erachtens statt zur Demobilisierung (zum Aufgeben) dieser Schüler/-innen zu ihrer Emanzipation beitragen und frei übersetzt folgendermaßen lauten:

- eine additive vs. subtraktive sprachliche und kulturelle Inklusion
- eine kollaborative Mitwirkung der Gemeinschaft vs. deren Ausgrenzung
- eine Pädagogik, die auf ein Modell der wechselseitigen Interaktion ausgerichtet ist, vs. ein Modell der Vermittlung
- eine Beurteilung, die ein Plädoyer für die Nichtdiskriminierung der Schüler/-innen darstellt, vs. eine Legitimation des eingerichteten Beurteilungssystems.

Die bei Betrachtung dieser Modelle ersichtliche Übereinstimmung liegt in der Anerkennung und der Wertschätzung der kulturellen Identität der Lernenden aus einer Minderheitsgruppe (das heißt ihrer Kultur und Sprache) durch ihr familiäres und schulisches Umfeld sowie durch die Lernenden selbst,

wodurch eine fruchtbare zweisprachige Entwicklung möglich wird. Während Hamers und Blanc wie Cummins hervorheben, welche Bedeutung die Entwicklung dekontextualisierter Sprache in beiden Sprachen für einen ausgeglichenen schulischen Erfolg der Schüler/-innen zukommt, scheinen die erstgenannten Autoren zudem auf dem Erlernen von dekontextualisierter Sprache in der Muttersprache vor der Einführung der Zweitsprache zu beharren, wohingegen Cummins eine solche Entwicklung in den beiden Sprachen und zumindest eine Wertschätzung der kulturellen Identität des Kindes im schulischen Kontext anzuregen scheint.

Diese Dimension der Wertschätzung der kulturellen Identität des Lernenden findet sich auch in einem jüngeren, in Québec verfolgten Arbeitsansatz für das Erlernen einer Zweitsprache, der vielversprechend zu sein scheint und den Namen ÉLODIL trägt.

1.4 ÉLODIL: Éveil au Langage et d'Ouverture à la Diversité (Armand, 2012)

Bei ÉLODIL, einem Ansatz zur Sensibilisierung für Sprachen und zur Öffnung für Vielfalt (Armand, 2012; Geoffroy et al., 2013) geht es um ein pragmatisches Erlernen einer Zweitsprache in einem pluriethnischen und plurikulturellen Milieu, das von der europäischen Initiative „Éveil aux langues" (Candelier, 2003) inspiriert ist, die im Deutschen unter der Bezeichnung „Begegnung mit Sprache" bekannt ist. Auf der Grundlage der Förderung einer wechselseitigen Öffnung für die kulturelle Vielfalt der Migrantenkinder und allophonen[2] Schüler/-innen, die in einer normalen Klasse mit den übrigen Kindern in Kontakt stehen, kommen diese Lernerfahrungen der Würdigung des sprachlichen Hintergrunds der in Kontakt stehenden Schüler/-innen unterschiedlicher ethnolinguistischer Herkunft zugute. Die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt und der positiven Einstellungen können sogar dazu führen, dass die vorhandenen Sprachen verwendet werden, um metalinguistische Fähigkeiten zu entwickeln und das Erlernen der gemeinsamen Zweitsprache zu fördern.

Ein Forschungsüberblick von McAndrew (2010), mit dem verschiedene Arten der Integration junger Zuwanderer in normale Schulklassen in Québec und Europa verglichen werden, zeigt indes auf, dass sich einige Programme in Québec aus verschiedenen Gründen (zu denken ist hier unter anderem an die Frage der systematischen Präsenz dieser Programme sowie an den Stellenwert und den Status der vorhandenen Sprachen) nicht in gleichem Maße entwickeln.

Kurz gesagt: Die behandelten theoretischen Modelle und pädagogischen Ansätze, die auf die Wertschätzung der in Kontakt stehenden kulturellen Identitäten ausgerichtet sind, scheinen eine additive zweisprachige Entwicklung zu fördern. Bevor ich auf die empirischen Untersuchungen eingehe, die der Unterstützung der erörterten theoretischen Modelle dienen, ist es angezeigt, sich näher mit der Verbindung zwischen der dekontextualisierten Sprache und dem schulischen Erfolg zu befassen.

[2] Mit diesem Begriff werden im Zusammenhang mit Kanada und Québec Personen bezeichnet, die andere Sprachen sprechen als die beiden offiziellen Landessprachen Kanadas (Französisch und Englisch).

1.5 Die Bedeutung dekontextualisierter Sprache für den schulischen Erfolg

Die Wissensvermittlung in der Schule erfolgt über dekontextualisierte Sprache und hier insbesondere über die Schriftsprache, das heißt eine Verwendung von Sprache, die von Kontexten bzw. sinnstiftenden Situationen losgelöst ist. Wenn das Kind bei seinem Eintritt in die Schule bereits mit dieser eher abstrakten, mit der Schriftform verbundenen Verwendung von Sprache vertraut ist oder wenn bei ihm zu Hause das Schriftliche wertgeschätzt wird, scheint dies den schulischen Erfolg zu fördern (Barton, 2007; Pierre, 2003; Lafontaine, 2013). So zeigen Forschungsarbeiten zum Beispiel, dass ein Kind, dem Märchen vorgelesen werden, bereits Erfahrungen damit macht, welche Organisation der schriftlichen Sprache zugrundeliegt; es entdeckt dabei die dieser Kommunikationsform eigenen Strukturen und Rhythmen. Ferner beginnt das Kind, Erfahrungen mit einer Form von Sprachfunktion zu sammeln, bei der die Sprache an sich und nicht das, was hier und jetzt geschieht, oder der Kontext als Grundlage für die Bildung von Erfahrungen und Interpretationen dient (Holdaway, 1979). Auf diese Weise lernt das Kind, dass es zur Bestätigung von Bedeutungen nicht unbedingt notwendig ist, die Unterstützung durch einen Kontext zu suchen. Hinzu kommt, dass das Vorlesen von Märchen und die sich daran anschließenden Gespräche zwischen dem Erwachsenen, der eine Rolle als Mittler spielt, und dem Kind von großem Vorteil für die Entwicklung der in der Schule vorherrschenden Denkweise sind. Obwohl dekontextualisierte Sprache in formalen Kontexten auch in mündlicher Form verwendet werden kann, unterscheidet sich das Mündliche in einer Schriftkultur jedoch von der mündlichen Sprache in einer mündlichen Kultur (Lahire, 2008). Für einige Kinder – in unserem Fall einige Migrantenkinder – ist die Lehrkraft das einzige Modell eines Erwachsenen für den Diskurs, der die Basis des in der Schriftsprache verankerten schulischen Lernens bildet (Bentolila, 2007).

Das bedeutet, dass Schüler/-innen, die in ihrer Sozialisation nicht an diese dekontextualisierte Form der Sprache als elementarem Bestandteil der Lesekompetenz[3] in der Muttersprache herangeführt wurden, im Allgemeinen mit größeren Herausforderungen in der Schule konfrontiert sind als ihre auf diese Weise sozialisierten Altersgenossen. Diese Herausforderung nimmt für die Schüler/-innen einer Minderheitsgruppe, die in ihrer Zweitsprache auch lernen müssen, beträchtlich zu.

1.6 Empirische Untersuchungen zur Unterstützung der theoretischen Modelle

Im Zusammenhang mit der zweisprachigen Entwicklung zugewanderter und nicht zugewanderter Minderheiten wurden mehrere Untersuchungen durchgeführt, und eine Reihe anderer Studien hat sich der Zusammenfassung einer Vielzahl dieser Forschungsarbeiten angenommen (und anderem Landry & Allard, 1999; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988; Skutnabb-Kangas, 2000; Thomas, W.P. & Collier, V. P. (2003); Crawford, 2003; Hamers & Blanc, 2000; Cummins, 2001; Taylor, D.M., Usborne, E. & de la Sablonnière, R., 2009; Alderman Reyes & Crawford, 2012; Réseau canadien de

[3] Unter Lesekompetenz verstehe ich „un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture et l'accès au monde de l'écrit ... La littératie se construit en interaction avec une variété de textes, de genres, de supports en papier ou technologiques, de discours et de pratiques" (Moreau et al., 2013). „Elle constitue un enjeu sociétal, puisqu'elle est incontournable à l'accès au savoir" (UNESCO, 2008).

recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Eine Rezension dieser Publikationen ermöglicht die Feststellung, dass die Programme, denen eine Wertschätzung der Erstsprache und -kultur (idealerweise durch das Bildungssystem) inhärent ist, die besten schulischen Ergebnisse liefern und den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen in der Zweitsprache auszubauen und dabei zugleich die Erstsprache und -kultur aufrechtzuerhalten. Die Additivität zeigt sich an der Leichtigkeit, mit der die mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in den beiden Sprachen angewendet werden, einer Wertschätzung der beiden Sprachen und Kulturen, der positiven Beziehungen zu den jeweiligen Sprachgemeinschaften, dem Zugehörigkeitsgefühl zu den beiden Gemeinschaften, einer starken Identität, einer gefestigten Selbstachtung und vielem mehr. Darüber hinaus gibt es einen Transfer der akademischen Kompetenzen zwischen den beiden Sprachen, mit denen die jeweiligen Personen in Kontakt stehen.

Gleichwohl halten sich nach wie vor Mythen rund um das Erlernen von zwei Sprachen im Kleinkindalter (0 bis 4 Jahre). So ist beispielsweise die Rede von einer Verwirrung des Kindes, schädlichen Auswirkungen auf die Muttersprache und schulischem Rückstand; diese Vorbehalte versuchen Forscher zu zerstreuen (Hamers & Blanc, 2000; Allard, 2004). Alles in allem lässt sich festhalten, dass ein Programm für eine zweisprachige Entwicklung nicht die befürchteten verheerenden Folgen hat, wenn es gut durchgeführt wird (Braun und Hamers, 2008).

An diesem Punkt meiner Präsentation möchte ich mich damit befassen, welche Antworten ich auf die Fragen geben kann, die uns im Zuge der Einladung zu dieser Konferenz gestellt wurden.

1.7 Die zweisprachige schulische Entwicklung junger Zuwanderer im Vorschulalter – eine schöne Aufgabe und Ansatzpunkte für Überlegungen

Uns wurden die folgenden Fragen gestellt, die als Bezugspunkte für diese Präsentation gedient haben: Wie läuft die zweisprachige Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter ab? Wie sollte die Entwicklung einer zweisprachigen Lesekompetenz von Migrantenkindern im Vorschulalter begleitet werden?

Vor dem Hintergrund des vorstehenden theoretischen und empirischen Überblicks möchte ich vor allem das Ziel der vorschulischen Bildung – zumindest in Québec – erläutern und dann mögliche Antworten herausarbeiten, die angesichts der Komplexität des Themas im Grunde eher wieder die Form von Fragestellungen annehmen werden.

Ziel der vorschulischen Bildung in Québec

Die vorschulische Bildung wird in Québec generell in einem Schulsystem vor dem Beginn der Schulpflicht angeboten. Sie zielt auf die ganzheitliche Entwicklung der 4- und 5-Jährigen ab („vise le développement intégral des enfants de 4 ans et 5 ans", Legendre 2005: 523), indem diese Kinder mit den für ihre Beschulung notwendigen Grundlagen ausgestattet werden. Die sechs Kompetenzen, die angestrebt werden und aufs Engste miteinander verbunden sind, lauten wie folgt (Bildungsministerium von Québec, 2001: 53):

„ 1. Agir efficacement dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur
2. Affirmer sa personnalité
3. Interagir de façon harmonieuse avec les autres
4. Communiquer en utilisant les ressources de la langue
5. Construire sa compréhension du monde
6. Mener à terme une activité ou un projet“

Zur Entwicklung von Kompetenz 4 ist eines der geforderten Mittel die verstärkte Heranführung der Kinder im Vorschulalter an die Schriftsprache, und zwar insbesondere über das symbolische Spiel und den Einsatz des familiären Umfelds und der Eltern (Bildungsministerium von Québec, 2001). Die Bedeutung des Spiels für die Gesamtentwicklung des Kindes auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene scheint anerkannt zu sein. Zur Förderung der in der Grundschule erforderlichen Fertigkeiten sollte dem Spiel eine besondere Bedeutung beigemessen werden (Jacob, 2013).

Über diese Vorstellung von der vorschulischen Bildung scheint in den westlichen Ländern Einvernehmen zu herrschen. Hingegen gibt es Veranlassung dazu, sich die Frage zu stellen, ob diese Vorstellung und die geforderte pädagogische Praxis mit den Erwartungen übereinstimmen, die die Eltern mit Migrationshintergrund an die Bildung ihrer Kinder im Vorschulalter haben. Je nach dem Profil des familiären Umfelds eines Kindes mit Migrationshintergrund sind mehrere Fragen aufzuwerfen, die Ansatzpunkte für Überlegungen zu möglichen Antworten auf die gestellten Fragen bieten.

Fragestellungen und Ansatzpunkte für Überlegungen

Halten wir folgende Feststellung des Conseil canadien sur l’apprentissage (2011: 8) fest:

> „L’apprentissage durant les cinq premières années de notre vie a une incidence déterminante sur le bien-être et sur la réussite future à l’école, au travail et dans la collectivité – plus encore que l’apprentissage à tout autre stade de la vie.“

Die Migrantenkinder befinden sich in dieser entscheidenden Phase der Entwicklung ihrer Identität allerdings in einer Situation der Diglossie, und sie sind mit einer vorschulischen Sozialisation in der Familie und in einem formellen Bildungsumfeld konfrontiert, in denen die beiden Kulturen weder dieselben Sprachen noch dieselben Werte und dasselbe Prestige haben. Wie lässt sich erreichen, dass diese Kinder in ihrer Entwicklung aufblühen und in Richtung eines additiven Bilingualismus geführt werden?

Auf diese Frage gibt es keine einfache Antwort, da es so viele individuelle Eigenschaften wie Kinder gibt und die Faktoren des familiären und schulischen Umfelds, die ihre Entwicklung beeinflussen können, zahlreich und sehr vielfältig sind. Hinzu kommt, dass es auch beim kulturellen und sozioökonomischen Profil der Migrantenfamilien heute sehr große Unterschiede gibt. Daher kann es ebenso sehr Migrantenfamilien geben, die über ein **kulturelles Kapital** im Sinne von Bourdieu (1982) verfügen (siehe auch Lahire, 2008; Bentolila, 2007), das dem der Mittelschicht im aufnehmenden Land entspricht und den schulischen Erfolg begünstigt, wie es andere Familien gibt, die ein solches

kulturelles Kapital nicht haben und sich trotz ihrem Wunsch, ihren Kindern zu helfen, sehr weit von der Schulkultur entfernt fühlen können. Als Beleg für diesen Befund sei das folgende Zitat aus Mayeda et al. (2014: 172) angeführt:

> „How long a degree takes, how many papers you have to do, what grades mean, how long assignments take… parents think that you have class at this time so you should be finished then and come straight home, you know? They don't really know the extra work, and if you just call it homework to them they would be like, homework doesn't take that long". These comments are strikingly similar to those provided by indigenous postgraduate students in Australia (Barney, 2013)."

Darüber hinaus geben auch die vorstehend aufgeführten und von der vorschulischen Bildung anvisierten Kompetenzen 2 und 4 („**Affirmer sa personnalité**"; „**Communiquer en utilisant les ressources de la langue**") trotz ihrer sehr engen Verbindung Anlass zu einigen Kommentaren.

Werden die Schüler/-innen in einer familiären Kultur sozialisiert, in der der Schwerpunkt nicht auf die Bestätigung der Persönlichkeit sondern auf der Grundlage der Kollektivität und der Solidarität in der Familie eher auf den Zusammenhalt der Gruppe gelegt wird? Haben wir es also mit anderen Worten mit einer familiären Kultur zu tun, in der „die dieser Sozialisation zugrundeliegende Logik besagt, dass die Entwicklung und das Erreichen von Fähigkeiten dabei helfen, mehr Verantwortung gegenüber den und für die anderen zu übernehmen, wobei die persönliche Autarkie nicht unbedingt gleichbedeutend mit einer sozialen Unabhängigkeit sein muss (Douglas, 2009, S. 38; freie Übersetzung)" (da Silveira, 2013:129)?

Kommt das Kind aus einer Familie, in der in der Interaktion mit dem Kind nicht zur Verbalisierung von Informationen, Gefühlen usw. sondern zur Zurückhaltung und zu einem Lernen durch Beobachtung oder Nachahmung der Älteren ermutigt wird? In einigen Fällen könnte es zu außergewöhnlichen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen kommen.

Ferner stellt sich die Frage, ob es zum Herbeiführen von Veränderungen genügt, Maßnahmen zur Unterstützung der Eltern der Kinder zu ergreifen, um die Entwicklung der Lesekompetenz der Kinder im Vorschulalter zu Hause zu fördern, oder die Kinder an die Schulkultur heranzuführen. In Schlussfolgerungen von Van Kleek (2010), der Migrantenfamilien mit Kindern im Vorschulalter im Hinblick auf die für die Förderung des interaktiven Vorlesens wichtigen kulturellen Faktoren vergleicht, wird betont, **dass die Arbeit an der Lesekompetenz ein Instrument mit einer kulturellen Komponente darstellt**. Im Gegensatz zu den amerikanischen Familien bestimmter Teile der Mittelschicht werden verbale Ausdrucksformen und Äußerungen des Kindes in einigen Kulturen nicht wertgeschätzt. Die Strategie des dialogbasierten interaktiven Vorlesens widerspricht der üblichen Praxis. Bei der Sozialisation in lateinamerikanischen, afrikanischen, asiatischen und indianischen Familien werden verglichen mit amerikanischen Kernfamilien und ihrer individualistischen Kultur andere, umfassendere Elemente im Sinne einer kollektiven Kultur wertgeschätzt. Hinzu kommt, dass überlieferte sprachliche Traditionen, die von den Familien übernommen wurden, auch lange nach der

Veränderung des sozialen Umfelds noch Bestand haben (Gaugreau, A., 2006, zitiert in Van Kleek, 2010).

Kurz gesagt: Diese Kommentare führen mich zu der Schlussfolgerung, dass die Vernachlässigung des kulturellen Aspekts in den Programmen für die frühzeitige Spracherziehung zu einem Scheitern führen oder gar schädliche Folgen haben kann, und zwar insbesondere für Kinder aus Migrantenfamilien, wenn unter Kultur Folgendes verstanden wird: „[l']Ensemble des idées coordonnant les actes et la construction mentale du sens chez un groupe de personnes. Plus souvent qu'autrement, ces idées sont implicites et automatiques" (Snibbe, 2003:30, zitiert in Van Kleek, 2010: 263). Und läuft die Ablehnung der Kultur eines Kindes nicht letztlich auf dessen Ablehnung hinaus (Cummins, 2001)?

Schlussfolgerung

Bevor ich zum Ende dieser Präsentation komme, möchte ich betonen, dass eine wechselseitige Öffnung in einer auf Zusammenarbeit beruhenden – idealerweise partnerschaftlichen – Beziehung zwischen der Schulkultur und der familiären Kultur von fundamentaler Bedeutung ist, um für eine gedeihliche Entwicklung der Migrantenkinder und auch aller anderen Kinder zu sorgen. Nachstehend folgt noch eine Anekdote, die – so glaube ich – zu meiner interkulturellen Bildung als junge Migrantenmutter eines Kindes im Vorschulalter beigetragen hat.

Eine persönliche Anekdote

Als Promotionsstudentin an der Universität Laval (Québec) und junge Mutter wurde ich von der Erzieherin, die in der Kindertagesstätte meines damals dreieinhalbjährigen, in Québec geborenen Sohnes für seine Gruppe zuständig war, zum ersten der regelmäßig stattfindenden Entwicklungsgespräche eingeladen. Mein Sohn schien sich in allen Bereichen sehr gut zu entwickeln, ausgenommen einem: Er musste lernen, sich in Konfliktsituationen mit seinen Kameraden besser zu behaupten und seinen Platz als Individuum richtig einzunehmen. Die Erzieherin hatte diesbezüglich zum Beispiel Folgendes beobachtet: Wenn sich mein Sohn mit einem Spielzeug beschäftigte, das einer seiner Kameraden unbedingt haben wollte und es ihm daher wegnahm, wehrte sich mein Sohn überhaupt nicht, sondern holte sich etwas anderes zum Spielen oder suchte sich eine neue Beschäftigung.

Daher bat mich die Erzieherin, diese Haltung meines Sohnes zu korrigieren, um zu verhindern, dass ihm als Erwachsener übel mitgespielt wird. Folglich schien das Verhalten meines Kindes, das in meiner afrikanischen Kultur (Benin) seinerzeit als weise angesehen worden wäre, in Québec unangemessen zu sein.

In diesem Moment verstand ich den tieferen Sinn eines Sprichwortes, das ich schon von meiner Mutter kannte: Wenn du in ein Land gehst, in dem alle Einwohner bucklig sind, und du feststellst, dass du selbst es nicht bist, bastle dir einen Buckel und trage ihn. Folglich musste ich bei meinem

Umgang mit der Immigration einen bestimmten Teil meiner Ansichten über Erziehung überdenken, die ich als Afrikanerin hatte.

Das Bild von Zuwanderern, das sich aus meiner Anekdote ergibt, könnte mit der Theorie von Ogbu (Ogbu, 1992; Ogbu und Simmons, 1998, jeweils zitiert in McAndrew & al., 2008: 181) im Einklang stehen, der die konfliktgeladene bzw. konsensorientierte Beziehung zur aufnehmenden Gesellschaft und das von ihm angeregte Integrationsmodell mit Begriffen wie „freiwillige Minderheit" und „unfreiwillige Minderheit" erklärt. Die sogenannten freiwilligen Minderheiten, zu denen die Zuwanderer gehören,

> „adhéreraient fortement à l'idéologie de la mobilité sociale par l'école… À cette fin, ils accepteraient de mettre de côté leurs préoccupations linguistiques et culturelles et développeraient rapidement un rapport déterminant à la scolarisation (…) Contrairement à cette situation, les minorités dites involontaires, c'est-à-dire les groupes issus d'une conquête, du colonialisme ou de l'esclavage, auraient un rapport de méfiance avec les institutions majoritaires et douteraient que l'éducation puisse véritablement représenter un véhicule de mobilité sociale. Ils résisteraient également aux demandes d'assimilation linguistique et culturelle et auraient tendance à réclamer une transformation radicale du curriculum."

Eine solche Theorie erklärt die Verhaltensweise einiger Zuwanderer jedoch nur teilweise und sie kann uns keinen Aufschluss über eine ganze Reihe anderer Aspekte der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund geben. Das ist ein Grund mehr, die Begleitung der zweisprachigen und schulischen Entwicklung der jüngsten Zuwanderer zu einer gesellschaftlichen Aufgabe zu machen.

Bibliographie

ALLARD, R. (2004). Le bilinguisme d'enfants de couples exogames et l'éducation en français: mythes et réalités. Dans Taylor, G. *ConnEXions,* 35-38.

ALDERMAN REYES, S. & CRAWFORD, J. (2012). *Diary of a Bilingual School.* Diversity LearningK12 LLC.

ARMAND, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français,* no 167, automne 2012, p. 48-50.

BAKER, C. (2000). *Parents'and Teachers' Guide to Bilingualism.* 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

BENTOLILA, A. (2007). *Urgence école. Le droit à apprendre, le devoir de transmettre.* Éditions Odile Jacob.

BENTOLILA, A. (2000). *Le propre de l'homme parler, lire, écrire*, Paris, Les Éditions Plon.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques.* Paris : Fayard.

BRAUN, A. et HAMERS, J. F. (2008). *L'éducation en questions. 50 questions réponses, enseignement en immersion.* Wolters Platyn. Wolters Kluwer Belgium SA, Wolters Platyn Waterloo, Belgique.

CUMMINS, J. (2001a). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins,* Edited by C. Baker & N. H. Hornberger, Clevedon, Multilingual Matters.

CUMMINS, J., (2001 b). «La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études?». Dans *Sprogforum,* No 19.

CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and Pedagogy.* Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 6.

CUMMINS, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students: A theoretical framework,* Los Angeles, California State Department of Education, Evaluation, Assessment and Dissemination Center.

CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A. CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINCZ, I., MEISSNER, F.-J., SCHRÖDER-SURA, A. et NOGUEROL, A. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP).* Strasbourg :
Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, [en ligne].
[http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx]

CANDELIER, M. (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : De Boeck.

COHEN, A.D. & SWAIN, M. (1976). Bilingual ebucation: The immersion model in the north American context. In J. K. Alatis & K. Twaddell (Eds). *English as a second language in bilingual education.* Washinghton D.C. TESOL.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada?* Ottawa, 2011. Consulté le 29 mars 2013 à l'adresse www.ccl-cca.ca.

CRAWFORD, J. (2003). *Ten Fallacies About Bilingual Education.* Consulté le 13 avril 2013, http://www.cal.org/ericc11/digets/crawford01.html. Première publication en 1997.

DA SILVEIRA, Y. (2013). « Le développement bilingue des élèves autochtones, un état de la question». Dans Maheux, G. & Gauthier, R. (dir.). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action.* Presses de l'Université du Québec.

DA SILVEIRA, Y.I. et HAMERS, J.F. (1990). « Scolarité et bilingualité en contexte africain : un défi? ». *Langue et Société*, no 52, juin 1990, 23-58.

GARDNER, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning; the role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

GARDNER, R.C. & SMYTHE, P.C. (1975). Motivation and second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review,* 31, 218-230.

GEOFFROY, N., DUFRESNE, L., ARMAND, F. (2013). L'Éveil aux langues au primaire: un outil pour apprendre. Dans *Québec français*, 169: 76-77).

GROSJEAN, F. (1982). Life with two languages : an introducyion to blingualism. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

MAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. (1983). *Bilingualité et bilinguisme.* Bruxelles, Pierre Mardaga.

HAMERS, J. F. & BLANC, M., H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism,* 2nd Edition, Cambridge, England: Cambridge University Press.

HAMERS, Josiane F. (2005). « Le rôle de la LI dans les acquisitions ultérieures », *Du plurilinguisme à l'école (*L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (réd.) Berne : Peter Lang), p. 271 à 292.

HOLDAWAY, D. (1979). *The foundations of Literacy.* Sidney, Ashton Scholastic.

JACOB, E. (2013). Les défis de l'apprentissageet de l,enseignement de la peyite enfance à l'université : regards de terrain. Dans Maheux, G. & Gauthier, R. (dir.). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action.* Presses de l'Université du Québec.

LAFONTAINE, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire : ça nous parle! Dans *vivre le primaire,* vol. 26, no. 1, hiver 2013, p. 9-11.

LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire, École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir,* Rennes, Presses de l'Université de Rennes.

LAMBERT, W.E. (1977). Effects of bilingualism on the individual. Dans Hornby, P.A. (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications.* New York: Academic Press, 15-27.

LAMBERT, W.E. (1974). Culture and Language as factors in learning and education. Dans Aboud, F.E. & Meade, R.D. (Eds.), *Cultural Factors in Learning.* Bellingham: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

LAMBERT, W. & TUCKER, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The ST Lambert Experiment,* Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

LANDRY, R. & ALLARD, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans Thériault, J.Y. (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux.* Moncton: Éditions d'Acadie, 403-434.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Guérin, Montréal.

LECLERCQ, Véronique. *Face à l'illétrisme, Enseigner à des adultes*, Paris, ESF Éditeur, Collection Didactique du français, 1999.

MAYEDA, T. D., MOEATA, K., DUTTON, D. H., OFAMO'ONI, I.-F-H. (2014). You've gotta set a precedent. Dans *AlterNative,* Vol. 10, Number 2, 2014, 165-179.

MCANDREW, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation. Belgique. Catalogne. Irlande du Nord. Québec.* Les Presses de l'Université de Montréal.

MCANDREW, M., GARNETT, B., LEDENT, J., UNGERLEIDER, C., avec la collaboration de ADUMATI-TRACHE, M., AIT-AID, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie.* Vol. XXXVI, 1, printemps 2008, p. 177-196. Consulté sur le site www.acelf.ca le 30-04-2013.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire. Québec : gouvernement du Québec.

MOREAU, C., HÉBERT, A., LÉPINE, M., E& RUEL, (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *CNRIS,* 4 (2), 14-18.

PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs,*3, 235-240.

PIERRE, Régine. Introduction: l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no. 1, 2003, p. 3 à 35.

ROWAN, M. C. (2013). Learning Stories : Expanding possibilities for inuktitut language and literacy at nunavik child care center. Dans *Northern Public Affairs*, December, 2013, p. 44-48.

RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce: Rapport et recommandations.* Consulté le 30 mars 2013: http://docs.cllrnet.ca/finalReportFR.pdf.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). Linguistic Genocide in Education-or worldwide and human rights? Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J. (Eds) (1988). *Minority Education: From Shame to Struggle.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities.* Clevedon: Multilingual matters.

SWAIN, M. & CUMMINS, J. (1979). Bilingualism, cognitive functioning and education. *Language teaching and linguistic abstract,* 4-18.

TAYLOR, D.M., USBORNE, E. & de la SABLONNIÈRE, R. (2009). *L'enseignement bilingue dans les collectivités autochtones pour une identité autochtone vivante.* Publication en ligne, 24 avril 2009, 1-8. Consulté le 20 mars 2012:
http//:www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topld=260&fr=true

UNESCO. (2008). *The Global Literacy Challenge.* Paris: UNESCO.

THOMAS, W. P. & COLLIER, V. P. (2003). Reforming education policies for English learners: Research evidence from U.S. Schools. *The Multilingual Educator,* 4 (1), 16-19.

VAN KLEEK, A. (2010). Les facteurs culturels et la promotion de la lecture interactive chez les familles d'enfants d'âge préscolaire. Dans Makdassi, H., Boisclair, A. & Sirois, P. *La littératie au préscolaire. Une fenêtre vers la la scolarisation.* Les Presses de l'Université du Québec, 245-278.

Prof. Ph. Dr. Yvonne Da Silveira

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Développement bilingue d'élèves provenant de minorités ethnolinguistiques: apports théoriques, empiriques et pistes de réflexion

Pour les enfants immigrants et leurs familles de langues maternelles différentes de celle(s) du pays hôte, le développement scolaire en langue seconde est l'un des moyens d'intégration incontournable dans la société d'accueil. Généralement, les jeunes expatriés fréquentent les mêmes écoles que leurs pairs du pays d'accueil où tous suivent les mêmes programmes. Ils sont confrontés au double défi de développer la langue seconde en même temps que les savoirs scolaires, et cela, essentiellement par le biais de la langue seconde écrite, l'école étant ancrée dans l'écrit. Si le développement bilingue se fait sans difficulté pour plusieurs des nouveaux arrivants, il peut s'avérer problématique pour d'autres. Quoi qu'il en soit, leur présence semble être un défi pour le monde de l'éducation dont les programmes ignorent le bagage culturel, notamment la langue maternelle, et qui la considère d'ailleurs sous l'angle d'un problème à gérer.
Or, ces enfants sont, par la force des choses, en processus de développement bilingue et biculturel, et le résultat de leur parcours scolaire, voire leur intégration sociale au nouveau pays, peut dépendre du support qu'ils reçoivent de l'école.
Cet article fait suite à notre communication au colloque de Sarrebruck « Chancen durch Mehrsprachigkeit – Kontinuität in Bildung und Ausbildung ». Nous proposons d'aborder la question du développement bilingue d'élèves de minorités ethnolinguistiques, ici de jeunes immigrants, par le biais d'un tour d'horizon théorique et empirique succinct dans le domaine du bilinguisme pour ensuite souligner le rôle important de la littératie dans un tel développement et enfin émettre des pistes de réflexion pour un accueil stimulant de ce groupe d'élèves. En toile de fond, nous soulignons le rôle primordial de la valorisation de l'identité culturelle de l'apprenant.

1. Apports théoriques et empiriques dans le domaine du bilinguisme

Jusque dans les années 1960, le développement bilingue a été perçu comme étant néfaste pour l'enfant. En témoignent l'accueil scolaire réservé aux grandes vagues d'immigrants arrivés aux États-Unis à la suite des deux guerres mondiales ainsi que le modèle d'éducation unique offert aux élèves issus des minorités ethnolinguistiques dans les pays industrialisés dès le début de leur scolarisation dans la première moitié du 20e siècle. Par minorité ethnolinguistique ou groupe minoritaire, nous désignons, à l'instar de nombreux chercheurs nord-américains (Hamers & Blanc (2000); Cummins (2001a); McAndrew (2010); entre autres), un groupe de personnes ayant en commun une langue et/ou des caractéristiques ethniques et culturels différents de la norme. Ces personnes peuvent être des Autochtones (Canada, USA par exemple) minorisés par des conquêtes coloniales ou l'esclavage, ou des gens d'immigration plus récente dans les pays industrialisés (Ogbu, 1992). À l'opposé de ce terme, nous utilisons celui de majorité ethnolinguistique ou de groupe majoritaire pour nommer le groupe social détenant les pouvoirs socioéconomique et politique, et ainsi, les décisions majeures de la société (Legendre, 2005). Une inclusion pure et simple dans les classes ordinaires était donc faite des enfants des groupes minoritaires, ce qui les menait à une assimilation rapide et en confrontait plusieurs à des difficultés scolaires dues, entre autres, à une méconnaissance de la langue et de la culture scolaires (da Silveira & Hamers, 1990; Rowan, 2013). D'ailleurs, curieusement à cette époque et faisant écho à cette approche assimilationniste, les recherches antérieures aux années 1960 rapportaient de nombreux effets négatifs du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant :

> « [M]any observers and investigators conclude that childhood bilingualism, forced or voluntary, results in many disadvantages. Numerous handicaps may occur to the individual in his speech development, overall language development, intellectual and educational progress, and emotional stabilitliy. In addition, society may suffer many disadvantages» (Jensen, 1962 :133, cité par Cummins, 1984 :101).

Le bilinguisme n'était alors aucunement bien perçu ni valorisé, la règle du jeu étant plutôt de le dénigrer. À preuve, la justification suivante de l'Association des directeurs d'écoles catholiques anglophones de Montréal expliquant son opposition à des programmes spécifiques de développement bilingue : « [W]e are of the opinion that the average child cannot cope with two languages of instruction and to try to do so leads to insecurity, language interference and academic retardation» (cité dans Lambert & Tucker, 1972 :5). Cependant, une étude de Peal et Lambert (1962) changea le cours de la recherche dans ce domaine en ouvrant la voie à des avenues empiriques et théoriques qui donnèrent lieu à des expériences scolaires de développement bilingue tout autres.

1.1 De l'étude de Peal et Lambert (1962) à la théorie socio-psychologique du développement bilingue de Lambert (1974;1977)

Notant les effets nocifs généralement rapportés par les études sur le développement bilingue, Peal et Lambert (1962) entreprirent une analyse approfondie de cette littérature. Cela les amena à souligner des lacunes méthodologiques importantes des recherches menées avant 1960 concernant entre autres des mesures de comparaison non rigoureuses d'enfants bilingues et monolingues quant à leur développement intellectuel, leur niveau de compétence dans les langues concernées, leur statut socio-économique, etc. De plus, cette analyse et de nombreuses recherches qui s'ensuivirent, rigoureusement menées, indiquèrent différents facteurs d'ordre cognitif, affectif et social en lien avec le développement bilingue. Dans leur étude, Peal et Lambert (1962) firent état d'avantages associés au bilinguisme : supériorité intellectuelle des bilingues à des tests verbaux et non verbaux due à leur flexibilité cognitive (manipulation de concepts en deux langues), attitudes positives face au groupe de langue seconde liées à la performance dans cette langue, aucun retard scolaire. Cette recherche représenta un changement majeur dans la culture de la recherche sur le bilinguisme.

Une synthèse des recherches de cette nouvelle vague nota d'autres effets positifs du bilinguisme sous forme de meilleures habiletés métalinguistiques et de plus grandes sensibilité et flexibilité dans les relations sociales et pensée divergente (Grosjean, 1982). Par ailleurs, une analyse approfondie de la littérature faisant état des liens négatifs et positifs trouvés entre le développement bilingue et le développement cognitif après las années 60 amena Swain et Cummins (1979) à constater que les résultats négatifs provenaient de sujets issus de minorités ethnolinguistiques. Ces personnes et leurs groupes d'appartenance vivent sous des pressions socio-économiques exigeant l'apprentissage de la langue seconde majoritaire et l'abandon de la langue maternelle. De plus, ils ont une attitude négative face à leur langue maternelle et sont inscrits dans un programme de submersion (Cohen et Swain, 1976), c'est-à-dire un programme ayant pour finalité l'assimilation, ce que les auteurs nommèrent «Sink or Swim» en le comparant par analogie à une piscine dans laquelle l'enfant de groupe minoritaire serait plongé à ses risques et périls. Contrairement à ce profil, les effets positifs du bilinguisme étaient plutôt associés à des individus appartenant à un groupe majoritaire, dont les parents avaient librement choisi l'introduction de la langue seconde. Ces derniers suivaient alors un programme ayant pour finalité un bilinguisme fonctionnel dans lequel le développement de leur langue maternelle valorisée n'est aucunement menacé (Braun & Hamers, 2008).

Lambert et ses collaborateurs (voir à ce propos Lambert & Tucker, 1972; Hamers & Blanc, 2000; entre autres) ont d'ailleurs élaboré et mis en œuvre le premier programme d'immersion à Saint-Lambert, une banlieue de la grande région montréalaise au Québec. L'immersion est un programme d'éducation bilingue qui offre aux enfants d'une majorité ethnolinguistique l'éducation scolaire en langue maternelle et en langue seconde. Elle est basée sur un choix de l'apprentissage en langue seconde sans contrainte, appuyé par les parents, et résulte généralement en bon rendement scolaire.

Théorie de Lambert

D'après Lambert (1974, 1977), l'influence du milieu social sur l'enfant commence très tôt au cours de la période de socialisation, et ce, à travers la promotion que font les parents des cultures (dont la langue est une part importante) en contact dans l'élaboration de l'identité culturelle de l'enfant. L'atteinte de la bilingualité[1] dépend du rapport de dominance entre les deux langues et cultures impliquées et il y a lieu de distinguer entre deux types de développement bilingue: une forme additive et une forme soustractive. Dans le bilinguisme additif, il se fait un développement d'une langue seconde valorisée par le milieu social, un outil de communication et de pensée complémentaire au premier bagage culturel de l'enfant, incluant sa langue maternelle fortement valorisée et maintenue. On note alors un haut niveau de compétence dans les deux langues et des avantages cognitifs et métalinguistiques. Contrairement à cette situation, le bilinguisme soustractif représente un état de développement d'une langue seconde culturellement et socio-économiquement plus prestigieuse au détriment de la langue maternelle peu valorisée dans la société. La langue seconde, en concurrence avec la langue maternelle, a tendance à envahir les champs d'usage de cette dernière, voire à la remplacer. Le degré de bilinguisme reflète alors une étape de soustraction entre les deux langues et cultures en contact. Les avantages du bilinguisme additif ne sont pas au rendez-vous.

Dans cette théorie, c'est le rapport perçu entre les statuts de chacune des langues et non leur statut absolu en soi qui détermine la forme que prend le développement bilingue. Le milieu social (valeurs, attentes, influences de l'environnement. i.e. de la famille, des amis, de l'école, etc.) et la perception qu'en a l'apprenant ont une importance capitale : si les deux langues en contact sont valorisées par l'entourage et perçues comme telles par l'apprenant, les conditions sont favorables au développement d'un bilinguisme harmonieux; dans le cas où la langue maternelle est peu valorisée et perçue comme telle, c'est plutôt un développement soustractif qui peut en résulter. L'environnement influence l'apprentissage de la langue seconde par l'intermédiaire d'un processus motivationnel relativement complexe dans lequel les facteurs déterminants de l'apprentissage sont, entre autres, le niveau de bilinguisme de la communauté, le climat politique, les caractéristiques vitales et les valeurs culturelles du milieu, le statut socioéconomique des individus (Gardner & Smythe, 1975). L'influence des parents peut être implicite, par l'encouragement de leur enfant dans sa tâche d'acquisition de la langue seconde, la transmission d'attitudes spécifiques à l'égard du groupe de langue seconde. Elle peut aussi être explicite, par le support à l'apprentissage et le renforcement des succès de leur enfant. Le rôle du milieu social et particulièrement celui des parents aident l'apprenant à développer ses propres attitudes et motivation, deux facteurs indissociables dans l'apprentissage d'une langue seconde (Gardner, 1983).

Partant de la théorie de Lambert, Hamers et Blanc (1983) voient dans le processus de développement bilingue un même processus que celui du développement langagier en général.

1.2 Théorie socio-psychologique du développement langagier de Hamers et Blanc (1983)

Selon ces auteurs, la représentation sociale que l'enfant possède de la langue reflète son intériorisation des fonctions langagières utilisées et valorisées dans son réseau social et dans sa communauté ainsi qu'en interaction avec lui. Elle détermine son usage futur du langage en tant que (1) moyen de communication, (2) outil cognitif et (3) objet d'analyse, trois aspects du langage qui sont essentiels au développement d'une compétence langagière générale. Le développement bilingue relève de ce même processus, appliqué aux deux langues en contact. Ce modèle socio-psychologique du développement langagier tient compte de l'impact de l'environnement aussi bien sur les aspects communicatif que cognitif du développement langagier. L'interaction de l'enfant avec un modèle adéquat est primordiale pour lui permettre de découvrir et de s'approprier toutes les fonctions langagières, à l'oral comme à l'écrit ou en langage décontextualisé, i.e. un langage dont le sens est véhiculé uniquement par sa forme linguistique même et non son contexte de production (livres, récits, etc.).

[1] La bilingualité réfère à un «état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et à leurs corrélats langagiers qui varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique (Hamers & Blanc, 1983, cité dans Braun & Hamers, 2008 :137).

Pour Hamers et Blanc, les enfants des minorités ethnolinguistiques non socialisés au langage décontextualisé avant l'entrée à l'école sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage scolaire. Une consolidation de leur langue et culture première, surtout le développement de l'écrit en langue maternelle, voire une scolarisation dans cette langue préalablement à celle en langue seconde pourrait favoriser un développement bilingue positif. La théorie d'Hamers et Blanc insiste ainsi davantage sur le rôle et la consolidation à faire de la langue et de la culture premières pour les enfants d'un groupe minoritaire. Abondant dans le même sens, Cummins (1981; voir aussi Skutnabb-Kangas, 1981) note que l'échec de l'éducation scolaire en langue majoritaire serait dû, au moins en partie, au fait que certains aspects de la connaissance linguistique de l'enfant ne sont pas complètement développés dans sa langue maternelle avant son entrée à l'école. «La destruction de la langue et de la culture maternelles est hautement contre-productive pour le pays hôte même (…) Le vécu linguistique et culturel familial constitue la base de leur apprentissage futur, et nous devons bâtir sur cette base et non la détruire» (Cummins, 2001 :16 et 20).

1.3 Modèle interactionnel d'éducation bilingue de Cummins (2001)

Cummins (2001a) élabore un modèle explicatif du développement bilingue qui rejoint ceux de Lambert et de Hamers et Blanc en ce qui a trait aux facteurs contextuels et motivationnels. Il souligne le rôle de l'environnement social (communauté et parents) concernant l'importance des langues en contact et le maintien de la langue maternelle, mais aussi celui de l'environnement éducationnel, en particulier la place des langues en contact dans le programme scolaire, les attitudes et les attentes des enseignants. L'interaction entre ces environnements influence le développement scolaire et bilingue des enfants.

Selon l'auteur, l'intégration de la langue et de la culture de l'élève dans le programme scolaire ainsi que la participation des communautés à l'éducation de leurs enfants favorisent la réussite scolaire en langue seconde. De plus, les modèles et les pratiques d'intervention pédagogique privilégiant une interaction réciproque entre les élèves des groupes ethnolinguistiques (majoritaire et minoritaire) en contact, entre les élèves et l'enseignant, ainsi qu'une collaboration active sont plus bénéfiques que ceux orientés vers la transmission des savoirs et ignorant la première culture. Ils constituent des conditions favorisant une démarche émancipatoire (empowerment) pour les élèves issus de groupes minoritaires qui poursuivent une scolarisation en langue seconde dominante.

Cummins (2001b :181) précise quatre éléments structurels de l'organisation scolaire qui, de son avis, contribuent à l'émancipation par opposition à la démobilisation (abandon) de ces élèves (notre traduction libre):

- Une inclusion linguistique et culturelle additive versus soustractive;
- une participation collaborative de la communauté versus son exclusion;
- une pédagogie orientée vers un modèle d'interaction réciproque versus un modèle de transmission;
- une évaluation constituant un plaidoyer de non-discrimination à la faveur des élèves versus une légitimation du système d'évaluation établi.

Le consensus qui se dégage de ces modèles se trouve dans la reconnaissance et la valorisation de l'identité culturelle de l'apprenant de groupe minoritaire, à savoir sa culture et sa langue, par ses environnements familial et scolaire ainsi que par l'apprenant lui-même pour un développement bilingue fructueux. De plus, si Hamers et Blanc comme Cummins soulignent l'importance du développement du langage décontextualisé dans les deux langues pour une réussite scolaire harmonieuse des élèves, les premiers semblent insister sur l'apprentissage du langage décontextualisé en langue maternelle avant l'introduction de la langue seconde alors que Cummins paraît suggérer un tel développement dans les deux langues, et à tout le moins une valorisation de l'identité culturelle portée par l'enfant en contexte scolaire.

Cette dimension de valorisation de l'identité culturelle de l'apprenant se retrouve également dans une approche d'intervention en apprentissage d'une langue seconde plus récente au Québec et qui semble prometteuse, ÉLODIL.

1.4 ÉLODIL (Armand, 2012)

L'approche d'Éveil au Langage et d'Ouverture à la Diversité», ÉLODIL (Armand, 2012; Geoffroy & al., 2013), en est une pragmatique de l'apprentissage de la langue seconde en milieu pluriethnique et plurilingue, qui s'inspire du mouvement européen d'éveil aux langues (Candelier, 2003). Fondée sur la promotion d'une ouverture réciproque à la diversité culturelle des élèves immigrants et allophones[2] en contact dans une classe régulière, ses expériences pédagogiques promeuvent la mise en valeur du patrimoine linguistique des élèves d'origines ethnolinguistiques diverses en contact. La valorisation de la diversité culturelle et des attitudes positives peuvent aller jusqu'à la pratique linguistique des langues en présence en vue de développer des capacités métalinguistiques et de favoriser l'apprentissage de la langue seconde commune.

Une recension d'écrits menée par McAndrew (2010) comparant différents modes d'intégration de jeunes immigrants en classe de scolarisation régulière en contextes québécois et européen note cependant que certains programmes ne connaissent pas un développement égal au Québec pour différentes raisons dont la systématicité de leur présence, la place et le statut des langues en présence.

Bref, ces modèles théoriques et approches pédagogiques orientées vers la valorisation des identités culturelles en contact semblent donc favoriser un développement bilingue additif. Mais avant d'aborder les appuis empiriques associées aux modèles théoriques rapportés, il y a lieu de s'attarder sur le lien établi entre sur le langage décontextualisé et la réussite scolaire.

1.5 Importance du langage décontextualisé pour la réussite scolaire

La transmission de la connaissance se fait à l'école par le biais du langage décontextualisé, notamment de la langue écrite, c'est-à-dire d'un usage du langage dépouillé du contexte ou de la situation qui lui donne son sens. Une familiarité de l'enfant à son entrée à l'école avec cet usage plutôt abstrait du langage associé au mode écrit, ou une valorisation de l'écrit dans son foyer, semble favoriser la réussite scolaire (Barton, 2007; Pierre, 2003; Lafontaine, 2013). Par exemple, la recherche indique qu'en écoutant une lecture de contes, l'enfant fait déjà l'expérience de l'organisation qui sous-tend la langue écrite ; il découvre ainsi les structures et les rythmes propres à ce mode de communication. Il commence aussi à faire l'expérience d'une forme de fonction langagière dans laquelle la langue seule, et non ce qui se passe ici et maintenant ou le contexte, sert de base à la création d'expériences et à l'interprétation (Holdaway, 1979). Ce faisant, l'enfant apprend à se libérer de la nécessité de rechercher l'appui du contexte pour confirmer des significations. De plus, la lecture de contes et les discussions qui s'ensuivent entre l'adulte, qui joue un rôle de médiateur, et l'enfant sont des atouts importants pour le développement du mode intellectuel propre à l'école. Cependant, bien que le langage décontextualisé soit associable à l'oral en contexte formel, l'oral dans une culture écrite est différente de l'oral dans une culture orale (Lahire, 2008). Pour certains enfants, en l'occurrence certains jeunes immigrants, l'enseignant est le seul modèle adulte du discours à la base de l'apprentissage scolaire ancré dans l'écrit (Bentolila, 2007).

C'est donc dire que l'élève qui n'a pas été socialisé à cette forme de langage, décontextualisée, propre à la littératie[3] dans sa langue maternelle fait face généralement à des défis scolaires plus grands que son groupe de pairs qui l'a été. Ces défis se décuplent pour l'élève issu d'un groupe minoritaire qui doit également apprendre dans sa langue seconde.

[2] Ce terme désigne en contextes canadien et québécois des individus parlant des langues autres que les deux langues officielles du Canada, le français et l'anglais.

[3] Nous entendons par littératie, «un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture et l'accès au monde de l'écrit ... La littératie se construit en interaction avec une variété de textes, de genres, de supports en papier ou technologiques, de discours et de pratiques (Moreau et al., 2013). Elle constitue un enjeu sociétal, puisqu'elle est incontournable à l'accès au savoir (UNESCO, 2008).

1.6 Des appuis empiriques

Plusieurs études ont été menées en contexte de développement bilingue de groupes minoritaires immigrants ou non et d'autres ont fait la synthèse d'un grand nombre de ces recherches (Landry & Allard, 1999; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988; Skutnabb-Kangas, 2000; Thomas, W.P. & Collier, V. P. (2003); Crawford, 2003; Hamers & Blanc, 2000; Cummins, 2001; Taylor, D.M., Usborne, E. & de la Sablonnière, R., 2009; Alderman Reyes & Crawford, 2012; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; entre autres). La recension de ces écrits permet de noter que les programmes intégrant la valorisation de la langue et de la culture premières (idéalement par l'enseignement) donnent les meilleurs résultats scolaires et aident les élèves à déployer leurs aptitudes et compétences en langue seconde tout en maintenant la langue et la culture premières. L'additivité se manifeste à travers une aisance en compétences orale et écrite dans les deux langues, une valorisation des deux langues et cultures, des rapports positifs envers les communautés des langues respectives, des sentiments d'appartenance aux deux communautés, des identités fortes, une estime de soi consolidée, etc. De plus, il s'opère un transfert des compétences académiques entre les deux langues en contact.

Cependant des mythes demeurent encore concernant l'apprentissage de deux langues dans la petite enfance (0 à 4 ans), tels que confusion de l'enfant, nuisance à la langue maternelle, retard scolaire, que des chercheurs s'efforcent de dissiper (Hamers & Blanc, 2000; Allard, 2004). Somme toute, retenons qu'un programme de développement bilingue ne mène pas aux effets néfastes appréhendés lorsqu'il est bien mené (Braun et Hamers, 2008).

À ce point de notre présentation, quelles réponses donner aux questions qui nous ont été posées lorsque nous avons été invités au colloque?

1.7 Développement scolaire bilingue de jeunes immigrants d'âge préscolaire, un beau défi et des pistes de réflexion

Les questions suivantes nous ont été posées et ont servi de points de repère pour cette présentation: Comment le développement bilingue de jeunes immigrants d'âge préscolaire se fait-il? Comment accompagner le développement d'une littératie bilingue d'enfants immigrants d'âge préscolaire?

Sous l'éclairage de ce tour d'horizon théorique et empirique, nous rappelons avant tout le but de l'éducation préscolaire, du moins au Québec, afin de ressortir ensuite des éléments de réponse qui constituent plutôt un questionnement, tant le phénomène est complexe.

But de l'éducation préscolaire au Québec

L'éducation préscolaire au Québec est généralement offerte dans un système scolaire avant la scolarisation obligatoire. Il «vise le développement intégral des enfants de 4 ans et 5 ans» (Legendre 2005 : 523) en les dotant des bases nécessaires à leur scolarisation. Les compétences ciblées, au nombre de six, sont les suivantes intimement liées (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 : 53) :

« 1. Agir efficacement dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur
2. Affirmer sa personnalité
3. Interagir de façon harmonieuse avec les autres
4. Communiquer en utilisant les ressources de la langue
5. Construire sa compréhension du monde
6. Mener à terme une activité ou un projet»

En ce qui a trait à la compétence 4, l'encouragement de l'émergence de l'écrit chez l'enfant d'âge préscolaire, notamment à travers le jeu symbolique et l'action de l'environnement familial et des parents est l'un des moyens préconisés (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). L'importance du jeu pour le développement global de l'enfant, sur les plans cognitif, affectif et social, semble reconnue. Le jeu est un moyen à privilégier au préscolaire pour des habiletés requises au primaire (Jacob, 2013).

Cette vision de l'éducation préscolaire semble partagée par les pays occidentaux. Par contre, il y a de quoi se demander si celle-ci et les pratiques pédagogiques préconisées rejoignent les attentes qu'ont des parents

immigrants de l'éducation de leurs enfants d'âge préscolaire. Plusieurs questions sont à soulever selon le profil de l'environnement familial de l'enfant immigrant, qui constituent des pistes de réflexion en réponse aux questions posées.

Questionnement et pistes de réflexion

Rappelons que selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2011 :8),

> «L'apprentissage durant les cinq premières années de notre vie a une incidence déterminante sur le bien-être et sur la réussite future à l'école, au travail et dans la collectivité – plus encore que l'apprentissage à tout autre stade de la vie.»

Or, l'enfant immigrant, à cette étape cruciale de son développement identitaire, se trouve en situation de diglossie, confronté à une socialisation préscolaire en famille et en milieu d'éducation formelle où les deux cultures n'ont pas les mêmes langues ni les mêmes valeurs et prestiges. Comment l'amener à un développement épanouissant, vers un bilinguisme additif?

Il n'y a aucune réponse simple à cette question, puisqu'il existe autant de caractéristiques individuelles que d'enfants et que les facteurs des environnements familial et scolaire qui peuvent influencer son développement sont nombreux et fort diversifiés. De plus, le profil culturel et socioéconomique des familles immigrantes sont de nos jours très variés. De ce fait, autant certaines familles immigrantes peuvent posséder un **capital culturel** dont parle Bourdieu (1982); voir aussi Lahire, 2008; Bentolila, 2007) similaire à celui de la classe moyenne du pays d'accueil, qui favorise la réussite scolaire, autant d'autres familles peuvent en être dépourvues et se sentir très éloignées de la culture scolaire malgré leur volonté de venir en aide à leurs enfants. Ã preuve la citation suivante extraite de Mayeda et autres (2014 : 172) :

> «How long a degree takes, how many papers you have to do, what grades mean, how long assignments take… parents think that you have class at this time so you should be finished then and come straight home, you know? They don't really know the extra work, and if you just call it homework to them they would be like, homework doesn't take that long». These comments are strikingly similar to those provided by indigenous postgraduate students in Australia (Barney, 2013).»

De plus, bien qu'elles soient intimement liées, les compétences 2 et 4 visées par l'éducation préscolaire citées ci-dessus, à savoir **«Affirmer sa personnalité; Communiquer en utilisant les ressources de la langue»** appellent certains commentaires.

L'élève est-il socialisé dans une culture familiale où l'accent est mis, non pas sur l'affirmation de la personnalité, mais plutôt sur la cohésion du groupe à travers la collectivité et la solidarité familiale plutôt? Autrement dit, une culture familiale où

«La logique à la base de cette socialisation veut que le développement et l'atteinte d'une habileté aident à devenir plus responsable envers et pour les autres, l'autosuffisance personnelle ne devant pas signifier une indépendance sociale (Douglas, 2009, p.38; traduction libre)» (da Silveira, 2013 :129)?

L'élève vient-il d'une famille où la verbalisation de l'information, des sentiments, etc., n'est pas encouragée, mais plutôt la retenue, l'apprentissage par observation ou imitation des aînés en interaction avec lui? Les défis face à l'apprentissage scolaire pourraient devenir hors norme dans certains cas.

Par ailleurs, suffit-il de mener des actions de soutien aux parents des enfants afin de favoriser le développement de la littératie de l'enfant d'âge préscolaire au foyer ou d'initier ce dernier à la culture scolaire pour amener un changement? Des conclusions de Van Kleek (2010) comparant des familles immigrées d'enfants d'âge préscolaire quant aux facteurs culturels importants dans la promotion de la lecture interactive soulignent **que les interventions en littératie constituent un outil à connotation culturelle**. En effet, contrairement aux familles américaines de certaines classes moyennes, l'expression et l'affirmation verbales de l'enfant ne sont pas valorisées dans certaines cultures. La stratégie de lecture interactive dialogique est contraire aux pratiques communes. Il existe une valorisation d'autres éléments lors de la socialisation dans des familles latino, afro, asiatiques et amérindiennes, plus larges et de culture collectiviste que dans des familles nucléaires américaines de culture individualiste. De plus,

des traditions linguistiques ancestrales retenues par les familles demeurent longtemps après la transformation du contexte social (Gaugreau, A., 2006, cité dans Van Kleek, 2010).

Bref, ces commentaires nous amènent à conclure que négliger l'aspect culturel dans les programmes d'intervention précoce peut mener à l'échec, voire aboutir à des conséquences néfastes, surtout pour des enfants issues de familles immigrantes, la culture étant «[l']Ensemble des idées coordonnant les actes et la construction mentale du sens chez un groupe de personnes. Plus souvent qu'autrement, ces idées sont implicites et automatiques» (Snibbe, 2003:30, cité dans Van Kleek, 2010: 263). D'ailleurs, rejeter la culture de l'enfant ne revient-il pas à rejeter ce dernier (Cummins, 2001)?

Conclusion

Avant de terminer cette présentation, nous tenons à souligner qu'une ouverture réciproque est fondamentale dans une relation de collaboration, idéalement de partenariat, entre les cultures scolaire et familiale pour mener à un développement épanouissant de l'enfant immigrant, de l'enfant tout court. Ci-dessous figure une anecdote vécue qui, croyons-nous, a contribué à notre éducation interculturelle de jeune parent immigrant d'enfant d'âge préscolaire.

Une anecdote personnelle

Étudiante au doctorat à l'Université Laval (Québec) et jeune mère de famille, j'ai été invitée par l'éducatrice en charge du secteur de la garderie que fréquentait mon fils âgé alors de 3 ans et demi, né au Québec, à une première rencontre de suivi périodique concernant le cheminement de ce dernier. Mon fils, paraît-il, évoluait très bien à tous les niveaux, sauf un : il avait besoin de s'affirmer davantage et de prendre toute sa place comme individu quand il se trouvait en situation conflictuelle avec ses camarades. Un exemple observé par l'éducatrice à ce propos : lorsque le petit s'amusait avec un jouet convoité par l'un de ses camarades et que ce dernier le lui prenait, il le lui laissait sans rechigner et allait s'en chercher un autre ou passait à une autre activité.

L'éducatrice me demandait donc de corriger cette attitude chez mon fils, afin qu'il ne se fasse pas jouer des tours dans son avenir d'adulte. Ainsi, ce comportement de mon enfant, qui aurait été vu comme de la sagesse dans ma culture africaine (du Bénin) à l'époque, semblait inapproprié pour le contexte québécois.

Sur le coup, je compris tout le sens d'un proverbe déjà entendu de ma mère: si tu vas dans un pays où tous les habitants sont bossus et que tu te rends compte que tu ne l'es pas, fabrique-toi une bosse et porte-z-en une. C'est donc une partie de ma vision de l'éducation en tant qu'africaine qu'il me fallait revoir dans ma démarche d'immigration.

Le profil d'immigrant qui se dégage de mon anecdote peut sembler rejoindre la théorie d'Ogbu (Ogbu, 1992; Ogbu et Simmons, 1998, cités dans McAndrew & al., 2008 : 181) qui explique le rapport conflictuel ou consensuel avec la société d'accueil et le modèle d'intégration qu'il offre par les notions de «minorité volontaire» et de «minorité involontaire». Les minorités dites volontaires, dont les immigrants,

> «adhéreraient fortement à l'idéologie de la mobilité sociale par l'école… À cette fin, ils accepteraient de mettre de côté leurs préoccupations linguistiques et culturelles et développeraient rapidement un rapport déterminant à la scolarisation (…) Contrairement à cette situation, les minorités dites involontaires, c'est-à-dire les groupes issus d'une conquête, du colonialisme ou de l'esclavage, auraient un rapport de méfiance avec les institutions majoritaires et douteraient que l'éducation puisse véritablement représenter un véhicule de mobilité sociale. Ils résisteraient également aux demandes d'assimilation linguistique et culturelle et auraient tendance à réclamer une transformation radicale du curriculum.»

Cependant, une telle théorie n'explique qu'en partie le fonctionnement de certains immigrants et ne peut pas nous éclairer sur bien d'autres aspects de la scolarisation de jeunes immigrants. Il s'agit d'une raison de plus pour faire de l'accompagnement bilingue et scolaire des tout-petits immigrés un enjeu social.

Bibliographie

ALLARD, R. (2004). Le bilinguisme d'enfants de couples exogames et l'éducation en français: mythes et réalités. Dans Taylor, G. *ConnEXions,* 35-38.

ALDERMAN REYES, S. & CRAWFORD, J. (2012). *Diary of a Bilingual School.* Diversity LearningK12 LLC.

ARMAND, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français,* no 167, automne 2012, p. 48-50.

BAKER, C. (2000). *Parents'and Teachers' Guide to Bilingualism.* 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

BENTOLILA, A. (2007). *Urgence école. Le droit à apprendre, le devoir de transmettre.* Éditions Odile Jacob.

BENTOLILA, A. (2000). *Le propre de l'homme parler, lire, écrire*, Paris, Les Éditions Plon.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques.* Paris : Fayard.

BRAUN, A. et HAMERS, J. F. (2008). *L'éducation en questions. 50 questions réponses, enseignement en immersion.* Wolters Platyn. Wolters Kluwer Belgium SA, Wolters Platyn Waterloo, Belgique.

CUMMINS, J. (2001a). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins,* Edited by C. Baker & N. H. Hornberger, Clevedon, Multilingual Matters.

CUMMINS, J., (2001 b). «La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études?». Dans *Sprogforum,* No 19.

CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and Pedagogy.* Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 6.

CUMMINS, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students: A theoretical framework,* Los Angeles, California State Department of Education, Evaluation, Assessment and Dissemination Center.

CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A. CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINCZ, I., MEISSNER, F.-J., SCHRÖDER-SURA, A. et NOGUEROL, A. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP).* Strasbourg :

Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, [en ligne]. [http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx]

CANDELIER, M. (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : De Boeck.

COHEN, A.D. & SWAIN, M. (1976). Bilingual ebucation: The immersion model in the north American context. In J. K. Alatis & K. Twaddell (Eds). *English as a second language in bilingual education.* Washinghton D.C. TESOL.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada?* Ottawa, 2011. Consulté le 29 mars 2013 à l'adresse www.ccl-cca.ca.

CRAWFORD, J. (2003). *Ten Fallacies About Bilingual Education.* Consulté le 13 avril 2013, http://www.cal.org/ericc11/digets/crawford01.html. Première publication en 1997.

DA SILVEIRA, Y. (2013). « Le développement bilingue des élèves autochtones, un état de la question». Dans Maheux, G. & Gauthier, R. (dir.). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action.* Presses de l'Université du Québec.

DA SILVEIRA, Y.I. et HAMERS, J.F. (1990). « Scolarité et bilingualité en contexte africain : un défi? ». *Langue et Société*, no 52, juin 1990, 23-58.

GARDNER, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning; the role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

GARDNER, R.C. & SMYTHE, P.C. (1975). Motivation and second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review,* 31, 218-230.

GEOFFROY, N., DUFRESNE, L., ARMAND, F. (2013). L'Éveil aux langues au primaire: un outil pour apprendre. Dans *Québec français*, 169: 76-77).

GROSJEAN, F. (1982). Life with two languages : an introducyion to blingualism. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

MAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. (1983). *Bilingualité et bilinguisme.* Bruxelles, Pierre Mardaga.

HAMERS, J. F. & BLANC, M., H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism,* 2nd Edition, Cambridge, England: Cambridge University Press.

HAMERS, Josiane F. (2005). « Le rôle de la LI dans les acquisitions ultérieures », *Du plurilinguisme à l'école (*L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (réd.) Berne : Peter Lang), p. 271 à 292.

HOLDAWAY, D. (1979). *The foundations of Literacy.* Sidney, Ashton Scholastic.

JACOB, E. (2013). Les défis de l'apprentissageet de l,enseignement de la peyite enfance à l'université : regards de terrain. Dans Maheux, G. & Gauthier, R. (dir.). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action.* Presses de l'Université du Québec.

LAFONTAINE, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire : ça nous parle! Dans *vivre le primaire,* vol. 26, no. 1, hiver 2013, p. 9-11.

LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire, École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir,* Rennes, Presses de l'Université de Rennes.

LAMBERT, W.E. (1977). Effects of bilingualism on the individual. Dans Hornby, P.A. (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications.* New York: Academic Press, 15-27.

LAMBERT, W.E. (1974). Culture and Language as factors in learning and education. Dans Aboud, F.E. & Meade, R.D. (Eds.), *Cultural Factors in Learning.* Bellingham: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

LAMBERT, W. & TUCKER, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The ST Lambert Experiment,* Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

LANDRY, R. & ALLARD, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans Thériault, J.Y. (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux.* Moncton: Éditions d'Acadie, 403-434.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Guérin, Montréal.

LECLERCQ, Véronique. *Face à l'illétrisme, Enseigner à des adultes*, Paris, ESF Éditeur, Collection Didactique du français, 1999.

MAYEDA, T. D., MOEATA, K., DUTTON, D. H., OFAMO'ONI, I.-F-H. (2014). You've gotta set a precedent. Dans *AlterNative,* Vol. 10, Number 2, 2014, 165-179.

MCANDREW, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation. Belgique. Catalogne. Irlande du Nord. Québec.* Les Presses de l'Université de Montréal.

MCANDREW, M., GARNETT, B., LEDENT, J., UNGERLEIDER, C., avec la collaboration de ADUMATI-TRACHE, M., AIT-AID, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie.* Vol. XXXVI, 1, printemps 2008, p. 177-196. Consulté sur le site www.acelf.ca le 30-04-2013.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire. Québec : gouvernement du Québec.

MOREAU, C., HÉBERT, A., LÉPINE, M., E& RUEL, (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *CNRIS,* 4 (2), 14-18.

PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs,*3, 235-240.

PIERRE, Régine. Introduction: l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no. 1, 2003, p. 3 à 35.

ROWAN, M. C. (2013). Learning Stories : Expanding possibilities for inuktitut language and literacy at nunavik child care center. Dans *Northern Public Affairs*, December, 2013, p. 44-48.

RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce: Rapport et recommandations.* Consulté le 30 mars 2013: http://docs.cllrnet.ca/finalReportFR.pdf.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). Linguistic Genocide in Education-or worldwide and human rights? Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J. (Eds) (1988). *Minority Education: From Shame to Struggle.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities.* Clevedon: Multilingual matters.

SWAIN, M. & CUMMINS, J. (1979). Bilingualism, cognitive functioning and education. *Language teaching and linguistic abstract,* 4-18.

TAYLOR, D.M., USBORNE, E. & de la SABLONNIÈRE, R. (2009). *L'enseignement bilingue dans les collectivités autochtones pour une identité autochtone vivante.* Publication en ligne, 24 avril 2009, 1-8. Consulté le 20 mars 2012: http//:www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topld=260&fr=true

UNESCO. (2008). *The Global Literacy Challenge.* Paris: UNESCO.

THOMAS, W. P. & COLLIER, V. P. (2003). Reforming education policies for English learners: Research evidence from U.S. Schools. *The Multilingual Educator,* 4 (1), 16-19.

VAN KLEEK, A. (2010). Les facteurs culturels et la promotion de la lecture interactive chez les familles d'enfants d'âge préscolaire. Dans Makdassi, H., Boisclair, A. & Sirois, P. *La littératie au préscolaire. Une fenêtre vers la la scolarisation.* Les Presses de l'Université du Québec, 245-278.

Prof. Ph. Dr. Yvonne Da Silveira
University of Québec in Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Bilingual development of school students from ethnolinguistic minorities: theoretical and empirical contributions and food for thought

For immigrant children and their families, whose native languages differ from that or those of the host country, academic development in a second language is one of the essential paths towards integration into the host society. In general, young expatriates attend the same schools as their peers in the host country, where everyone follows the same curricula. They face the double challenge of developing the second language at the same time as their academic knowledge, and the latter, essentially by means of the written second language, as schools are all based on the written word. While bilingual development takes place without difficulty for many newcomers, it may prove problematical for others. In any case, their presence seems to pose a challenge for the field of education, where curricula ignore their cultural baggage, especially their native language, and their presence is looked on as a problem to be dealt with.

Now by dint of circumstances, these children are in a process of bilingual and bicultural development, and the result of their school careers, or even their social integration in their new country, may depend on the support that they receive from school.

This article follows up on our communication at the Saarbrücken colloquium "Chancen durch Mehrsprachigkeit – Kontinuität in Bildung und Ausbildung". We propose to approach the question of the bilingual development of school students from ethnolinguistic minorities, of young immigrants in this case, by means of a succinct theoretical and empirical overview of the field of bilingualism; to move on to emphasise the important role of literacy in such a development; and finally to provide some food for thought on providing a stimulating reception for this group of pupils. As a backdrop, we emphasise the primordial role of a proper appreciation of the learner's cultural identity.

Theoretical and empirical contributions in the field of bilingualism

Until the 1960s, bilingual development was seen as harmful to the child. Evidence for this is shown by the academic reception provided to the great waves of immigrants arriving in the United States following the two World Wars, and by the monopolistic model of education provided for students from ethnolinguistic minorities in industrialised countries from the very beginning of their school careers during the first half of the 20th century. Following the example of many North American researchers such as Hamers & Blanc (2000), Cummins (2001a) and McAndrew (2010), we designate by the terms "ethnolinguistic minority" or "minority group", a group of people who have in common a language and/or ethnic and cultural characteristics that are different from the norm. Such people may be aboriginal (e.g. in Canada or the USA) outnumbered by colonial conquest or slavery, or people who have immigrated more recently into industrialised countries (Ogbu, 1992). For the opposite of these terms, we use "ethnolinguistic majority" or "majority group" to name the social group that holds the reins of socioeconomic and political power, and thus makes the major decisions in the society (Legendre, 2005). Children from minority groups were therefore simply included into normal classes, which led them towards rapid assimilation but confronted many of them with academic difficulties due, among other factors, to poor knowledge of school language and culture (da Silveira & Hamers, 1990; Rowan, 2013). Incidentally, at that period and echoing this assimilationist approach, curiously research prior to the 1960s reported numerous negative effects of bilingualism on a child's cognitive development:

> "[M]any observers and investigators conclude that childhood bilingualism, forced or voluntary, results in many disadvantages. Numerous handicaps may occur to the individual in his speech development, overall language development, intellectual and educational progress, and emotional stability. In addition, society may suffer many disadvantages" (Jensen, 1962:133, quoted by Cummins, 1984 :101).

As at that time, bilingualism was in no way regarded as valuable or appreciated, the standard approach was to denigrate it. Evidence is provided by the following justification of the Association of Headmasters of English-

speaking Catholic Schools in Montreal explaining its opposition to specific programmes of bilingual development: "[W]e are of the opinion that the average child cannot cope with two languages of instruction and to try to do so leads to insecurity, language interference and academic retardation" (quoted in Lambert & Tucker, 1972: 5). Nevertheless, a study by Peal and Lambert (1962) changed the course of research in this field by opening up empirical and theoretical avenues which were to give rise to quite different academic experiences of bilingual development.

From the Peal and Lambert study (1962) to Lambert's socio-psychological theory of bilingual development (1974;1977)

Noting the harmful effects generally reported by studies of bilingual development, Peal and Lambert (1962) undertook an in-depth analysis of this literature. This led them to point out major methodological flaws in the research carried out before 1960 concerning, among other things, the non-rigorous measures used to compare bilingual and monolingual children in terms of their intellectual development, their degree of competence in the relevant languages, their socio-economic status, etc. In addition, this analysis and many studies that followed it, all rigorously conducted, indicated various cognitive, affective and social factors that were linked to bilingual development. In their study, Peal and Lambert (1962) reported advantages linked to bilingualism: the intellectual superiority of bilinguals in both verbal and non-verbal tests thanks to their cognitive flexibility (manipulating concepts in two languages); positive attitudes relative to the second-language group linked to performance in that language; no falling behind academically. This study represented a major shift in the culture of research into bilingualism.

A summary of this new wave of research noted other positive effects of bilingualism in the form of better metalinguistic skills, greater sensitivity and flexibility in social relations, and divergent thinking (Grosjean, 1982). In addition, an in-depth analysis of the literature reporting negative and positive links found between bilingual development and cognitive development after the 1960s led Swain and Cummins (1979) to observe that the negative results came from subjects drawn from ethnolinguistic minorities. These people and the groups to which they belong live under socio-economic pressures that demand the acquisition of the majority second language and the abandonment of the native language. In addition, they have a negative attitude towards their native language and are committed to a submersion programme (Cohen and Swain, 1976), i.e. a programme whose final goal is assimilation, which the authors named "Sink or Swim", comparing it by analogy to a swimming pool into which a child from the minority group is thrown at his own risk. Unlike this profile, the positive effects of bilingualism were more associated with individuals belonging to a majority group, whose parents had freely chosen to introduce a second language. These consequently followed a programme with the final goal of functional bilingualism, in which the development of their valued native language is not in the least endangered (Braun & Hamers, 2008).

Lambert and his co-workers (on this subject, see Lambert & Tucker, 1972; Hamers & Blanc, 2000; and others) also drew up and implemented the first immersion programme in Saint-Lambert, a suburb of Greater Montreal in Québec. Immersion is a programme of bilingual education which gives children from an ethnolinguistic majority academic education both in their native language and a second language. It is based on a free choice to learn in the second language, with the support of parents, and usually results in good academic outcomes.

Lambert's theory

According to Lambert (1974, 1977), the influence of the social setting on the child begins very early during the period of socialisation. This takes place through parental promotion of cultures (of which language is an important part) that are in contact when the cultural identity of the child is being constructed. Attaining bilinguality[1] depends

[1] Bilinguality refers to a "psychological state of accessibility to two linguistic codes and their language correlates which varies in many dimensions that may be psychological, cognitive, psycholinguistic, sociopsychological, sociological, sociolinguistic, sociocultural and linguistic" (Hamers & Blanc, 1983, quoted in Braun & Hamers, 2008: 137).

on the dominance relationship between the two languages and cultures involved, and there is a need to distinguish between two types of bilingual development: an additive form and a subtractive form. In additive bilingualism, there is the development of a second language that is appreciated by the social milieu, a tool for communication and thought that is complementary to the child's initial cultural baggage, including his native language which is greatly appreciated and maintained. We therefore observe a high degree of competence in both languages as well as cognitive and metalinguistic advantages. On the other side of this coin, subtractive bilingualism represents a state of development of a second language that is culturally and socio-economically more prestigious, to the detriment of the native language which is poorly appreciated in the society. The second language, competing with the native language, tends to invade the areas where the latter is used, or even to replace it. The degree of bilingualism therefore reflects a stage of subtraction between the two languages and cultures in contact. The advantages of additive bilingualism are not present.

In this theory, it is the perceived relationship between the statuses of each of the languages and not their absolute status per se which determines the form that bilingual development will take. The social milieu (values, expectations, environmental influences, e.g. family, friends, school, etc.) and the learner's perception of it is of capital importance: if the two languages in contact are appreciated by those around the learner, and this fact is perceived, then conditions are favourable to the development of a harmonious bilingualism; where the native language is poorly appreciated and perceived to be so, then subtractive development may more probably result. The environment influences the learning of the second language through a relatively complex motivational process in which the factors determining learning are, among others, the degree of bilingualism of the community, the political climate, the vital characteristics and cultural values of the social milieu, and the socioeconomic status of the individuals involved (Gardner & Smythe, 1975). The influence of parents may be implicit, through encouragement of their child in the task of acquiring the second language and transmission of specific attitudes towards the group using the second language. It may also be explicit, through supporting the learning process and reinforcing the successes of their child. The role of the social milieu, and particularly that of the parents helping learners to develop their own attitudes and motivation, are two indissociable factors in learning a second language (Gardner, 1983).

Building on Lambert's theory, in the process of bilingual development Hamers and Blanc (1983) see the same process as that of language development in general.

Hamers and Blanc's socio-psychological theory of language development (1983)

According to these authors, children's social representation of a language reflects their internalisation of the language functions used and valued in their social network and their community, as well as interacting with them. It determines their future usage of the language as (1) means of communication, (2) cognitive tool and (3) subject of analysis, three aspects of the language which are essential to the development of overall language skill. Bilingual development follows this same process, applied to the two languages in contact. This socio-psychological model of language development takes account of the impact of the environment on both the communicative and the cognitive aspects of language development. Children's interaction with an adequate model is of primordial importance in enabling them to discover and appropriate the whole range of language functions, whether oral, written or decontextualised, i.e. a language whose meaning is carried only by its intrinsic linguistic form and not the context of its production (books, stories, etc.).

For Hamers and Blanc, children from ethnolinguistic minorities who have not been socialised with decontextualised language before starting school are more likely to encounter difficulties in lessons. Consolidation of their first language and culture, especially developing writing skills in their native language, or even some schooling in that language before beginning lessons in their second language may favour positive bilingual development. Thus, the theory of Hamers and Blanc lays greater emphasis on the role of and the consolidation to be done on initial language and culture for children from minority groups. Similarly, Cummins (1981; see also Skutnabb-Kangas, 1981) notes that failure at school in the majority language may at least in part be due to the fact that some aspects of children's linguistic knowledge may not have been completely developed in their native language before starting

school. "The destruction of the native language and culture is extremely counter-productive for the host country itself (...) Family linguistic and cultural experience forms the foundation of their future learning, and we must build on this foundation rather than destroy it" (Cummins, 2001: 16 and 20).

Cummins's interactional model of bilingual education (2001)

Cummins (2001a) draws up an explanatory model of bilingual development which agrees with those of Lambert and of Hamers and Blanc with respect to contextual and motivational factors. He emphasises the role of the social environment (community and parents) concerning the importance of the languages in contact and the maintenance of the native language, but also that of the educational environment, in particular the place of languages in contact in the school programme, the attitudes and the expectations of teachers. The interaction between these environments influences the academic and bilingual development of the children.

According to the author, integration of the pupil's language and culture into the curriculum, as well as participation of communities in the education of their children, favour academic success in the second language. In addition, teaching models and practices that emphasise reciprocal interaction and active collaboration, between pupils from different (majority or minority) ethnolinguistic groups, as well as between pupils and teachers, are more beneficial than those focusing on the transmission of knowledge and ignoring the culture of origin. They provide the conditions necessary to encourage empowerment of pupils from minority groups who are studying in a dominant second language.

Cummins (2001b: 181) lists four structural elements of academic organisation which, in his opinion, contribute to the emancipation, as opposed to the demotivation of these pupils (our paraphrasing):

1. Linguistic and cultural inclusion that is additive versus subtractive;
7. Collaborative participation by the community versus its exclusion;
8. Teaching oriented towards a reciprocal interaction model versus a transmission model;
9. Evaluation promoting non-discrimination for pupils rather than legitimising the established evaluation system.

The consensus that emerges from these models is found in the recognition and appreciation of the cultural identity of learners from minority groups, that is, their culture and their language, by their family and academic environments as well as by learners themselves, and its contribution to fruitful bilingual development. In addition, while Hamers and Blanc, like Cummins, underline the importance of the development of decontextualised language in both languages to pupils' harmonious academic success, the first-named seem to insist on learning decontextualised language in the native tongue before the second language is introduced, while Cummins appears to suggest such a development in both languages, and at the very least appreciation of the cultural identity borne by the child in the academic context.

The promotion of the learner's cultural identity is also found in a more recent approach to teaching a second language in Québec, which seems to be promising: ÉLODIL.

ÉLODIL (Armand, 2012)

The ÉLODIL ("Éveil au Langage et d'Ouverture à la Diversité" [Awakening to Language and Opening to Diversity]) approach (Armand, 2012; Geoffroy & al., 2013), is a pragmatic path towards learning a second language in a multi-ethnic and multilingual setting, inspired by the European language awareness movement (Candelier, 2003). It is based on the promotion of reciprocal openness to cultural diversity among immigrant and allophone[2] pupils in contact in a normal class, and its pedagogical experiments encourage the promotion of the linguistic heritage of pupils from diverse ethnolinguistic origins. Appreciation of cultural diversity and of positive attitudes may extend as

2 In Canadian and Quebecois contexts, this term designates individuals who speak languages other than the two official languages of Canada, French and English.

far as practising the use of the languages present with a view to developing metalinguistic capacities and favouring the learning of the common second language.

However, from a collection of writings led by McAndrew (2010) and comparing various modes of integrating young immigrants into normal school classes in both Québecois and European contexts, we note that some programmes are not accorded equal development in Québec for various reasons, including the systematic nature of their presence, the position and the status of the languages present.

In short, these theoretical models and pedagogical approaches oriented towards the appreciation of cultural identities in contact would indeed seem to favour additive bilingual development. But before touching on the empirical support associated with the theoretical models described, we need to spend a little time on the link established between decontextualised language and academic success.

The importance of decontextualised language to academic success

At school, knowledge is transmitted through decontextualised language, especially written language, i.e. the usage of language stripped of the context or the situation that gives it meaning. A child's familiarity, on starting school, with this somewhat abstract usage of language associated with the written mode, or appreciation of the written word at home, seems to favour academic success (Barton, 2007; Pierre, 2003; Lafontaine, 2013). For example, research indicates that when listening to stories being read aloud, children are already gaining experience of the organisation that underlies the written language; they thus discover the structures and rhythms inherent in this mode of communication. They are also beginning to experience a form of linguistic function in which the language alone, and not what happens here and now or the context, provides a basis for the creation of experience and interpretation (Holdaway, 1979). In so doing, children learn to free themselves from the need to find the support of a context in order to confirm meanings. Besides, reading stories and the discussions that follow between an adult, who plays the role of mediator, and the children are important resources for developing the intellectual mode inherent to school. Nevertheless, although decontextualised language can be associated with oral language in a formal context, oral communication in a written culture is different from oral communication in an oral culture (Lahire, 2008). For some children, and as it happens, some young immigrants, the teacher is the only adult model of the discourse underlying scholastic learning who is anchored in the written form (Bentolila, 2007).

This therefore means that pupils who have not been socialised to this form of language, which is decontextualised and inherent to literacy[3] in their native language, generally face greater academic challenges than their peer group, which has been socialised in this way. These challenges are greatly increased for pupils from a minority group who must also learn in their second language.

Empirical support

Several studies have been carried out in the context of bilingual development among minority groups, whether immigrants or not, and others have summarised large numbers of these studies (Landry & Allard, 1999; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988; Skutnabb-Kangas, 2000; Thomas, W.P. & Collier, V. P. (2003); Crawford, 2003; Hamers & Blanc, 2000; Cummins, 2001; Taylor, D.M., Usborne, E. & de la Sablonnière, R., 2009; Alderman Reyes & Crawford, 2012; the Canadian Language and Literacy Research Network 2009; among others). On examining these papers, we note that programmes that include appreciation of the initial language and culture (ideally through teaching) give better academic results and help pupils to deploy their aptitudes and skills in the second language while still maintaining their first language and culture. Additivity is manifest through easy use of oral and written skills in both languages, appreciation of both languages and cultures, positive relationships with the respective language

3 By "literacy", we understand "a set of attitudes, knowledge, abilities and skills linked to appropriation of the culture and access to the written word. Literacy is built through interaction with a variety of texts, genres, and media, whether paper- or technology-based, of speeches and practices (Moreau et al., 2013). It constitutes a challenge for society, since it is essential for access to knowledge (UNESCO, 2008).

communities, feelings of belonging to both communities, strong identities, consolidated self-esteem, etc. Furthermore, there is transference of academic skills between the two languages in contact.

However, some myths still persist concerning the learning of two languages in early childhood (0 to 4 years of age), such as confusion of the child, problems with the native language, and slow academic progress, and researchers are striving to dissipate these (Hamers & Blanc, 2000; Allard, 2004). All in all, let us bear in mind that a programme of bilingual development does not lead to the harmful effects feared, when it is well managed (Braun and Hamers, 2008).

At this point in our presentation, what answers can we give to the questions that were put to us when we were invited to this colloquium?

Bilingual academic development of young immigrants of pre-school age: a real challenge, and food for thought

The following questions have been put to us, and have provided landmarks for this presentation: How does the bilingual development of young immigrants of pre-school age take place? How can we support the development of bilingual literacy among pre-school age immigrant children?

In light of this theoretical and empirical survey, we shall begin by summarising the aims of pre-school education, at least in Québec, and then move on to bring out some elements of the answers, which will actually constitute a line of questioning, so complex is the phenomenon.

Aims of pre-school education in Québec

Pre-school education in Québec is generally provided in a school system prior to compulsory school attendance. It "aims at the overall development of 4- and 5-year-old children" (Legendre 2005: 523) by providing them with the basics required for attending school. The six closely-linked target competences, are the following (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001: 53):

6. To perform sensorimotor actions effectively in different contexts
7. To affirm his/her personality
8. To Interact harmoniously with others
9. To communicate using the resources of language
10. To construct his/her understanding of the world
11. To complete an activity or project.

With regard to competence 4, encouragement of the emergence of the written word in children of pre-school age, especially through symbolic play and the actions of the family setting and of parents, is one of the recommended means (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). The importance of play for the overall development of the child, on a cognitive, affective and social level, seems to be recognised. Play is a means to be favoured in pre-school education for the abilities required in primary school (Jacob, 2013).

This vision of pre-school education seems to be shared by other western countries. On the other hand, there is room to wonder whether this vision, and the recommended pedagogical practices meet the expectations of immigrant parents concerning the education of their pre-school age children. Several questions may need to be raised depending on the profile of the family environment of the immigrant child, and provide food for thought in response to the questions asked.

Line of questions and food for thought

Let us remember that according to the Canadian Council on Learning (2011: 8),

> "Learning in the first five years of life has critical implications for well-being and later success in school, at work, and in the community—more so than learning at any other stage of life."

Immigrant children, at this crucial stage of the development of their identities, find themselves in a situation of diglossia, facing pre-school socialisation within the family and in a formal education setting, where the two cultures

have neither the same languages nor the same values and prestige. How can we bring them to fruitful development, to additive bilingualism?

There is no easy answer to this question, since there are just as many individual characteristics as there are children and the factors from the family and school environments that may influence their development are both numerous and highly diversified. In addition, these days the cultural and socioeconomic profiles of immigrant families are extremely varied. Consequently, while many immigrant families may possess the **cultural capital** talked about by Bourdieu ((1982); see also Lahire, 2008; and Bentolila, 2007) that is similar to that of the middle classes in the host country, which favours academic success, just as many other families may be without it and feel extremely detached from the academic culture despite their desire to help their children. Evidence is provided by the following quotation drawn from Mayeda et al (2014: 172):

> "How long a degree takes, how many papers you have to do, what grades mean, how long assignments take... parents think that you have class at this time so you should be finished then and come straight home, you know? They don't really know the extra work, and if you just call it homework to them they would be like, 'homework doesn't take that long'. These comments are strikingly similar to those provided by indigenous postgraduate students in Australia (Barney, 2013)."

Furthermore, although they are intimately related, competences 2 and 4 targeted by pre-school education and cited above, i.e. **"To affirm his/her personality**; **and to communicate using the resources of language**" invite comment.

Is the pupil socialised in a family culture where emphasis is laid not on the affirmation of one's personality, but rather on the cohesion of the group through togetherness and family solidarity? In other words, a family culture where:

> "...the rationale [is that] by developing and fulfilling a capacity to be both skilful and knowledgeable, one becomes more responsible towards and for others... personal self-sufficiency should not be confused with social independence." (Douglas, 2009, p.38).

Does the pupil come from a family where verbalisation of information, feelings, etc., is not encouraged, but rather restraint, where learning takes place through observation or imitation of the elders interacting with him or her? The challenges facing learning at school may become disproportionate in some cases.

All things being equal, is it enough to perform supportive actions towards children's parents so as to favour the development of literacy in the child of pre-school age in the family home, or to initiate the latter into school culture to bring about change? The conclusions of Van Kleek (2010) comparing the immigrant families of pre-school-age children regarding the cultural factors that are important in promoting interactive reading emphasise that **literacy interventions constitute a tool with cultural connotations**. In point of fact, unlike American families from some sections of the middle class, children's verbal expression and affirmation are not well-regarded in some cultures. The strategy of dialogue-based interactive reading runs contrary to the usual practices. Appreciation is granted to other elements during socialisation in Latino, Afro, Asian and Amerindian families, which are larger and have a collectivist culture, than in American nuclear families who have an individualistic culture. In addition, some ancestral linguistic traditions retained by families survive long after the transformation of the social context (Gaugreau, A., 2006, quoted in Van Kleek, 2010).

In short, these comments lead us to conclude that neglecting the cultural aspect in programmes for early intervention may lead to failure, or even result in harmful consequences, especially for children from immigrant families, as culture can be defined as "[The] set of ideas coordinating the acts and the mental construction of meaning among a group of people. More often than not, these ideas are implicit and automatic" (Snibbe, 2003:30, quoted in Van Kleek, 2010: 263). Moreover, doesn't rejecting the culture of a child amount to rejecting the child (Cummins, 2001)?

Conclusion

Before ending this presentation, we wish to emphasise that mutual openness is fundamental in a relationship of collaboration, or ideally of partnership, between the academic and family cultures, which will lead to a fruitful

development of the immigrant child, or of any child. The following is a personal anecdote which, believe me, contributed to my intercultural education as a young immigrant parent of a pre-school age child.

A personal anecdote

When I was a doctoral student at Laval University in Québec and a young mother, and my son, who was born in Qubec, was aged three and a half, the teacher in charge of the section of the day nursery he attended, invited me to my first periodic monitoring meeting to discuss my son's progress. It seemed that my son was developing very well in every aspect bar one: he needed to assert himself more and to stand his ground as an individual when in a situation of conflict with his classmates. Here's an example of this observed by the teacher: when my little one was playing with a toy that one of his classmates wanted, and the latter took it from him, he let him have it without complaining and went off to find another one, or switched to another activity.

So the teacher was asking me to correct my son's attitude, so that he wouldn't be taken advantage of when he grew up. In consequence, this behaviour from my child, which would have been regarded as excellent in my African culture (from Benin) of the time, seemed to be inappropriate for the Québecois context.

Instantly, I understood the whole meaning of a proverb I'd first heard from my mother: if you go to a country where all the inhabitants are hunchbacks and you realise you aren't, make a hump for yourself and wear it. So that was a part of my view of education as an African that I had to revise in my process of immigration.

The profile of an immigrant that emerges from my anecdote might seem to comply with Ogbu's theory (Ogbu, 1992; Ogbu and Simmons, 1998, quoted in McAndrew et al., 2008: 181) which explains the conflictual or consensual relationship with the host society, and the model of integration that he gives, through the notions of "voluntary minority" and "involuntary minority". The so-called voluntary minorities, including immigrants,

> "would strongly adhere to the ideology of social mobility through schooling... To this end, they would accept putting their linguistic and cultural preoccupations to one side, and would quickly develop a decisively positive attitude to school attendance... On the other side of the coin from this situation, so-called involuntary minorities, i.e. groups emerging from conquest, colonialism or slavery, would have an attitude of suspicion towards majority institutions, and tend to doubt that education could really represent a vehicle for social mobility. They would also resist requests for linguistic and cultural assimilation, and would tend to demand radical transformation of the curriculum."

Nevertheless, such a theory only explains partially the functioning of some immigrants, and cannot inform us on many other aspects of the schooling of young immigrants. What's involved is yet one more reason to make bilingual and academic support of very young immigrants into a social challenge.

Bibliography

ALLARD, R. (2004). Le bilinguisme d'enfants de couples exogames et l'éducation en français: mythes et réalités. Dans Taylor, G. *ConnEXions,* 35-38.

ALDERMAN REYES, S. & CRAWFORD, J. (2012). *Diary of a Bilingual School.* Diversity LearningK12 LLC.

ARMAND, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français,* no 167, automne 2012, p. 48-50.

BAKER, C. (2000). *Parents'and Teachers' Guide to Bilingualism.* 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

BENTOLILA, A. (2007). *Urgence école. Le droit à apprendre, le devoir de transmettre.* Éditions Odile Jacob.

BENTOLILA, A. (2000). *Le propre de l'homme parler, lire, écrire*, Paris, Les Éditions Plon.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques.* Paris : Fayard.

BRAUN, A. et HAMERS, J. F. (2008). *L'éducation en questions. 50 questions réponses, enseignement en immersion.* Wolters Platyn. Wolters Kluwer Belgium SA, Wolters Platyn Waterloo, Belgique.

CUMMINS, J. (2001a). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins,* Edited by C. Baker & N. H. Hornberger, Clevedon, Multilingual Matters.

CUMMINS, J., (2001 b). «La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études?». Dans *Sprogforum,* No 19.

CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and Pedagogy.* Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 6.

CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students: A theoretical framework, Los Angeles, California State Department of Education, Evaluation, Assessment and Dissemination Center.

CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A. CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINCZ, I., MEISSNER, F.-J., SCHRÖDER-SURA, A. et NOGUEROL, A. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP).* Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, [en ligne]. [http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx]

CANDELIER, M. (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : De Boeck.

COHEN, A.D. & SWAIN, M. (1976). Bilingual ebucation: The immersion model in the north American context. In J. K. Alatis & K. Twaddell (Eds). *English as a second language in bilingual education.* Washinghton D.C. TESOL.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada?* Ottawa, 2011. Consulté le 29 mars 2013 à l'adresse www.ccl-cca.ca.

CRAWFORD, J. (2003). *Ten Fallacies About Bilingual Education.* Consulté le 13 avril 2013, http://www.cal.org/ericc11/digets/crawford01.html. Première publication en 1997.

DA SILVEIRA, Y. (2013). « Le développement bilingue des élèves autochtones, un état de la question». Dans Maheux, G. & Gauthier, R. (dir.). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action.* Presses de l'Université du Québec.

DA SILVEIRA, Y.I. et HAMERS, J.F. (1990). « Scolarité et bilingualité en contexte africain : un défi? ». *Langue et Société*, no 52, juin 1990, 23-58.

GARDNER, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning; the role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

GARDNER, R.C. & SMYTHE, P.C. (1975). Motivation and second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review,* 31, 218-230.

GEOFFROY, N., DUFRESNE, L., ARMAND, F. (2013). L'Éveil aux langues au primaire: un outil pour apprendre. Dans *Québec français*, 169: 76-77).

GROSJEAN, F. (1982). Life with two languages : an introducyion to blingualism. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

MAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. (1983). *Bilingualité et bilinguisme.* Bruxelles, Pierre Mardaga.

HAMERS, J. F. & BLANC, M., H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism,* 2nd Edition, Cambridge, England: Cambridge University Press.

HAMERS, Josiane F. (2005). « Le rôle de la LI dans les acquisitions ultérieures », *Du plurilinguisme à l'école (*L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (réd.) Berne : Peter Lang), p. 271 à 292.

HOLDAWAY, D. (1979). *The foundations of Literacy.* Sidney, Ashton Scholastic.

JACOB, E. (2013). Les défis de l'apprentissageet de l,enseignement de la peyite enfance à l'université : regards de terrain. Dans Maheux, G. & Gauthier, R. (dir.). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action.* Presses de l'Université du Québec.

LAFONTAINE, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire : ça nous parle! Dans *vivre le primaire,* vol. 26, no. 1, hiver 2013, p. 9-11.

LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire, École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir,* Rennes, Presses de l'Université de Rennes.

LAMBERT, W.E. (1977). Effects of bilingualism on the individual. Dans Hornby, P.A. (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications.* New York: Academic Press, 15-27.

LAMBERT, W.E. (1974). Culture and Language as factors in learning and education. Dans Aboud, F.E. & Meade, R.D. (Eds.), *Cultural Factors in Learning.* Bellingham: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

LAMBERT, W. & TUCKER, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The ST Lambert Experiment,* Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

LANDRY, R. & ALLARD, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans Thériault, J.Y. (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux.* Moncton: Éditions d'Acadie, 403-434.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Guérin, Montréal.

LECLERCQ, Véronique. *Face à l'illétrisme, Enseigner à des adultes*, Paris, ESF Éditeur, Collection Didactique du français, 1999.

MAYEDA, T. D., MOEATA, K., DUTTON, D. H., OFAMO'ONI, I.-F-H. (2014). You've gotta set a precedent. Dans *AlterNative,* Vol. 10, Number 2, 2014, 165-179.

MCANDREW, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation. Belgique. Catalogne. Irlande du Nord. Québec.* Les Presses de l'Université de Montréal.

MCANDREW, M., GARNETT, B., LEDENT, J., UNGERLEIDER, C., avec la collaboration de ADUMATI-TRACHE, M., AIT-AID, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie.* Vol. XXXVI, 1, printemps 2008, p. 177-196. Consulté sur le site www.acelf.ca le 30-04-2013.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire. Québec : gouvernement du Québec.

MOREAU, C., HÉBERT, A., LÉPINE, M., E& RUEL, (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *CNRIS,* 4 (2), 14-18.

PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs,*3, 235-240.

PIERRE, Régine. Introduction: l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no. 1, 2003, p. 3 à 35.

ROWAN, M. C. (2013). Learning Stories : Expanding possibilities for inuktitut language and literacy at nunavik child care center. Dans *Northern Public Affairs*, December, 2013, p. 44-48.

RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce: Rapport et recommandations.* Consulté le 30 mars 2013: http://docs.cllrnet.ca/finalReportFR.pdf.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). Linguistic Genocide in Education-or worldwide and human rights? Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J. (Eds) (1988). *Minority Education: From Shame to Struggle.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities.* Clevedon: Multilingual matters.

SWAIN, M. & CUMMINS, J. (1979). Bilingualism, cognitive functioning and education. *Language teaching and linguistic abstract,* 4-18.

TAYLOR, D.M., USBORNE, E. & de la SABLONNIÈRE, R. (2009). *L'enseignement bilingue dans les collectivités autochtones pour une identité autochtone vivante.* Publication en ligne, 24 avril 2009, 1-8. Consulté le 20 mars 2012: http//:www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topld=260&fr=true

UNESCO. (2008). *The Global Literacy Challenge.* Paris: UNESCO.

THOMAS, W. P. & COLLIER, V. P. (2003). Reforming education policies for English learners: Research evidence from U.S. Schools. *The Multilingual Educator,* 4 (1), 16-19.

VAN KLEEK, A. (2010). Les facteurs culturels et la promotion de la lecture interactive chez les familles d'enfants d'âge préscolaire. Dans Makdassi, H., Boisclair, A. & Sirois, P. *La littératie au préscolaire. Une fenêtre vers la la scolarisation.* Les Presses de l'Université du Québec, 245-278.

Martine Desse

Conseil Départemental de la Moselle, Metz

TRILINGUA Grenzüberschreitendes Netzwerk für den Austausch von pädagogischen Fachkräften für Spracherziehung zwischen schulischen Einrichtungen im Departement Moselle, im Saarland und in Rheinland-Pfalz 2000/2015

Aufgrund seiner Lage in einer Grenzregion ist es im Departement Moselle geradezu eine Selbstverständlichkeit, Maßnahmen zur Förderung der Sprachkompetenz im Allgemeinen und des Erlernens der Sprache des Nachbarn im Besonderen zu entwickeln. Dieser Ansatz ermöglicht es, der Bevölkerung insgesamt und vor allem den jungen Menschen einen Schlüssel für hochwertigere Arbeitsplätze in regionalen oder grenzüberschreitend tätigen Unternehmen anzubieten, zugleich aber auch eine offenere Haltung einzunehmen, die ihrer kulturellen und sozialen Integration zugutekommt.

Dieses auf die Situation vor Ort ausgerichtete Engagement fügt sich natürlich in eine umfassendere Vorstellung vom Fremdsprachenerwerb ein, bei der Englisch seinen Status als Weltsprache behält.

Derzeit bestehen im Departement Moselle nebeneinander das nationale System, das auf die Förderung des Erlernens einer Fremdsprache ab der Primarstufe abzielt, und spezielle Instrumente für das Erlernen der deutschen Sprache, die von verschiedenen gleichgesinnten Akteuren vor Ort eingeführt wurden.

Während das Ziel, es jeder Schülerin und jedem Schüler zu ermöglichen, bis zum Ende der Schulpflicht (3ème bzw. 9. Klasse) zusätzlich zur Muttersprache mindestens zwei lebende Sprachen zu lernen, auf nationaler und lokaler Ebene gleichermaßen besteht, positioniert sich das Departement Moselle als entschiedener Verfechter des frühzeitigen Erlernens der deutschen Sprache und Kultur sowie des Erwerbs der Dreisprachigkeit „Französisch/Deutsch/Englisch“ in der sixième bzw. 5. Klasse.

Folgende Projekte sind gleichermaßen auf dieses Ziel ausgerichtet:

- das Dispositif d’enseignement approfondi de l’allemand (Rahmenprogramm zur Verstärkung des Deutschunterrichts) sowie bikulturelle Standorte vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe 1, die von der Schulaufsicht des Departements Moselle, die in diesem Bereich eine Vorreiterrolle einnimmt, eingerichtet wurden;
- das grenzüberschreitende Projekt für Austausche von pädagogischen Fachkräften für Spracherziehung zwischen schulischen Einrichtungen im Departement Moselle und im Saarland, das von den folgenden Partnern ins Leben gerufen wurde.

Dieses grenzüberschreitende Projekt (Generalrat und Schulaufsicht des Departements Moselle, Saarland und Rheinland-Pfalz), das es seit dem Jahr 2000 gibt, entwickelt sich ständig weiter.

A. <u>Grundsätze von TRILINGUA</u>:

- Frühzeitiges Erlernen der deutschen Sprache (Kindergärten, Grundschulen)
- Unterricht durch deutsche **pädagogische Fachkräfte** im Departement Moselle und durch französische Kolleginnen und Kollegen im Saarland und in Rheinland-Pfalz
- Erlernen der **Sprache** und der **Kultur**
- Verfolgen eines **schlüssigen Konzepts** im Sinne der Durchgängigkeit vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe 2
- **Komplementarität** mit dem Englischen (drei Sprachen in der Sekundarstufe 1)

B. <u>Funktionsweise</u>:

Die (von der Gemeinde eingestellten) Muttersprachler/-innen, die ausschließlich ihre Muttersprache verwenden, unterstützen die Arbeit der Lehrkräfte und bringen ihre eigene Kultur auf spielerische und authentische Weise ein. Sie arbeiten mit einer kleinen Zahl von Schülerinnen und Schülern (6 bis 9 Stunden pro Woche und Kind), um die mündliche Kommunikation zu fördern. (Niveaustufe A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, GER). In Deutschland wurde mit entsprechenden französischen pädagogischen Fachkräften ein identisches System eingerichtet.

Für die Koordination, die Umsetzung, die Aus- und Weiterbildung sowie die Gestaltung sorgen innerhalb des Projekts der Generalrat des Departements Moselle und seine Partner.

C. <u>Aktuelle Situation</u>*:* Insgesamt gibt es auf beiden Seiten der Grenze 66 Muttersprachler/-innen, die pro Jahr 5.000 Kinder betreuen.

Die Partner führen ihre Kompetenzen zusammen, um Maßnahmen für die Begleitung in Verbindung mit der Aus- und Weiterbildung der Muttersprachler/-innen zu organisieren, um das Projekt zu gestalten, um Lehrmaterialien für die Schüler/-innen bereitzustellen, um Schüleraustausche mit Aktivitäten an den Standorten im Departement zu veranstalten, um außerhalb der Schulzeit Mini-Schulen zu organisieren, um Erfahrungsaustausche zu ermöglichen usw.
In der Sekundarstufe 1 werden bilinguale oder trilinguale Maßnahmen erprobt.

D. <u>Das Programm INTERREG IV GROSSREGION</u> fördert dieses Projekt bis zum 30.06.2015 in Höhe von 50% der Projektkosten.

Als Projektträger des INTERREG-Projekts sorgt der Generalrat des Departements Moselle für die finanzielle Koordination und die Überwachung der gesamten Umsetzung des Projekts in Ergänzung zu der Überwachung im Departement Moselle.

Martine Desse

Conseil Départemental de la Moselle, Metz

TRILINGUA Réseau transfrontalier d'assistants éducatifs de langue au profit d'écoles de Moselle, de Sarre et de Rhénanie Palatinat 2000/2015

Dans un département frontalier comme la Moselle, développer des actions en faveur de la compétence linguistique et plus particulièrement de l'apprentissage de la langue du voisin se pose comme une évidence et permet d'offrir à la population et surtout aux jeunes un passeport pour un emploi de meilleure qualité dans des entreprises régionales ou frontalières mais aussi une ouverture d'esprit utile à leur intégration culturelle et sociale.

Cet engagement local s'intègre bien sûr dans une vision élargie d'apprentissage des langues où l'anglais conserve son statut de langue internationale.

Actuellement en Moselle, le système national visant à favoriser l'apprentissage d'une langue dès le primaire côtoie les dispositifs spécifiques à l'apprentissage de l'allemand mis en place par différents acteurs de terrain tous solidaires.

Si l'objectif national et local est le même, à savoir de permettre à chaque élève d'acquérir au moins 2 langues vivantes en plus de sa langue maternelle au terme de la scolarité obligatoire (3ème), la Moselle se place en fervent défenseur de l'apprentissage précoce de la langue et de la culture allemandes et du trilinguisme « français-allemand-anglais » en sixième.

Les projets suivants convergent vers ce but :

- dispositif d'enseignement approfondi de l'allemand et sites biculturels de la maternelle au collège institués par l'Inspection d'Académie de Moselle, précurseur en la matière,
- dispositif transfrontalier d'échanges d'assistants éducatifs de langue au profit d'écoles de Moselle et de Sarre initié par les partenaires suivants.

Ce dispositif transfrontalier (Conseil Général de la Moselle et l'Inspection Académique, Sarre et la Rhénanie Palatinat) qui existe depuis l'an 2000 est en constante évolution.

A. <u>Principes TRILINGUA</u> :

- apprentissage **précoce** de l'allemand (maternelles, élémentaires),
- enseignement par des **assistant éducatifs** allemands pour la Moselle et français pour la Sarre et Rhénanie Palatinat,
- apprentissage de la **langue** et de la **culture,**
- s'inscrire dans une **démarche cohérente** de continuité de la maternelle au lycée,
- **complémentarité** avec l'anglais (3 langues au collège),

B. <u>Fonctionnement</u> :

Le locuteur natif (embauché par la commune), qui ne s'exprime que dans sa langue maternelle, renforce le travail des enseignants et apporte sa culture de façon ludique et originale. Il travaille avec un petit nombre d'élèves (6 à 9 heures par semaine par enfant) pour favoriser la communication orale. (Niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence des Langues). Un système identique est mis en place en Allemagne avec les assistants éducatifs français.

La coordination, la mise en œuvre, les formations et l'animation sont assurés au sein du dispositif par le Conseil Général de la Moselle et ses partenaires.

C. <u>Situation actuelle</u> *:* Au total 66 locuteurs sont présents de part et d'autre de la frontière, et accompagnent près 5000 enfants par an.

Les partenaires unissent leurs compétences pour organiser des actions d'accompagnement en lien avec la formation des locuteurs natifs, l'animation, la mise à disposition de matériel pédagogique pour les élèves, des échanges de classes avec activités sur les sites départementaux, l'organisation de mini-Schulen hors temps scolaire, de l'échange d'expérience…
Des actions bilingues ou trilingues sont à l'expérimentation au collège.

D. <u>Le Programme INTERREG IV GRANDE REGION</u> cofinance ce dispositif jusqu'au 30/6/2015 à concurrence d 50 %.

Le Conseil Général de la Moselle en tant que porteur de projet INTERREG assure la coordination financière et le suivi de la mise en œuvre générale en complément du suivi mosellan du projet.

Martine Desse

Conseil Départemental de la Moselle, Metz

TRILINGUA A cross-border network of language teaching assistants for the benefit of schools in the Moselle, Saarland and Rhineland-Palatinate 2000/2015

In a border department such as Moselle, developing activities that promote language skills, especially learning language of the neighbouring region, seems an obvious choice. It enables the population, especially young people, to be given a passport to a better quality of job in companies in the region or on the border. It also broadens the mind, making cultural and social integration easier.

This local commitment accords very well with the wider vision of language learning where English retains its status as an international language.

Currently in Moselle, the national school system's aim of promoting the learning of another language in primary schools, works alongside existing initiatives to promote the learning of German, put in place in a joint effort by various actors in the field.

The national and local objective is the same, that is to enable all children to acquire at least 2 modern languages in addition to their mother tongue before reaching the minimum school leaving age (15). Moselle is a staunch defender of the learning of the German language and culture, and of trilingualism "French-German-English" for students as young as 11-years-old.

The following projects converge on this goal:

- A programme for the in-depth teaching of German, and bicultural sites from infant school to secondary school established by the Moselle Inspection d'Académie, a forerunner in this area,
- A programme for cross-border exchanges for language teaching assistants to benefit schools in Moselle and Saarland, initiated by the following partners.

This cross-border initiative (General Council of Moselle and the Inspection Académique, Saarland and Rhineland-Palatinate) which has been in existence since 2000 is constantly evolving.

A. <u>Principles of TRILINGUA</u>:

- **Early** learning of German (infant and primary schools),
- Teaching by German **assistants** for Moselle and by French ones for Saarland and Rhineland-Palatinate,
- Learning the **language** and the **culture,**
- Following a continuous **coherent strategy** going from infant school to high school,
- **Complementing** learning English (3 languages in secondary school),

B. <u>How it works</u>:

The native speakers (employed by the local authority), who only communicate in their mother tongue, enhance the work of the teachers by introducing their culture in fun and original ways. They work with small groups of children (6 to 9 hours per week per child) to encourage oral communication. (Level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages). An identical system is in place in Germany with French teaching assistants.

Coordination, implementation, training and staffing are managed from within the programme by the General Council of Moselle and its partners.

C. <u>Current situation</u>: In total, 66 native speakers are in place on both sides of the border, helping almost 5000 children per year.

The partners combine their skills to organise helpful activities in line with what the native speakers are teaching, providing staff, making teaching materials available for the children, class exchanges with activities on departmental sites, organising *mini-Schulen* (little schools) outside school time, exchanging experiences etc.
Bilingual and trilingual activities are being tested in secondary schools.

D. <u>The INTERREG IV GRANDE REGION Programme</u> is financing 50% of this initiative until 30/6/2015.

The General Council of Moselle, as an INTERREG project organiser, is responsible for coordinating the project's finances, and for overseeing its overall implementation as well as the Moselle part of it.

Dr. Peter Edelenbos

Groningen/Amsterdam, Niederlande

Französisch im Saarland
Qualität bilingualer Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund der Kontinuität
Eine ergänzende Studie

Rückblick auf vorherige Studien in bilingualen Kitas des Saarlands

In 2007 wurde eine Kurzstudie in bilingualen Kitas durchgeführt, um das Spektrum von sprachlicher Interaktion und Einstellungen zu erfassen. Französisch wird vom deutschen Team als alltäglich akzeptiert. Die französischen Erzieherinnen erfassen Sprachlernen durch Erfahrung intuitiv. Aufgrund des Immersionsprinzips geschieht wenig Steuerung des Sprachenlernprozesses im Alter von 3-6.

2008 erfolgte eine Gesamtevaluation der Qualität der bilingualen Kitas und es wurden Verfahren zur Erfassung sprachlicher Kompetenz und interkultureller Aufmerksamkeit entwickelt und erprobt, die zu der Struktur des Bildungsplans in Beziehung stehen. Zu den Ergebnissen gehörte Folgendes: Der Wert des bilingualen Programms für interkulturelle, sprachliche und allgemeine Bildung wird als hoch angesehen. Qualitätssichernde Maßnahmen wurden vor allem auf Pädagogen- und Organisationsebene festgestellt. Kenntnisse über Spracherwerb und dessen Beobachtung sollten gesteigert werden. Die entwickelten Einschätzungsverfahren eigneten sich gut, um die Arten des Lernens der Kinder zu erfassen (pro Bereich des Bildungsplans waren mehrere Aufgaben entwickelt worden). Etwas mehr an gesteuertem Input zusätzlich zum Immersionsansatz wurde empfohlen. Mehr Begegnungen wurden von den Erzieherinnen gewünscht. Ferner wurde den Kitas empfohlen, Ziele für Französisch in der Kita festzulegen. Die Kinder sollten zu längeren Äußerungen in Französisch ermutigt werden und den Erzieherinnen sollten Techniken zur Erweiterung des Sprachgebrauchs vermittelt werden.

Die Bestandsaufnahme

Die Bestandsaufnahme führte zu einigen wichtigen Ergebnissen. Die Unterschiede zwischen den drei Hauptvermittlungsmodellen (Programmtypen) sind groß. In den Klassen 1 und 2 vermitteln fast nur Muttersprachler Französisch. Die Lehrer in den Klassen 3 und 4 sind in der Regel gut ausgebildete Fachlehrkräfte. Die Lehrkräfte in allen Vermittlungsmodellen haben ein großes Bedürfnis nach hochwertigen Materialien (Lehrbücher, landeskundliche Materialien, großformatige Materialien, Ressourcencenter). Es zeigte sich, dass die Orientierung am alten bzw. dem neuen Lehrplan erfolgt. Es wurde eher wenig zur Sprache gebracht (außer in den bilingualen Schulen), dass Kinder ein hohes Lernpotential haben, und dass gute Lehrkräfte mehr aus diesem Potential machen könnten als vorgesehen.

Weder die Freiwillige Ganztagsschule noch das Kooperationsjahr zeigten in der Wahrnehmung der Befragten einen nennenswerten Effekt auf das Französischlernen, wahrscheinlich wegen der Kürze der Zeit seit ihrer Einführung. Schulen nahmen kaum Einfluss auf das pädagogische Personal der Nachmittagsbetreuung. Bei den Kooperationskitas gaben nur wenige an, dass bei gemeinsamen Planungen Französisch eine Rolle spielte.

Problemanalyse der Übergänge

Reibungsverluste und der Verlust von Lernmöglichkeiten aufgrund von Bildungsübergängen sollen vermieden werden, darüber sind sich die Kultusbehörden in Deutschland einig. Entsprechend hat das Saarland z.B. das Projekt Kooperationsjahr begonnen. Übergangsprobleme sind jedoch sehr vielschichtig. Im Fall einer Fremdsprache stellen sie sich konkret folgendermaßen dar. Es gibt:

- Lücken zwischen Lernphasen
- große Intensitätsunterschiede
- einen Wechsel vom alltäglich-natürlichen Ansatz zum schulorientierten Lernen
- unterschiedliche Kontaktzeit und Differenzen bei der Intensität der Sprachangebote
- Brüche zwischen Ausbildung und Professionskulturen der Pädagogen
- wenig Weitergabe von Vorkenntnissen.

Im Bericht wurde die Übergangsproblematik im Hinblick auf drei Dimensionen analysiert: Organisation, Pädagogenebene, Hauptprobleme. Die wichtigsten Probleme sind:

1. fehlende Nutzung der Vorkenntnisse
2. fehlende Dokumentation
3. verschiedene organisatorische Hürden.

Motivationsveränderungen

Motivationsveränderungen können im Rahmen einer Gesamtschau zum Frühbeginn Französisch dem Stichwort ‚Übergangsprobleme' zugeordnet werden. Denn ein Verlust an Motivation ist für das Kind ein Bruch in seiner Lernkontinuität. Ein Zuwachs bedeutet, dass das Kind Wege zur Sprache gefunden hat, die es vor Brüchen bewahren. Dem Motivationsfaktor schon in der Grundschule Aufmerksamkeit zu schenken ist wichtig. Die Befragung von 2., 3. und 4. Klassen ergab bei einigen Dimensionen des Konstrukts „Motivation" einen Rückgang von Klasse 2 zu Klasse 3 und von Klasse 3 zu Klasse 4, z.B. beim „Spaß am Lernen". Ein Rückgang zeigte sich gleichzeitig jedoch auch in der eingeschätzten Schwierigkeit.".

Die Erhebung der Sprechfertigkeit

Das Interesse an einer Leistungseinschätzung am Ende einer Lernphase hat im Frühbeginn nach langer Tabuisierung zugenommen. Entsprechend wurden europaweit einige Studien vorgelegt.

Die Forschungsfrage zu Sprechfertigkeit im Rahmen dieser Studie bezog sich nicht auf eine Gesamtleistungseinschätzung am Ende der Grundschule. Hierfür wäre eine andere Studie nötig gewesen. Vielmehr ging es um die Entwicklung und Erprobung eines geeigneten Verfahrens für alle Vermittlungsmodelle. Deshalb beziehen sich die Aussagen auf exemplarische Klassen. Der verwendete Test ist innovativ in seiner Konstruktion und anders angelegt als DELF prim, indem er von einer gröberen zu einer feineren Einschätzung der Leistung gelangt. Er ist am Europäischen Referenzrahmen ausgerichtet und umfasst die Stufen von Minus A bis B1. Während sich der für den Anfang der 1. Klasse im Rahmen der Kita-Studie entwickelte Test an den Bereichen des Kita-Bildungsprogramms orientierte, ist der verwendete Test allgemeiner an kommunikativen Themen ausgerichtet. Der Zeitpunkt für die Erprobung lag möglichst spät, gegen Ende des Schuljahres 2010/11.

Prinzipien des Französisch-Frühbeginns

Der Bericht wird abgeschlossen mit einer Zusammenstellung von Prinzipien. Sie sind eine evidenzgeleitete Ergänzung zum Lehrplan und zum Sprachenkonzept. Damit wird der Ansatz der EU-Schlüsselstudie zum Frühbeginn in Europa aufgegriffen, welche von den Verfassern. mit R. Johnstone geschrieben wurde. Die Europäische Kommission hatte als Titel der Ausschreibung „The main educational principles underlying the teaching of young learners" gewählt. Aus zwei Gründen ist die Zusammenstellung solcher handlungsleitenden Prinzipien sinnvoll. Erstens sind das Sprachengesamtkonzept des Saarlands und der Lehrplan relativ lange Dokumente. Zweitens sind die aufgelisteten Prinzipien nicht das Gedankengut einer Steuergruppe, sondern basieren auf empirischer Evidenz. Reihenfolge und Anzahl der Prinzipien können im Endbericht variieren. Es sollte im Saarland:

1. ein kohärenter Bildungsplan 3-10 entwickelt werden.

2. ein Schulumfeld existieren, das Französisch sichtbar macht.

3. die Bandbreite der Lernercharakteristika genutzt werden.

4. die diagnostische Kompetenz der Erzieherinnen und Lehrkräfte (deutsch und französisch) ausgebaut werden.

5. teilweise gemeinsame Fortbildungen geben.

6. dafür gesorgt werden, dass Vorkenntnisse der Kinder weitergegeben und genutzt werden.

7. dafür gesorgt werden, dass Kommunikation sach- und partnerbezogen geübt und längere Äußerungen trainiert werden.

8. dafür gesorgt werden, dass literacy im Allgemeinen und Lesen und Schreiben im Besonderen ihren Platz finden.

9. dafür gesorgt werden, dass eine Beispielsammlung von sprachlichen und kulturbezogenen Äußerungen der Kinder zum Zweck der Aus- und Fortbildung zusammengestellt wird (mit Interpretationen).

10. dafür gesorgt werden, dass Kindern ihre Leistung sichtbar gemacht wird, durch Noten und/oder ein Portfolio.

ERGEBNISSE DER ERGÄNZENDEN STUDIE 2013

Weiterer Kontext: das Kooperationsjahr

Die Freiwillige Ganztagsschule und das Kooperationsjahr sind zwei allgemeinpädagogische Maßnahmen des Saarlands, die unter Umständen eine Rückwirkung auf Französisch haben können, da insgesamt mehr Tageszeit zur Verfügung steht und die Kommunikation zwischen Institutionen intensiviert wird. Die Bilanz 2011 von Edelenbos und Kubanek (2011) zeigte, dass weder die Freiwillige Ganztagsschule noch das Kooperationsjahr in der Wahrnehmung der Befragten einen nennenswerten Effekt auf das Französischlernen hatte. Möglicherweise konnten wegen der Kürze der Zeit seit ihrer Einführung noch keine Effekte aufgezeigt werden. Schulen nehmen kaum Einfluss auf das pädagogische Personal der Nachmittagsbetreuung. Bei den Kooperations-Kitas gaben nur wenige an, dass Französisch bei gemeinsamen Planungen eine Rolle spielte.

Direktoren von Grundschulen und Leiterinnen von Kitas sagten, dass Grundschulen und Kitas schon vor der Einführung des Kooperationsjahres Kontakt hatten. Der Kontakt bezog sich vor allem auf Inhalte, z.B. wurde über die Lieder und andere pädagogische Angebote, die mit den Kindern gesungen und umgesetzt werden, gesprochen. An beiden Grundschulen nahm sich der Koordinator im Kooperationsjahr eine Stunde pro Woche Zeit, um den Kontakt mit den Kitas grundsätzlich und vor allem im Bezug auf Französisch zu gestalten. Das machte einen großen Unterschied. Die Stunde wurde im Wesentlichen dafür verwendet, Hospitationen vorzunehmen und Aufgaben innerhalb der Gruppe wahrzunehmen. Dies geschah während den ersten sechs Wochen. Danach wurden die Erzieherinnen der Kita an die Grundschule eingeladen. Im Vorfeld zeigte der Koordinator auf, was erwartet wird. Im Januar gab es dann ein Treffen an der Schule. Im Anschluss wurden die Erzieherinnen im Rahmen des Kooperationsjahres in alle Gespräche miteinbezogen. Während der Gespräche wurde auf die Erfahrungen der Erzieherinnen zurückgegriffen. Das Kooperationsjahr sorgte dafür, dass die Erzieherinnen und Lehrer/-innen mehr als zuvor das gleiche Vokabular benützen und sich auf einheitliche Sichtweisen beziehen.

Allgemeine Vorbemerkungen der Kitas zur Kontinuität

Die Leiterinnen und Erzieherinnen der Kitas unterstrichen, dass die Grundschulen nicht nach Informationen zu den allgemeinen sprachlichen Fertigkeiten der Kinder fragen. Ebenfalls erkundigen sich die Grundschulen nicht nach spezifischeren Vorkenntnissen (z.B. Hörverstehen).

Nach der Meinung der Erzieherinnen steht der Lehrplan der Grundschule größtenteils fest. Dennoch geben die Kitas allgemeine schriftliche Informationen über die sprachlichen Vorschritte der Kinder an die Grundschulen weiter. Die mündliche Weitergabe von Informationen ist nicht systematisiert. Die Erzieherinnen äußerten, dass sie dem gegenüber aufgeschlossen wären. Nebenbei bemerkt wurden gute Kontakte zu einzelnen Lehrern der Grundschule hergestellt.

In Kitas ist alles auf den natürlichen Spracherwerb ausgerichtet und Kinder lernen Französisch auf eine intensive Art; die Grundschule hingegen sieht Lernen vielmehr als Wiederholung.

Allgemeine Vorbemerkungen aus den Grundschulen zur Kontinuität

In den letzten Jahren sind aus Frankreich mehrere Kinder in die Schule gekommen. Die Schule hat die Kinder aufgenommen und die französischen Kinder sind jetzt völlig integriert. Die französischen Kinder sind im Alltag unersetzlich geworden.

In den zwei bilingualen Grundschulen werden zehn Wochenstunden Französisch gegeben, sechs Stunden davon sind bilingualer Sachfachunterricht. Die Kombination von Französisch und Deutsch ist laut der Direktorinnen „spitze". Die Kollegen und Eltern spüren jetzt, dass die Arbeit der französischen Erzieherinnen in den Kitas, einen großen sprachlichen Reichtum für die Kinder bedeutet. Die französischen Erzieherinnen sorgen in den Kitas für eine großartige Bildung der Kinder. Erwähnt wurde z.B. dass der Wortschatz der Kinder durch die Bildung in den Kitas sehr groß ist. Der Wortschatz ist durch den immersiven Ansatz der französischen Erzieherinnen so umfangreich.

Die Direktoren der Grundschulen signalisierten, dass die deutschsprachigen Kollegen der Sekundarstufe die Kollegen in der Grundschule gerne für einige Stunden besuchen würden, um zu erfahren, welche Kenntnisse die Kinder erlernen und was die Kinder mitbringen, bevor sie im folgenden Jahr in die Sekundarstufe kommen. Bei Lehrern und Lehrerinnen steht die Frage „Was geht in der Praxis vor?" im Fokus.

Allgemeine Vorbemerkungen aus den Gymnasien zur Kontinuität

Die Direktoren der Grundschulen und der Französischlehrer des Gymnasiums sagten, dass sich die Kontinuität von Grundschule zum Gymnasium in den letzten Jahren verbessert habe. Der Französischlehrer des Gymnasiums meinte, dass seine Schule sich heutzutage besser auf Schüler einstelle und dass sich aber auch andere Fertigkeiten, wie z.B. Hörverstehen, Sprechfertigkeit und Lesefertigkeit, stark verbessert hätten. Die Sekundarschule versucht, sich gut auf die Bedürfnisse und die Nachfrage der Eltern und Schüler, die von bilingualen Grundschulen kommen, einzustellen und sich an die Notwendigkeiten anzupassen. .

Die Gymnasiallehrer aber auch die Rektorinnen der Grundschulen signalisierten, dass jetzt an einigen Gymnasien für die Klassen 5 und 6 ein intensiviertes Angebot für Französisch entwickelt werde. Die Kinder bilingualer Schulen könnten drei oder vier Stunden Französischunterricht nach dem kommunikationsorientierten Ansatz wählen.

Der Französischlehrer meinte weiterhin, dass es auch wichtig wäre, sich mit Kollegen aus anderen Sprachprogrammen (z.B. zur Förderung der allgemeinen Sprachkompetenz) abzusprechen und auszutauschen. In diesem Bereich könnten so Doppelungen vermieden werden. Kinder könnten auf diese Weise wesentlich besser entsprechend ihrer allgemeinen Kompetenzen begleitet und evtl. gefördert werden.

Qualitätssichernde Maßnahmen

Die Direktorinnen der Grundschulen betonten, dass sich der Französisch Unterricht momentan ganz stark entwickele. Die französischen Kollegen arbeiten sehr intensiv an neuen Entwicklungen, wie z.B. der Verbesserung der Schreibfertigkeit der Schüler. Die Rektorinnen hielten es für wichtig, dass die Kollegen die Entwicklung des Französischprogramms selbst durchführen, damit die Innovation innerhalb der Schule völlig getragen werde.

In jeder Klasse finden sich unterschiedlich viele französische Kinder. Das heißt also, dass differenziert unterrichtet werden muss. In diesen zwei bilingualen Schulen wird immer deutlicher, dass Lehrer über zunehmend mehr Kenntnisse über das Lernen von Fremdsprachen und den

Spracherwerb verfügen sollten. Momentan besitzen die Lehrer keine oder nur wenig Spracherwerbskenntnisse.

Zu den unterschiedlichen qualitätssichernde Maßnahmen zeigten sich folgende Ergebnisse.

1. Ziele festlegen

Die Grundschulen haben sich auf die Entwicklung von Fertigkeiten festgelegt, aber noch nicht auf die spezifischen Ebenen des Europäischen Referenzrahmens, die mit den Kindern angestrebt werden.

2. Qualität durch gut ausgebildetes, französisches Personal

In den Kitas ist gut ausgebildetes, französisches Personal vorhanden. Die Grundschulen haben französische Lehrer/innen angestellt, die im Stande sind den bilingualen Sachfachunterricht auch in französischer Sprache zu halten.

3. Eine Didaktik, die zu Kindern und Programm passt

Die Erzieherinnen der Kitas sagten, das Programm entspräche den Bedürfnissen der Kinder, sowohl in Bezug auf ihre Entwicklung als auch im inhaltlichen Angebot. Seit zwei Jahren haben die Grundschule auch eine Heranführung an Schreiben und Lesen in der französischen Sprache herangeführt. Die Alphabetisierung geschieht anhand von Bildkarten.

Kontinuität innerhalb der Grundschule wird ebenfalls angestrebt. Größere, auch interdisziplinäre Projekte werden durchgeführt, wie z.B. das Musiktheater Peter und der Wolf. In jeder Jahrgangsstufe werden die Aufgaben und Herausforderungen für die Kinder in Komplexität entsprechend einem entwicklungsorientierten und kompetenzorientierten Anspruch erhöht.

Während der Interviews wurden Merkmale genannt, die zu einer noch zu entwickelnden Didaktik passen.

a. Die Kinder sollen während des Französischunterrichts vor allem kommunikativ aktiv mitarbeiten.

b. Französisch soll ein Erlebnis und eine persönliche Erfahrung sein.

c. Französische Kollegen sind Muttersprachler und sollen authentisch in ihrer Sprache un der Kulturvermittlung sein.

d. Die Schriftsprache ist ein wichtiger Aspekt des Unterrichts.

e. Unterricht distanziert sich von früheren didaktischen Modellen; es geht nicht nur akkumulativen Wissensaufbau und lexikalische Wortschatzarbeit, sondern um situationsorientierte Kommunikationserfahrungen und Wissenzuwachs durch indivieduelle Erfahrungen

f. Lernschritte sollten erkennbar strukturiert geschehen.

g. Es wird die Notwendigkeit signalisiert, weniger Themen zu behandeln und mehr Zeit für Wiederholung aufzuwenden.

Fachunterricht auf Französisch ist ein gutes Vehikel, um Kinder aktiv und mit Spaß auf Französisch mit der Umwelt in Kontakt zu bringen. Dadurch wird Französisch ein gemeinschaftlicher Teil des Unterrichtsangebotes. Zu diesem Zweck soll für alle Klassen das gleiche Lehrwerk benutzt werden.

Einer der französischen Lehrer soll die Kollegen in der Klasse begleiten. Dieser Lehrer soll zusätzliche Kurse über Sprechfertigkeit belegen und Literatur sammeln, um den Unterricht besser zu gestalten.

4. Qualität bei Beobachtungen

Für die Beobachtungen werden in den befragten Kitas und Grundschulen keine einheitlichen Diagnosebogen oder –systeme benutzt. Beobachtungen und Beurteilungen sind weiterhin intuitive Gefühlssache.

5. Professionelle Dialoge während der Teambesprechungen

An den zwei Grundschulen sind die französischen Lehrerinnen bei Teambesprechungen immer anwesend. Die Französinnen geben nachhaltige Impulse an Kollegen und empfangen ihrerseits neue Anregungen von den deutschen Kollegen. Es gibt einen französischen Lehrertag, wo z.B. die Alphabetisierung besprochen wird. Aber vor allem wird während dieses Tages versucht, ein transparentes Bild darüber zu vermitteln, was im französischsprachigen Unterricht geschieht.

6. Homogene Begrifflichkeit

Eine homogene Begrifflichkeit für unterschiedliche Angebote in der Sprachvermittlung und in Unterichtsangeboten zu Sprache und Mehrsprachigkeit sind im Begriff sich zu entwickeln. Einheitliche Begriffe für den Französischunterricht werden übernommen. Der Schwerpunkt liegt im Moment auf der Rhetorik der konkreten didaktischen Angebote.

7. Gemeinschaftliche Fortbildung

In den Grundschulen ist schon nächstes Jahr eine gemeinschaftliche Fortbildung zum Thema Bilingualer Sachfachunterricht vorgesehen.

<u>Maßnahmen zur Ermittlung des Sprachwachstums</u>

Eine der beiden evaluierten Grundschulen hat dieses Jahr die kommunikativ-sprachlichen Kompetenzen der Kinder einschätzen lassen. Der Modellversuch zeigte, dass alle Kinder mindestens die A1-Ebene erreichten. Der Französischunterricht bedeutet für die Kinder in beiden bilingualen Grundschulen: Spracherwerb nach der immersiven Methode und ein nachweislich beachtlicher Zuwachs an interkulturellem Wissens.

Weder in den Kitas und noch in den Grundschulen oder Gymnasien wurde erwähnt, dass dort Kriterien für die Sprachkompetenzen in der französischen Sprache pro Jahrgangsklasse oder für den individuellen Sprachentwicklungsstand des einzelnen Kindes definiert Die Ermittlung des Zuwachses in der Sprach- und Kommunikationskompetenz geschieht im Moment scheinbar immer noch sehr intuitiv (durch Erzieherinnen) bzw. auf Grund von persönlichen Erfahrungen, jedoch nicht schematisiert insbesondere nicht durch Langzeitbeobachtungen.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Einführung

Jedes Schlusskapitel einer sozialwissenschaftlichen Studie beginnt mit einigen Bemerkungen über die Möglichkeiten der Interpretation der gewonnen Daten. Diese Studie ist keine Ausnahme. In dieser ergänzenden Studie ging es um eine sehr kleine Untersuchungsgruppe. Zudem wurden nur qualitative Daten erhoben. Daraus ergibt sich, dass große Vorsicht bei den Schlussfolgerungen geboten ist.

Eine Neuauflage der Bilanz aus dem Jahr 2011 wurde nicht in Auftrag gegeben. Die Schlussfolgerungen 4 und 5 der Bilanz von 2011 (siehe Kapitel 1) signalisierten, dass bestimmte Probleme hartnäckig sind. Deswegen gab das Ministerium für Bildung eine qualitative Studie in Auftrag mit dem Ziel möglicherweise neue Ansätze in der Praxis aufzudecken. Dieser Wunsch konnte durch die gewonnenen Daten erfüllt werden. Erst durch eine weiterführende Diskussion mit Lehrern, Direktoren und Leiterinnen von Kitas wird jedoch deutlich werden müssen, ob die Ansätze in der Praxis zu qualitätssichernden Maßnahmen und Maßnahmen zur Ermittlung des Sprachwachstums vor dem Hintergrund der Kontinuität werden können.

Schlussfolgerungen der Bilanz 2011

Französisch im Saarland-Frühbeginn ist ein äußerst komplexes Phänomen. Grenznähe, Alltäglichkeit und langjährige Erfahrung mit Französisch in der Grundschule bedeuten nicht, dass alles reibungslos und „im 5. Gang“ läuft. Es gibt, angestoßen durch das Ministerium, durch Parteien, Verbände, Träger, Arbeitgeber, Vereine, EU, Großregion und private (familiäre) Beziehungen, eine Fülle von Erscheinungsformen des natürlichen und gesteuerten Lernens, denen Kinder von der Geburt (bzw. dem Alter von 3 Jahren) bis zum Ende der Grundschule ausgesetzt sein können. Entsprechend zeigte sich in der Studie eine sehr große Variabilität.

Es wurden im Saarland erfolgreiche Maßnahmen in Gang gesetzt: bilinguale Kindergärten mit Muttersprachlern, Intensivierungsformate in der Grundschule (Beginn in Klasse 1, bilinguale Grundschulen), ein neuer Lehrplan, Erteilung des Unterrichts in Klasse 1 und 2 durch Muttersprachler.

Schlussfolgerung 1. Der Abstand zwischen den drei Hauptvermittlungsmodellen (Programmtypen) ist groß.

Schlussfolgerung 2. Die Lehrkräfte in allen Vermittlungsmodellen haben ein großes Bedürfnis nach hochwertigen Materialien.

Schlussfolgerung 3. Die Lehrkräfte orientieren sich stark am alten bzw. neuen Lehrplan.

Schlussfolgerung 4. Weder die Freiwillige Ganztagsschule noch das Kooperationsjahr zeigten in der Wahrnehmung der Befragten einen nennenswerten Effekt auf das Französischlernen.

Schlussfolgerung 5. Es gibt beim Übergang von Kita zur Grundschule Lücken zwischen Lernphasen, große Intensitätsunterschiede, einen Wechsel vom alltäglich-natürlichen Ansatz zum schulorientierten Lernen, unterschiedliche Kontaktzeit und Unterrichts“tiefe“, Brüche zwischen der Ausbildung und den Kulturen der Pädagogen sowie eine nur geringe Weitergabe von Vorkenntnissen.

Schlussfolgerung 6. Innerhalb der Grundschule ergibt sich ein Rückgang bei „Spaß am Lernen“ und bei eingeschätzter Schwierigkeit.

Schlussfolgerung 7. Es ist ein allgemeiner an kommunikativen Themen ausgerichteter Test entwickelt worden. Der Test ist innovativ in dem Sinne, als dass er von einer gröberen zu einer feineren Einschätzung der Leistung gelangt. Er ist am Europäischen Referenzrahmen ausgerichtet und umfasst die Stufen Minus A bis B1.

Schlussfolgerungen der ergänzenden Studie 2013

In einigen Schulen wurde im Kooperationsjahr Zeit dafür aufgewendet, die Kontakte zwischen Kitas und Grundschulen intensiver zu gestalten. Dadurch konnten Hospitationen und Treffen zwischen Erzieherinnen und Lehrern geplant werden. Schlussfolgerung 1 ist: Durch den Einsatz von Zeit im Rahmen des Kooperationsjahres wird ein eindeutiges positives Signal an das Personal der Kitas und Grundschulen abgegeben. Das Signal lautet: Französisch ist bedeutungsvoll und es ist notwendig Kontinuität zu garantieren. Damit bekommt Französisch einen höheren Stellenwert für alle Beteiligten.

Das Sprachbad in der Kita und das kulturelle Wissen von Kindern wird durch das Personal der Grundschule immer mehr anerkannt. In einigen bilingualen Schulen werden zurzeit auch französische bzw. frankophone Kinder angemeldet. Direktion und Lehrer sehen diese Schüler als Bereicherung für den Alltag in der Schule. Französisch wird in einigen Schulen als Erlebnis gesehen, wodurch sich für Kinder eine komplett neue Welt eröffnet. In einigen bilingualen Schulen werden gemeinschaftliche Projekte simultan und jahrgangsübergreifend in mehreren Klassen angesetzt. In der Fremdsprache lesen und schreiben zu können wird als immer wichtigere Basiskompetenz empfunden. Schlussfolgerung 2 lautet: In einigen bilingualen Grundschulen wird Französisch als en konzeptioneller Grundstein des Unterrichtsangebotes definiert. Die einheitliche Umsetzung auf der Basis einer gemeinsamen Didaktik und Fachterminogie wird als Vortausetzjung angesehen.

Qualität im Französischunterricht entsteht nicht von heute auf morgen, es dauert mindestens 10 Jahre bis der gewünschte Unterricht in der Praxis angekommen ist. In Kitas und bilingualen Grundschulen werden einige qualitätssichernde Maßnahmen durchgeführt. Vor allem den bilingualen Grundschulen ist sehr deutlich bewusst, dass es vonnöten ist, die Qualität des Französischunterrichts zu sichern. Es gibt aber noch keinen Plan oder Ansatz, qualitätssichernde Maßnahmen im Zusammenhang einzuführen. Schlussfolgerung 3 lautet: Ein zusammenhaltendes Gerüst von qualitätssichernden Maßnahmen innerhalb von Kitas und Grundschulen ist bislang noch nicht vorhanden.

Weder in den Kitas und Grundschulen noch in Gymnasien wurde erwähnt, dass Kriterien für Französischfertigkeiten pro Klasse oder für einzelne Kinder festgelegt werden. Es scheint eher so zu sein, dass die Grundschulen dabei sind, Schritt für Schritt zu erörtern, was sich aus dem Unterricht ergibt. Schlussfolgerung 4 ist: Während des Unterrichts wird das Sprachwachstum kaum ermittelt und wenn doch, dann nur intuitiv oder auf Grund von Erfahrung.

An einigen Gymnasien wird für die Klassen 5 und 6 ein intensiviertes Angebot für Französisch entwickelt. Die Kinder bilingualer Schulen können zwischen drei und vier Stunden Französischunterricht nach dem kommunikationsorientierten Ansatz wählen. Es wäre auch wichtig, sich mit Kollegen aus anderen Sprachprogrammen (z.B. zur Förderung der allgemeinen Sprachkompetenz) abzusprechen und auszutauschen. Schlussfolgerung 5 ist: Wenn in der Grundschule und der Sekundarstufe Doppelungen vermieden werden können, könnten Kinder wesentlich besser entsprechend ihrer allgemeinen Kompetenzen begleitet und evtl. gefördert werden.

Dr. Peter Edelenbos

Groningen/Amsterdam, Pays-Bas

Le français en Sarre
Qualité de l'enseignement et de l'éducation bilingues sur la base de la continuité
Une étude complémentaire

Rétrospective des études précédentes réalisées dans des garderies bilingues de la Sarre

En 2007, une étude succincte a été réalisée dans des garderies bilingues afin de comprendre toutes les dimensions de l'interaction linguistique et des attitudes linguistiques. Le français est accepté comme langue quotidienne par l'équipe allemande. Les éducatrices comprennent intuitivement l'apprentissage des langues grâce à l'expérience. Le principe de l'immersion fait qu'elles interviennent peu dans la gestion du processus d'apprentissage des langues chez les enfants de 3 à 6 ans.

En 2008, une évaluation globale de la qualité des garderies bilingues a été effectuée et des méthodes en rapport avec la structure du programme scolaire ont été développées et testées pour comprendre les compétences linguistiques et l'attention interculturelle. Parmi les résultats de cette évaluation, il convient de noter que la valeur du programme bilingue pour une éducation interculturelle, linguistique et générale est considérée comme étant élevée. Des mesures d'assurance-qualité ont été constatées surtout au niveau organisationnel et pédagogique. Les connaissances sur l'acquisition des langues et sur l'observation de cette acquisition devraient être améliorées. Les méthodes d'évaluation développées étaient bien adaptées pour comprendre les modes d'apprentissage des enfants (plusieurs exercices avaient été conçus pour chaque domaine du programme scolaire). Il a été recommandé, en plus de l'approche d'immersion, de contrôler un peu plus l'input. Les éducatrices ont souhaité davantage de rencontres. En outre, il a été recommandé aux garderies de fixer des objectifs pour l'apprentissage de la langue française dans le cadre de la garderie. Il faudrait d'une part encourager les enfants à s'exprimer plus longuement en français et d'autre part transmettre aux éducatrices des techniques permettant de développer l'utilisation de la langue.

L'état des lieux

L'état des lieux a donné quelques résultats importants. Les différences entre les trois principaux modèles d'enseignement (types de programme) sont importantes. Dans les classes 1 et 2, le français est enseigné quasi exclusivement par des locuteurs natifs. Les enseignants dans les classes 3 et 4 sont en règle générale des enseignants spécialisés qui ont reçu une bonne formation. Dans tous les modèles d'enseignement, le personnel enseignant a un grand besoin de matériel pédagogique de grande qualité (manuels, matériel sur la civilisation, supports de grand format, centre de ressources). Il s'est avéré que les cours se basent sur l'ancien ou le nouveau programme scolaire. Le fait que les enfants ont un important potentiel d'apprentissage et que de bons enseignants pourraient tirer parti de ce potentiel mieux que prévu a été plutôt peu évoqué (sauf dans les écoles bilingues).

Ni la FGTS (« *Freiwillige Ganztagsschule* ») ni l'Année de la Coopération n'a montré dans la perception des personnes interrogées un effet notable sur l'apprentissage du français, probablement en raison du court laps de temps qui s'est écoulé depuis leur instauration. Les écoles n'ont guère eu d'influence sur le personnel pédagogique des structures d'accueil des enfants pendant l'après-midi. Dans les « *Kooperationskitas* » (garderies coopératives), peu d'enseignants ont indiqué que le français jouait un rôle dans les programmes communs.

Analyse des problèmes de transitions

Les autorités allemandes chargées de l'éducation sont toutes d'accord sur un point : Il faut éviter tous problèmes et la perte de possibilités d'apprentissage suite aux transitions éducatives. Dans cette optique, le Land de Sarre a, par exemple, lancé le projet « *Kooperationsjahr* » (Année de la Coopération). Toutefois, les problèmes de transitions sont extrêmement complexes. Dans le cas d'une langue étrangère, ils se présentent concrètement de la manière suivante. Il y a :

- des lacunes entre les phases d'apprentissage
- de grandes différences d'intensité
- un passage de l'approche naturelle au quotidien à l'apprentissage scolaire
- des différences dans les périodes de contact et dans l'intensité des formations linguistiques proposées

- des ruptures entre la formation et les cultures professionnelles des pédagogues

- peu de transmission de connaissances préalables.

Le rapport inclut l'analyse de la problématique des transitions au regard de trois dimensions : organisation, niveau pédagogique, problèmes principaux. Les problèmes les plus importants sont :

1. un manque d'utilisation des connaissances préalables

2. un manque de documentation

3. divers obstacles d'ordre organisationnel.

Changements de motivation

Les changements de motivation peuvent, dans le cadre d'une vue d'ensemble de l'apprentissage précoce du français, être classés dans la catégorie des « Problèmes de transition ». Car pour l'enfant, une perte de motivation est une rupture dans la continuité de son apprentissage. Un accroissement de la motivation signifie que l'enfant a trouvé des moyens d'apprentissage de la langue qui le préservent des ruptures. Il est important de porter une attention au facteur de motivation dès l'école primaire. Pour quelques dimensions de la motivation, qui est une construction intellectuelle, l'enquête réalisée dans les 2ème, 3ème et 4ème classes a montré un recul de la classe 2 par rapport à la classe 3 et de la classe 3 par rapport à la classe 4, par ex. en ce qui concerne le « plaisir d'apprendre ». Parallèlement, un recul a toutefois aussi été constaté dans le « niveau de difficulté estimé ».

L'enquête sur les compétences en expression orale

Si le sujet est resté tabou pendant longtemps, l'intérêt d'une évaluation des performances à la fin d'une phase d'apprentissage a augmenté dans l'apprentissage précoce. Quelques études en la matière ont été présentées partout en Europe.

Le thème de recherche sur les compétences en expression orale dans le cadre de cette étude ne portait pas sur une évaluation des performances globales en fin d'école primaire. Pour cela, une autre étude aurait été nécessaire. Il s'agissait plutôt de développer et de tester une méthode appropriée pour tous les modèles d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les déclarations portent sur des classes exemplaires. Le test utilisé est innovant dans sa construction et repose sur des méthodes différentes du « DELF prim », car il part d'une évaluation sommaire pour parvenir à une évaluation plus fine de la performance. Il se base sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et comprend les niveaux Moins A à B1. Alors que le test conçu pour le début de la 1ère classe dans le cadre de l'étude en garderie est axé sur les domaines du programme éducatif des garderies, le test utilisé est plus généralement axé sur des thèmes de communication. Le test a été réalisé le plus tard possible, vers la fin de l'année scolaire 2010/11.

Principes de l'apprentissage précoce du français

Le rapport se termine par une liste de principes qui constituent un complément du programme scolaire et du concept linguistique, sur la base de données scientifiques. L'approche de l'étude clé de l'Union Européenne portant sur l'apprentissage précoce en Europe, écrite par les auteurs en collaboration avec R. Johnstone, a ainsi été adoptée. La Commission Européenne avait choisi pour titre de l'appel d'offres : « The main educational principles underlying the teaching of young learners ». La liste de tels principes qui guident l'action est utile pour deux raisons : La première est que le concept linguistique global de la Sarre et le programme scolaire sont des documents relativement longs. La seconde est que les principes listés ne sont pas les idées d'un groupe pilote mais qu'ils sont fondés sur des données empiriques. L'ordre des principes et leur nombre peuvent varier dans le rapport final. En Sarre, il faudrait :

1. développer un programme scolaire cohérent pour les enfants de 3 à 10 ans,

2. qu'il existe un milieu scolaire qui rende la langue française plus visible,

3. prendre en compte la totalité des caractéristiques de l'apprenant,

4. développer la compétence diagnostique des éducatrices et des enseignants (allemands et français),

5. offrir des formations continues qui soient en partie communes,

6. veiller à ce que les connaissances préalables des enfants soient transmises et utilisées,

7. veiller à ce que la communication soit exercée en étant objective et adaptée à l'interlocuteur et à ce que les enfants soient entraînés à s'exprimer plus longuement,

8. veiller à ce que la littéracie en général et la lecture et l'écriture en particulier trouvent leur place,

9. veiller à ce qu'un recueil d'exemples de paroles et de propos culturels des enfants soit constitué aux fins de formation initiale et continue (avec des interprétations),

10. veiller à ce que les enfants se fassent une idée de leurs performances, par des notes et/ou un portfolio.

RESULTATS DE L'ETUDE COMPLEMENTAIRE DE 2013

Autre contexte : l'Année de la Coopération

La « *Freiwillige Ganztagsschule* » (FGTS) et l'Année de la Coopération sont deux mesures pédagogiques générales du Land de Sarre qui sont susceptibles d'avoir des répercussions sur l'apprentissage du français, étant donné que globalement, on dispose de plus de temps dans la journée et que la communication entre les institutions est intensifiée. Le bilan 2011 d'Edelenbos et Kubanek (2011) a montré que ni la FGTS ni l'Année de la Coopération n'a, dans la perception des personnes interrogées, eu d'effet notable sur l'apprentissage du français. Il est possible qu'aucun effet n'ait encore pu être démontré en raison du court laps de temps qui s'est écoulé depuis leur instauration. Les écoles n'ont guère d'influence sur le personnel pédagogique des structures d'accueil des enfants pendant l'après-midi. Dans les garderies coopératives, peu d'enseignants ont indiqué que le français jouait un rôle dans les programmes communs.

Les directeurs d'écoles primaires et les directrices de garderies ont dit que les écoles primaires et les garderies étaient déjà en contact avant l'instauration de l'Année de la Coopération. Les contacts concernaient surtout les contenus de l'enseignement : il a par exemple été question de chansons et d'autres activités éducatives chantées et pratiquées avec les enfants. Dans les deux écoles primaires, le coordinateur a consacré pendant l'Année de la Coopération une heure par semaine afin d'assurer le contact avec les garderies pour des questions de fond et, surtout, celle de l'apprentissage du français. C'est ce qui a fait une grande différence. Cette heure était essentiellement consacrée à des observations au poste de travail et à des exercices au sein du groupe. Tout ceci a été réalisé pendant les six premières semaines. Ensuite, les éducatrices de la garderie ont été invitées à venir dans l'école primaire. Le coordinateur leur exposait au préalable ce que l'on attendait d'elles. Puis, au mois de janvier, une réunion a été organisée à l'école, après quoi dans le cadre de l'Année de la Coopération, les éducatrices ont été impliquées dans toutes les discussions, au cours desquelles il a été tenu compte de leurs expériences. L'Année de la Coopération a abouti à ce que les éducatrices et les enseignants utilisent plus que par le passé le même vocabulaire et se réfèrent à une vision unique.

Observations préliminaires générales des garderies sur la continuité

Les directrices et éducatrices des garderies ont souligné que les écoles primaires ne demandent pas d'informations sur les aptitudes linguistiques générales des enfants. Les écoles primaires ne se renseignent pas non plus sur des connaissances préalables plus spécifiques (la compréhension orale par ex.).

De l'avis des éducatrices, le programme scolaire de l'école primaire est figé en majeure partie. Toutefois, les garderies transmettent aux écoles primaires des informations générales écrites sur les progrès en langue des enfants. La transmission orale d'informations n'est pas systématisée. Les éducatrices ont déclaré être ouvertes à une telle transmission systématique. Soit dit en passant, de bons contacts avec des enseignants de l'école primaire ont été établis.

Dans les garderies, tout est basé sur l'acquisition naturelle de la langue et les enfants apprennent le français de manière intensive ; en revanche, l'école primaire considère plutôt l'apprentissage comme une répétition.

Observations préliminaires générales des écoles primaires sur la continuité

Au cours des dernières années, plusieurs enfants venus de France ont été scolarisés. L'école les a accueillis et ces enfants français sont maintenant totalement intégrés. Ils sont devenus irremplaçables au quotidien.

Dans les deux écoles primaires bilingues, dix heures de français sont dispensées par semaine, dont six sont consacrées à l'Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère (enseignement de type EMILE). Selon les directrices, la combinaison du français et de l'allemand est « géniale ». Les collègues et les parents ont maintenant le sentiment que le travail des éducatrices françaises dans les garderies représente une grande richesse linguistique pour les enfants. Dans les garderies, les éducatrices françaises assurent une excellente éducation des enfants. Il a par exemple été évoqué que grâce à l'enseignement dans les garderies, le vocabulaire des enfants est très étendu. L'approche d'immersion pratiquée par les éducatrices françaises permet aux enfants d'acquérir une grande richesse de vocabulaire.

Les directeurs des écoles primaires ont signalé que les collègues germanophones du niveau secondaire aimeraient rendre visite pour quelques heures aux collègues de l'école primaire afin d'apprendre quelles connaissances acquièrent les enfants et quel est leur bagage avant d'entrer l'année suivante dans le secondaire. La question « Que se passe-t-il dans la pratique ? » est au centre des préoccupations des enseignants.

Observations préliminaires générales des lycées sur la continuité

Les directeurs des écoles primaires et le professeur de français du lycée ont dit que la continuité entre l'école primaire et le lycée s'est améliorée ces dernières années. Le professeur de français du lycée pensait que son école était, de nos jours, plus attentive aux élèves et que d'autres aptitudes, comme la compréhension orale, les compétences en expression orale et en lecture, se seraient considérablement améliorées. L'établissement du secondaire essaie de bien se mettre au diapason des besoins et de la demande des parents et des élèves qui viennent d'écoles primaires bilingues et de s'adapter aux impératifs.

Les professeurs de lycée, mais aussi les directrices des écoles primaires, ont signalé qu'un programme intensif d'enseignement du français est maintenant proposé dans quelques lycées pour les classes 5 et 6. Les enfants issus d'écoles bilingues pourraient choisir trois ou quatre heures de cours de français dispensés selon l'approche basée sur la communication.

Le professeur de français était en outre d'avis qu'il serait important également de se concerter et d'échanger avec des collègues participant à d'autres programmes linguistiques (programme de promotion des compétences linguistiques générales par exemple). Dans ce domaine, des doublons pourraient ainsi être évités. Les enfants pourraient de cette manière être bien mieux accompagnés conformément à leurs compétences générales et être éventuellement encouragés.

Mesures d'assurance-qualité

Les directrices des écoles primaires ont souligné qu'actuellement, l'enseignement de la langue française se développe considérablement. Les collègues français travaillent très dur sur de nouvelles évolutions, comme par ex. l'amélioration de l'expression écrite des élèves. Les directrices ont considéré comme important que les collègues procèdent eux-mêmes à l'évolution du programme d'enseignement du français afin que l'innovation soit totalement portée par les équipes au sein de l'école.

Chaque classe comporte un nombre variable d'enfants français. Cela signifie donc que l'enseignement doit être différencié. Dans ces deux écoles bilingues, il devient de plus en plus évident que les enseignants devraient disposer de plus en plus de connaissances de l'apprentissage des langues étrangères et de l'acquisition du langage. Actuellement, les enseignants ne possèdent aucune ou que très peu de connaissances sur l'acquisition du langage.

En ce qui concerne les différentes mesures d'assurance-qualité, on notera les résultats suivants :

1. Fixer des objectifs

Les écoles primaires se sont engagées à propos du développement des compétences, mais pas encore en ce qui concerne les niveaux spécifiques du CECR qui sont fixés comme objectif avec les enfants.

2. Qualité grâce à un personnel français disposant d'une formation adéquate

Dans les garderies, le personnel présent est français et dispose d'une bonne formation. Les écoles primaires ont recruté des enseignants français qui sont en mesure de dispenser l'enseignement de type EMILE également en français.

3. Une didactique adaptée aux enfants et au programme

Les éducatrices des garderies ont dit que le programme répond aux besoins des enfants, aussi bien en ce qui concerne leur développement que les contenus du programme. Depuis deux ans, les écoles primaires ont aussi initié les élèves à l'écriture et à la lecture en langue française. L'alphabétisation se fait à l'aide de cartes illustrées.

La continuité au sein de l'école primaire est également l'objectif visé. Des projets plus importants, également pluridisciplinaires, sont réalisés, comme le théâtre musical Pierre et le Loup. A chaque niveau scolaire, la complexité des exercices et des défis pour les enfants est augmentée pour satisfaire à des exigences basées sur le développement et les compétences.

Les interviews ont mis en évidence des caractéristiques qui s'inscrivent dans une didactique restant à développer.

a. Pendant les cours de français, les enfants doivent surtout participer activement de manière communicative.

b. La langue française doit être une découverte et une expérience personnelle.

c. Les collègues français sont des locuteurs natifs et doivent être authentiques dans leur langue et dans la transmission de la culture.

d. Le langage écrit est un aspect important de l'enseignement.

e. L'enseignement se démarque d'anciens modèles didactiques ; il ne s'agit plus seulement de développement cumulatif des connaissances et d'apprentissage lexical du vocabulaire, mais d'expériences de communication en fonction des situations et d'élargissement des connaissances par le biais d'expériences personnelles.

f. Les étapes de l'apprentissage devraient être identifiables et structurées.

g. La nécessité de traiter moins de thèmes et de consacrer davantage de temps à la répétition lors des cours est signalée.

L'enseignement d'une matière en français est un excellent moyen pour mettre activement les enfants en contact avec leur environnement tout en prenant plaisir à parler français. La langue française devient ainsi partie intégrante du programme d'enseignement. Dans ce but, il faut que le même outil didactique soit utilisé dans toutes les classes. L'un des enseignants français doit accompagner les collègues dans la classe. Cet enseignant doit suivre des cours supplémentaires sur l'expression orale et réunir de la littérature pour mieux diversifier l'enseignement.

4. Qualité des observations

Aucun système de diagnostic ou questionnaire uniforme n'est utilisé pour les observations dans les garderies et écoles primaires interrogées. Les observations et appréciations sont toujours une question de feeling et d'intuition.

5. Dialogue professionnel pendant les réunions d'équipe

Dans les deux écoles primaires, les enseignantes françaises sont toujours présentes aux réunions d'équipe. Les Françaises donnent des impulsions durables aux collègues et reçoivent elles-mêmes de nouvelles idées et sources d'inspiration de la part de leurs collègues allemands. Il existe une « Journée des enseignants français » qui est l'occasion de parler d'alphabétisation, entre autres, mais où l'on essaie surtout de véhiculer une image transparente de ce qui se passe pendant les cours en français.

6. Terminologie homogène

Une terminologie homogène doit être développée pour différentes offres d'enseignement et de cours de langues et pour le plurilinguisme, le but étant d'utiliser une terminologie commune pour l'enseignement du français. Actuellement, l'accent est mis sur la rhétorique des programmes éducatifs concrets.

7. Formation continue commune

Dans les écoles primaires, une formation continue commune sur le thème de l'Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère est prévue dès l'année prochaine.

Mesures visant à déterminer l'accroissement des compétences linguistiques

Une des deux écoles primaires évaluées a fait estimer les compétences linguistiques et de communication des enfants. L'expérience pilote a montré que tous les enfants atteignaient au moins le niveau A1. Pour les enfants des deux écoles primaires bilingues, l'enseignement du français signifie : l'acquisition du langage selon la méthode de l'immersion et un accroissement considérable et avéré des connaissances interculturelles.

Ni dans les garderies, ni dans les écoles primaires, ni dans les lycées, il n'a été mentionné que des critères y sont définis pour déterminer les compétences linguistiques en langue française par classe d'âge ou le niveau de développement linguistique individuel de l'enfant. Actuellement, l'accroissement des compétences linguistiques et de communication est apparemment toujours déterminé de manière très intuitive (par les éducatrices) ou bien sur la base d'expériences personnelles, sans toutefois recourir à des schémas, notamment à des observations menées sur une longue durée.

CONCLUSIONS

Introduction

Tout dernier chapitre d'une étude sociologique commence par quelques remarques sur les possibilités d'interprétation des données recueillies. Cette étude n'est pas une exception. Dans la présente étude complémentaire, le groupe concerné par l'enquête était très réduit. De plus, seules des données qualitatives ont été collectées. Par conséquent, les conclusions doivent être tirées avec la plus grande prudence.

Une réédition du bilan de l'année 2011 n'a pas été demandée. Les conclusions 4 et 5 du bilan 2011 (voir chapitre 1) indiquent que certains problèmes sont tenaces. C'est la raison pour laquelle le Ministère de l'Education a commandé une étude qualitative ayant pour but d'identifier dans la pratique de nouvelles approches possibles. Ce souhait a pu être réalisé grâce aux données recueillies. Cependant, seule une discussion plus approfondie avec les enseignants, les directeurs et les directrices de garderies permettra de mettre en évidence si les approches dans la pratique peuvent devenir des mesures d'assurance-qualité et des mesures permettant de déterminer l'accroissement des compétences linguistiques sur la base de la continuité.

Conclusions du bilan 2011

L'enseignement précoce du français en Sarre est un phénomène extrêmement complexe. La proximité de la frontière, la longue expérience de la langue française à l'école primaire comme le fait qu'elle est ancrée dans le quotidien ne signifient pas que tout cela se passe sans accroc et « roule en cinquième ». Sous l'impulsion du Ministère, des partis, des fédérations et associations, des autorités responsables, des employeurs, de l'Union Européenne, de la Grande Région et de relations privées (familiales), il existe une multitude de formes d'apprentissage naturel et contrôlé auxquelles peuvent être soumis les enfants depuis la naissance (ou à partir de l'âge de 3 ans) jusqu'à la fin de l'école primaire. En conséquence, l'étude a montré une très forte variabilité.

En Sarre, des mesures ont été lancées avec succès : Ecoles maternelles bilingues avec locuteurs natifs, cours intensifs à l'école primaire (commençant en classe 1 des écoles primaires bilingues), un nouveau programme scolaire, dispense des cours en classes 1 et 2 par des locuteurs natifs.

Conclusion 1. L'écart entre les trois principaux modèles d'enseignement (types de programme) est important.

Conclusion 2. Dans tous les modèles d'enseignement, les enseignants ont un grand besoin de matériel pédagogique de grande qualité.

Conclusion 3. Les enseignants s'inspirent largement de l'ancien ou du nouveau programme scolaire.

Conclusion 4. Ni la FGTS ni l'Année de la Coopération n'a montré dans la perception des personnes interrogées un effet notable sur l'apprentissage du français.

Conclusion 5. Lors du passage de la garderie à l'école primaire, il y a des lacunes entre les phases d'apprentissage, de grandes différences d'intensité, un changement entre l'approche naturelle au quotidien et l'apprentissage scolaire, des différences dans la période de contact et la « profondeur » de l'enseignement, des ruptures entre la formation initiale et les cultures des pédagogues ainsi qu'une transmission insuffisante de connaissances préalables.

Conclusion 6. Au sein de l'école primaire, il en résulte un recul du « plaisir d'apprendre » et du niveau de difficulté estimé.

Conclusion 7. Un test général portant sur des thèmes de communication a été conçu. Ce test est innovant en ce qu'il part d'une évaluation sommaire pour parvenir à une évaluation plus fine de la performance. Il se base sur le Cadre européen commun de référence et comprend les niveaux Moins A à B1.

Conclusions de l'étude complémentaire 2013

Dans quelques écoles pendant l'Année de la Coopération, du temps a été consacré à intensifier les contacts entre garderies et écoles primaires, ce qui a permis de planifier des observations au poste de travail et des rencontres entre éducatrices et enseignants. La conclusion 1 est la suivante : En consacrant du temps dans le cadre de l'Année de la Coopération, un signal positif clair est donné au personnel des garderies et des écoles primaires. Et ce signal est le suivant : L'apprentissage du français est très important et il est nécessaire de garantir la continuité. Ce qui fait du français une priorité pour toutes les parties concernées.

Le bain linguistique à la garderie et les connaissances culturelles des enfants sont de plus en plus reconnus par le personnel de l'école primaire. Actuellement, des enfants français ou francophones sont également inscrits dans quelques écoles bilingues. Les directeurs et les enseignants considèrent ces élèves comme une source d'enrichissement pour le quotidien à l'école. L'apprentissage du français est considéré dans quelques écoles comme une expérience vécue qui permet aux enfants de s'ouvrir à un univers complètement nouveau. Dans quelques écoles bilingues, des projets communs sont lancés simultanément et associant plusieurs groupes d'âges dans plusieurs classes. Pouvoir lire et écrire dans la langue étrangère est

perçu comme une compétence de base de plus en plus importante. La conclusion 2 est la suivante : Dans quelques écoles primaires bilingues, le français est défini comme une pierre angulaire conceptuelle du programme d'enseignement. La mise en œuvre uniforme sur la base d'une didactique et d'une terminologie communes est considérée comme une condition préalable.

La qualité n'apparaît pas du jour au lendemain dans l'enseignement du français ; il faut au moins 10 ans avant que l'enseignement de la qualité souhaitée soit pratiqué. Dans les garderies et les écoles primaires bilingues, quelques mesures d'assurance-qualité sont mises en œuvre. Ce sont surtout les écoles primaires bilingues qui ont pris pleinement conscience qu'il est nécessaire de garantir la qualité de l'enseignement du français. Mais il n'y a encore ni plan ni approche visant à introduire des mesures d'assurance-qualité y afférentes. La conclusion 3 est la suivante : Jusqu'à présent, les garderies et écoles primaires ne disposent pas encore d'une série cohérente de mesures d'assurance-qualité.

Ni dans les garderies, ni dans les écoles primaires, ni dans les lycées, il n'a été mentionné que des critères sont définis pour déterminer les compétences linguistiques en langue française par classe et pour des enfants en particulier. Il semblerait plutôt que les écoles primaires discutent peu à peu de ce qui ressort de l'enseignement. La conclusion 4 est la suivante : L'accroissement des compétences est à peine évalué pendant les cours et, si c'est le cas, cette évaluation ne se fait qu'intuitivement ou sur la base de l'expérience.

Dans quelques lycées, un programme d'enseignement intensif de la langue française est développé pour les classes 5 et 6. Les enfants des écoles bilingues peuvent choisir entre trois et quatre heures de cours de français qui sont dispensés selon la méthode basée sur la communication. Il serait également important de se concerter et d'échanger avec des collègues participant à d'autres programmes linguistiques (programme de promotion des compétences linguistiques générales par ex.). La conclusion 5 est la suivante : Lorsque des doublons peuvent être évités à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire, les enfants pourraient être bien mieux accompagnés conformément à leurs compétences générales et être éventuellement encouragés.

Dr. Peter Edelenbos

Groningen/Amsterdam, Netherlands

French in the Saarland
The quality of bilingual education in the context of continuity
A complementary study

Review of previous studies in the bilingual kindergartens of the Saarland

In 2007, a short survey was conducted in bilingual kindergartens to record the spectrum of spoken interaction and attitudes. French is accepted as commonplace by the German team. The French teachers intuitively grasp language learning through experience. Due to the immersion principle, there is little guidance of the language learning process between the ages of 3-6.

In 2008, there was an overall evaluation of the quality of bilingual kindergartens and procedures drawn up and tested for recording linguistic competence and intercultural awareness, which are related to the structure of the educational curriculum. The results included the following: The value of the bilingual programme for cross-cultural, linguistic and general education is considered to be high. Quality assurance measures were found mainly on the educational and organizational level. Knowledge of language acquisition and its observation should be increased. The developed assessment procedures were well suited to capturing the types of learning engaged in by the children (several tasks were developed per curriculum area). Slightly more controlled input is recommended in addition to the immersion approach. Teachers would like to have more meetings. Moreover, kindergartens were recommended to establish goals for French. Children should be encouraged to make longer utterances in French, and teachers should be taught techniques to expand use of the language.

Inventory of the current situation

The inventory of the current situation generated some important results. The differences between the three main teaching models (programme types) are considerable. In grades 1 and 2, French is taught almost exclusively by native speakers. The teachers in grades 3 and 4 are generally well-trained. The teachers in all the teaching models lack high-quality materials (textbooks, regional studies materials, large-format materials, and resource centres). It was found that teaching is largely based on the old/new curriculum. Little mention was made of the fact (except in the bilingual schools) that children have a high learning potential, and that good teachers could make more of this potential.

Those questioned did not believe that either the voluntary all-day school or the cooperation year had had a significant effect on the learning of French, probably due to the short time since their introduction. Schools had virtually no influence on the teaching staff employed for afternoon childcare. Only a few cooperative kindergartens stated that French played a role in joint planning.

Problem analysis of the transitions

All the educational authorities in Germany agree that friction losses and the loss of learning opportunities due to educational transitions should be avoided. For this reason, the Saarland, for example, has launched the Cooperation Year Project. Transitional problems, however, are very complex. In the case of a foreign language they can take the following shapes:

- gaps between learning phases
- large intensity differences
- a change from an everyday-casual approach to school-oriented learning
- varying contact time and differences in the intensity of the language programmes
- gaps between the training and professional cultures of the educators
- little transfer of prior knowledge.

In the report, the transition problem was analysed with respect to three dimensions: organization, educator level, main problems. The main problems are:

1. Lack of use of prior knowledge

2. Missing documentation

3. Various organizational barriers.

Motivation changes

Motivation changes can within the holistic context of French early language learning be assigned to the category of 'transitional problems', because the loss of motivation for the child represents a break in its learning continuity. An increase in motivation means that the child has found ways to the language that protect it from any breaks. It is important to pay attention to the motivating factor even in primary school. The survey of the 2nd, 3rd and 4th grades showed that with some dimensions of the 'motivation' construct there was a drop between grade 2 and grade 3, and between grade 3 and grade 4, for example, in "learning enjoyment". There was also, however, a simultaneous decrease in the "estimated difficulty."

Recording language proficiency

The interest in performance assessment at the end of a learning phase has increased in early language learning after having long been a taboo. A number of studies have been carried out on this throughout Europe.

The research about language proficiency completed as part of this study did not encompass an overall performance assessment at the end of the primary school stage. Another study would have been needed for this. Rather, it focused on the development and testing of a suitable method for all transfer models. Therefore, the statements refer to exemplary classes. The used test has an innovative design and is different in nature to the DELF prim as it encompasses a more precise assessment of performance. It is aligned with the European Framework and comprises the steps from minus A to B1. While the test developed for the start of the first grade as part of the kindergarten study focused on the areas of the kindergarten educational programme, the used test is based more generally on communication issues. The test was carried out as late as possible, towards the end of the 2010/11 school year.

Principles of French early learning

The report concludes with a set of principles. They are an evidence-led supplement to the curriculum and to the language concept. The approach of the key EU study on early language learning written by the authors and R. Johnstone is thereby incorporated. The title chosen by the European Commission runs: "The main educational principles underlying the teaching of young learners". The compilation of such action-guiding principles is useful for two reasons: First, the overall language concept of the Saarland and the curriculum are relatively long documents. Secondly, the listed principles are not the ideas of a control group, but are based on empirical evidence. The order and number of principles can vary in the final report. In the Saarland:

1. a coherent 3-10 education plan should be developed.

2. a school environment should exist that makes French visible.

3. the full range of learner characteristics should be used.

4. the diagnostic skills of the teachers (German and French) should be increased.

5. there should be some shared training courses.

6. it should be ensured that children's prior knowledge is disclosed and used.

7. care should be taken to ensure that relevant and partner-based communication is practised and longer utterances are trained.

8. it should be ensured that literacy in general, and reading and writing in particular are incorporated.

9. it should be ensured that a sample collection of linguistic and cultural-related expressions uttered by the children is compiled for the purpose of education and training (with interpretations).

10. it should be ensured that children are made aware of their performance through grades and/or a portfolio.

RESULTS OF THE 2013 SUPPLEMENTARY STUDY

Wider context: the cooperation year

The volunteer day school and the cooperation year are two general educational measures in the Saarland that could have an effect on French in certain circumstances, as overall there is more learning time and the communication between institutions is intensified. The conclusions of Edelenbos (2011) and Kubanek (2011) showed that in the perception of the respondents neither the volunteer day school nor the cooperation year had a significant effect on the learning of French. Possibly no effects could be highlighted due to the short period of time since their introduction. Schools have virtually no influence on the teaching staff employed for afternoon childcare. Only a few cooperative kindergartens stated that French played a role in joint planning.

Directors of primary schools and kindergartens stated that primary schools and kindergartens were in touch with each other before the introduction of the cooperation year. The contact mainly related to content, for example, discussions about the songs used and other educational activities carried out with the children. At both primary schools, the coordinator spent around one hour per week contacting the kindergartens, principally and primarily in relation to French. This made a big difference. The hour was primarily used to sit in on lessons and carry out tasks within the group. This occurred during the first six weeks. Afterwards, the kindergarten teachers were invited to the primary school. The coordinator explained in advance what was expected. In January there was then a meeting at the school. Afterwards, as part of the cooperation year the teachers were involved in all discussions. During the talks, the teachers drew on their experiences. The cooperation year ensured that the teachers increasingly used the same vocabulary and shared the same viewpoints.

The general preliminary observations of the kindergartens on continuity

The directors and teachers of the kindergartens emphasized that primary schools do not ask for information on the general language skills of children. Also, primary schools do not enquire about more specific prior knowledge (e.g. listening comprehension).

According to the teachers, the primary school curriculum is largely fixed. Nevertheless, the kindergartens do provide general written information on the children's linguistic progress to the primary schools. The oral transmission of information is not systematized, but the teachers stated that they were open to this. It was mentioned that there were good contacts with individual primary school teachers.

In kindergartens, everything is aligned towards natural language acquisition, and children learn French in an intensive way; primary schools, however, see learning as being much more a process of repetition.

The general preliminary observations of the primary schools on continuity

In recent years, several children have come to schools from France. The schools have accepted the children, and the French children are now fully integrated. The French children have become indispensable in the school's day to day teaching.

In the two bilingual primary schools, ten hours of French are taught each week, with six hours being bilingual teaching of a specific subject. The combination of French and German is, according to the directors 'great'. Colleagues and parents feel that the work of the French teachers in the kindergartens is of huge benefit to the children as far as their language skills are concerned. The French teachers in the kindergartens ensure that the children receive a fantastic education. It was mentioned, for example, that their vocabulary is very large thanks to their kindergarten education. The vocabulary is comprehensive as a result of the immersive approach of the French teachers.

The directors of the primary schools indicated that German-speaking secondary-level colleagues would very much like to visit the primary schools for a few hours to find out what the children learn and the knowledge they will bring with them to the secondary level the following year. The key question for teachers is, "What actually takes place in practice?".

The general preliminary observations of the high-schools on continuity

The primary school directors and the high-school French teachers stated that the continuity from primary school to high school has improved in recent years. The French high-school teacher said that his school is now better able to adapt to schoolchildren and that other skills such as listening, speaking and reading skills have greatly improved. The secondary school tries to adapt to the needs and demands of the parents and pupils who come from bilingual primary schools.

The high-school teachers and the headmasters of the primary schools however also indicated that an enhanced French offering is currently being developed for grades 5 and 6 at some high schools. Children at bilingual schools can choose three or four hours of French, taught using a communication-oriented approach.

The French teacher also stated that it was important to consult with colleagues from other language programmes (e.g. for the promotion of general language skills) and to discuss and exchange experiences. In this way, duplications can be avoided in this area, and the monitoring and encouragement provided to children is better suited to their general skills.

Quality-assurance measures

The directors of the primary schools said that the French classes were currently developing quite strongly. The French colleagues are working very intensively on new innovations, such as improving the writing skills of the schoolchildren. The directors felt it was important that colleagues carry out the development of the French programme themselves so that any innovation is fully supported within the school.

In each class, the number of French children varies. This means that the teaching needs to be differentiated. In these two bilingual schools it is becoming increasingly clear that teachers need to know more about language learning and language acquisition. Currently, teachers have little or no knowledge of the language acquisition process.

With respect to the various quality assurance measures, the results were as follows:

1. Set goals

The primary schools are committed to the development of skills, but not to the specific levels of the Common European Framework that children work towards.

2. Quality through well-trained French staff

Well-trained French staff are available in the kindergartens. The primary schools have hired French teachers who are also capable of teaching bilingual subjects in French.

3. A theory of teaching that is suited to the children and programme

The kindergarten teachers said that the programme corresponds to the needs of the children, both in terms of the development and the content offering. For the past two years, the primary schools have also been introducing children to French reading and writing skills. Literacy is taught using picture cards.

Continuity within primary schools is also sought. Larger, interdisciplinary projects are carried out, such as the musical theatre Peter and the Wolf. At each grade level, the tasks and challenges for children become more complex according to a development- and skills-oriented standard.

During the interviews, characteristics were named that are suited to a theory of teaching that is yet to be developed.

a. Children should actively participate in terms of communication during French lessons.

b. French should be an adventure and a personal experience.

c. French colleagues are native speakers and should be authentic in their language and cultural mediation.

d. The written language is an important aspect of the teaching.

e. The teaching distances itself from previous didactic models; apart from the accumulation of knowledge and lexical vocabulary work, it also encompasses situation-oriented communication experiences and knowledge-gain through individual experiences.

f. Learning steps should be recognisably structured.

g. There is a clear need to focus on fewer subjects and to devote more time to repetition.

Subject teaching in French is a good vehicle for getting children actively involved, and bringing them into contact with the environment in a fun way in French. In this way, French becomes a collective component of the teaching provision. To this end, the same textbooks should be used for all classes. One of the French teachers should support the other teachers in the classroom. They should also complete courses in language proficiency and literature to improve the quality of the lessons.

4. Observation quality

No uniform diagnostic sheet or systems are used in the surveyed kindergartens and primary schools for observation work. Observations and assessments continue to be intuitive.

5. Professional dialogues during the team meetings

At the two primary schools, the French teachers are always present at team meetings. They suggest ideas to their colleagues on an ongoing basis, and their German colleagues in turn put forward their own ideas to them. There is a French teachers' day, during which, for example, literacy is discussed. However, its main purposes is to clearly explain what happens in French-language lessons.

6. Homogeneous terminology

Homogeneous terminology is being developed for different language options, teaching and multilingualism. Uniform terms are being adopted for the French lessons. The focus is currently on the rhetoric of the specific educational programmes.

7. Joint training

In the primary schools, joint training on bilingual subject-teaching will be provided as early as next year.

Measures to determine language growth

This year, one of the two examined primary schools evaluated the communicative skills of the children. The pilot showed that all children reached at least A1 level. French lessons for the children in both bilingual primary schools mean language acquisition through the immersive method and a proven significant increase in cross-cultural knowledge.

Neither in the kindergartens nor in the elementary schools nor in the secondary schools was it mentioned that there are defined criteria for language skills in French per year-based class or for the individual language proficiency level of each child. Apparently, improvements in language and communication skills are currently still determined intuitively (by teachers) or on the basis of personal experience, but are not schematized by making long-term observations.

CONCLUSIONS

Introduction

The final chapter of every social science study begins with some remarks regarding the ways in which the obtained data could be interpreted. This study is no exception. In this complementary study the study group was very small. In addition, only qualitative data was collected. It follows that considerable caution should be exercised when it comes to the conclusions.

A new detailed study covering the same scope as in 2011 was not commissioned. Conclusions 4 and 5 of the 2011 study (see Chapter 1) indicated that certain problems are persistent. For this reason, the Ministry of Education commissioned a qualitative study with the aim of uncovering new practical approaches. This desire could be satisfied with the obtained data. Only further discussion with teachers and directors and managers of kindergartens will reveal, however, whether the practical approaches will lead to quality assurance measures and measures for determining the improvement in language skills in the context of continuity.

Conclusions of the 2011 study

French early language learning is an extremely complex phenomenon in the Saarland. Proximity to the border, and the ordinariness of and long-standing experience with French in primary school does not mean that everything runs smoothly and in "fifth gear". There are, initiated by the Ministry, through parties, associations, institutions, employers, associations, the EU, the Greater Region and private (informal) contacts, an abundance of manifestations of natural and directed learning that children can be exposed to from birth (or the age of 3) until the end of primary school. Accordingly, the study revealed large variability.

In the Saarland, successful measures have been initiated: bilingual kindergartens with native speakers, intensification formats at primary school (starting in grade 1, bilingual primary schools), a new curriculum, and grade 1 and 2 teaching by native speakers.

Conclusion 1. The distance between the three main teaching models (programme type) is considerable.

Conclusion 2. The teachers in all the teaching models lack high-quality materials.

Conclusion 3. The teachers base their work heavily on the old/new curriculum.

Conclusion 4. Those questioned did not believe that either the voluntary all-day school or the cooperation year had had a significant effect on the learning of French.

Conclusion 5. In the transition from kindergarten to primary school there are gaps between learning phases, large differences in intensity, a change from an everyday casual approach to school-based learning, different contact time and teaching "depth", breaks between training and the cultures of the teachers and little disclosure of prior learning.

Conclusion 6. Within the primary school there is a drop in "learning enjoyment" and the estimated difficulty.

Conclusion 7. A test has been developed that is generally oriented towards communicative topics. The test is innovative in the sense that it moves from a looser to a more precise assessment of performance. It is aligned with the European Framework and comprises the steps minus A to B1.

Conclusions of the 2013 supplementary study

In some schools, time was spent in the cooperation year on increasing the contacts between kindergartens and primary schools. This allowed work-shadowing and meetings to be planned between teachers. Conclusion 1: The use of time in the cooperation year sends a clear and positive signal to the staff of the kindergartens and primary schools, namely that French is important, and that it is necessary to guarantee continuity. This gives French a higher value for all stakeholders.

Language immersion at kindergartens and the cultural knowledge of children is increasingly recognised by primary school staff. In some bilingual schools, French and/or Francophone children are also currently being registered. The management and teachers believe that these schoolchildren enrich everyday life at the school. French is seen in some schools as an experience that opens up a whole new world for children. In some bilingual schools, collaborative inter-year projects are simultaneously organized in several classes. Being able to read and write in a foreign language is seen as an increasingly important basic skill. Conclusion 2: In some bilingual primary schools, French is defined as a conceptual foundation of the teaching provision. Uniform implementation on the basis of a common theory of teaching and specialist terminology is considered a prerequisite.

High-quality French teaching cannot be created overnight. It takes at least 10 years to achieve the desired practical standard. In kindergartens and bilingual primary schools, some quality assurance measures are being implemented. Bilingual primary schools in particular are very much aware that it is necessary to ensure the quality of French teaching. But there is still no plan or approach to introducing quality assurance measures in this context. Conclusion 3: A cohesive framework of quality assurance measures within kindergartens and primary schools is not yet available.

Neither in the kindergartens and primary schools nor in high schools was it mentioned that French skills criteria had been defined for classes or individual children. It seems more likely that primary schools are in the process of gradually working out the conclusions to be drawn from the lessons. Conclusion 4: During class, language skills improvement is rarely documented, and if it is documented, then only intuitively or on the basis of experience.

In some high schools, intensified French provision has been developed for grades 5 and 6. Children at bilingual schools can choose either three or four hours of French, taught using a communication-oriented approach. Consultation and discussions with colleagues from other language programmes (e.g. for the promotion of general language skills) is also considered important. Conclusion 5: If duplication could be avoided at primary school and on the secondary level, the monitoring and promotion of children could be significantly improved in line with their general skills.

Gisbert Eisenbarth
CEB Akademie, Merzig

Heidi Hilt
CEB Akademie, Merzig

Trilingua: Drei Sprachen – Viele Chancen
Qualität, Professionalität und Nachhaltigkeit durch Fort- und Weiterbildung

Zweisprachige deutsch-französische Erziehung gehört seit 1998 in vielen in saarländischen Kindertageseinrichtungen und französischen Einrichtungen im Departement Moselle zum pädagogischen Alltag und wird erfolgreich mit Sprachassistenten umgesetzt. Das Konzept des Sprachvermittlung beruht hier auf der Erkenntnis, dass der Erwerb einer zweiten Sprache während der ersten Lebensjahre durch altersspezifische neurobiologische Abläufe wesentlich einfacher ist (Franceschini 2002) und zudem eine muttersprachliche Fachkraft den Spracherwerb sehr junger Lerner positiv beeinflusst.

Durch die enge partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Grenzregion Lothringen und dem Departement Moselle findet seit über 15 Jahren im Rahmen einer EU-Förderung durch INTERREG ein Austausch von muttersprachlichen Fachkräften in der Region statt. Deutsche ErzieherInnen arbeiten als SprachassistentInnen in den Vorschulen der Moselle und französische Fachkräfte in saarländischen Kindertageseinrichtungen. Im Laufe der vergangenen Jahre konnte die Anzahl der bilingualen Kitas im Saarland auf mittlerweile 190 Einrichtungen erhöht werden. Über **150 französische Sprachassistenten vermitteln seither die französische Sprache und interkulturelle Kompetenzen im Elementarbereich.**

Die überaus positiv evaluierten Erfahrungen des Projektes und dessen Umsetzung im Elementarbereich haben die beteiligten Organisationen und Strukturen dazu bewogen, das Interreg-Programm auf den schulischen Bereich auszuweiten; unter Beteiligung des neuen Partners Rheinland-Pfalz.

Seit nunmehr sieben Jahren engagieren sich das Saarland, die Moselle und Rheinland-Pfalz im Rahmen von **Trilingua mit Projekten zur Förderung der Sprachkompetenz im vorschulischen und schulischen Bereich.**
Mit dem Projekt „Trilingua“ (Französisch-Deutsch-Englisch) wird der Grundstein für eine dreisprachige Bildung gelegt. Im Saarland werden frankophone Muttersprachlerinnen und Muttersprachler in den Grundschulen und den ihnen angeschlossenen Freiwilligen Ganztagsschulen eingesetzt, um Schülern spielerisch die französische Sprache und Kultur näher zu bringen. Darüber hinaus wird das Angebot durch Englisch-Workshops und vielfältige Aktionen in außerschulischen Lern- und Bildungsräumen ergänzt.
Ähnlich dem Konzept im Elementarbereich erfolgt die Umsetzung im Primarbereich auf dem Prinzip der Frühimmersion „Sprachbad“ (Montanari 2002) und dem Grundsatz: „Eine Person – eine Sprache.“

Durch den täglichen Kontakt mit der französischen Sprache durch die Sprachassistenten erwerben die Kinder die französische Sprache passiv und aktiv. Sie lernen in alltäglichen Situationen die französische Sprache zu verstehen, Aufforderungen umzusetzen, spontan mit kleinen Äußerungen in französischer Sprache zu antworten und Texteinheiten zu wiederholen. Darüber hinaus erleben die Kinder die französische Kultur durch gelebte Sitten und Bräuche im Alltag. Informelle Lernsituationen bilden den Grundstein des Handels und Agierens mit den Kindern. Die frühe Sprachvermittlung weckt Neugierde auf andere Länder und steigert die Lernbereitschaft der Schüler. Der Unterricht im Tandem mit Muttersprachlern bietet den Kindern authentische Lernumgebungen, um vor allem interkulturelle Kompetenzen und Sprachkompetenz aufzubauen.
Die Kenntnisse und Kompetenzen, die die Kinder bereits im Elementarbereich erworben haben, werden ohne Unterbrechung und im Übergang erweitert, vertieft und gefestigt.
Das Projekt Trilingua legt einen Grundstein für die nachhaltige interkulturelle Zusammenarbeit in der Grenzregion und ermöglicht sowohl für die Kinder als auch für Sprachkräfte den Aufbau und die

Erweiterung von Schlüsselkompetenzen, die im europäischen Referenzrahmen als Grundlage für lebenslanges Lernen und das spätere Erwerbsleben festgelegt wurden (vgl. Europäische Kommission 2007).

Die zuvor beschriebene Aufgabenstellung erfordert Sprachassistenten mit umfassenden Kenntnissen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen.
Qualifizierung und Weiterbildung der Sprachassistenten muss daher darauf abzielen, die Sachkompetenz, Lernkompetenz, Sozial- und Ich-Kompetenz der Muttersprachler zu entwickeln und Professionalität zu fördern.
Um professionell im bi-nationalen Team handeln zu können, müssen sich Muttersprachlerinnen und Muttersprachler daher fortlaufend in den Kompetenzbereichen und in pädagogischen Themenbereichen fortbilden. Dies ist die unabdingbare Voraussetzung, um Kinder sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich bestmöglich im Aufbau von Sprachkompetenz unterstützen zu können.

Die Vermittlung und Förderung der Sprachkompetenz durch den Einsatz von muttersprachlichen Fachkräften setzt voraus, dass Sprachassistenten

- über päd. methodisch-didaktische Kenntnisse verfügen
- über interkulturelle Kompetenzen verfügen
- im interkulturellen Rahmen agieren können
- ihre Kompetenzen in spezifischen Themenfeldern erweitern
- inhaltlich auf den Themenbereich/Projekt vorbereitet werden
- fachlich bei der Umsetzung im Team bzw. durch Anleitung/Fachberatung begleitet werden
- Projekte in den päd. Alltag integrieren und durchführen können
- Projekte evaluieren und reflektieren können

Entsprechend diesem Anforderungs- und Kompetenzprofil wurden im Laufe des Projektes adäquate Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote für Sprachassistenten konzipiert. Durch die unterschiedliche Aufgabenstellung und persönlichen Zugangsvoraussetzungen ergeben sich bei den Muttersprachlern Weiterbildungs- und Fortbildungsbedarf in:

- Pädagogischer Grundqualifizierungen–z. B. Methodik-Didaktik, CAP Petite Enfance, VAE
- Allgemeinen pädagogischen und spezifischen Fragestellungen,
- Pädagogischen Konzepten
- Methodisch-Didaktischem Handeln
- Sprachvermittlung und Sprachkompetenzerweiterung
- Inhaltlicher Hinführung/Begleitung/Vorbereitung eines Projektthemas
- Beobachtungs- und Dokumentationsformen
- Interkulturellen Fragestellungen

Qualifizierung, Fort- und Weiterbildung der Sprachassistenten erfolgt durch die kontinuierliche Teilnahme an unterschiedlichen Angeboten:

- Qualifizierungsmaßnahmen z.B. Methodik-Didaktik, CAP Petite Enfance und VAE
- Fortbildungen zur Weiterentwicklung der fachlichen und persönlichen Kompetenzen
- Inhaltliche Fortbildungen zu speziellen Themenbereich wie Ästhetische Bildung, Natur, Geocaching, Nachhaltigkeit und Umwelt, Theater, Medien etc.
- Coaching
- Fachberatungen
- Hospitationen
- Bilaterale Foren zu inhaltlichen und fachlichen Themen
- Interkulturelle Fachtagungen
- Fachtagungen und Colloquien
- Teamtage
- Reflexion und Auswertung (Bilanztage)
- Sprachkursen

Das **jährlich erscheinende Fort- und Weiterbildungsprogramm** „Zweisprachige und interkulturelle Erziehung" bietet allen Sprachassistenten eine Vielzahl an Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen und Methoden des Elementar- und Primarbereich an. Das Spektrum der Veranstaltungen reicht von Grundlagen des frühkindlichen Sprach- und Zweitsprachenerwerbs über praktische Ansätze in der Vermittlung einer zweiten Sprache und interkulturellen Erziehung. Die Orientierung am Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten im Rahmen der zweisprachigen Erziehung ist ein zentrales Thema. Das Fortbildungsangebot verzeichnet eine hohe Akzeptanz und steigende Frequentierungszahlen. Es berücksichtigt aktuelle Trends und Themen und reagiert zeitnah auf Fragestellungen der Praxis.
In den vergangenen Jahren haben mehr als 1000 muttersprachliche Fachkräfte an den Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen.

Die Fortbildungen und Weiterbildungen finden in der Regel an der CEB Akademie in Merzig statt, wobei sowohl deutschsprachige als auch französischsprachige Fortbildungen angeboten werden. Ergänzt werden diese durch Foren und Teamtage, an denen sich die Sprachkräfte gemeinsam mit spezifischen Fragestellungen auseinandersetzen und sich intensiv mit Bildungs- und Kompetenzbereichen der Elementar- und Primarpädagogik beschäftigen.

Neben **diesen ein- bis zweitägigen Seminaren** werden **berufsbegleitende Qualifizierungen** angeboten, die es ermöglichen, einen in Deutschland oder Frankreich anerkannten Berufsabschluss zu erlangen. Mittlerweile konnte erreicht werden, dass z.B. für den Erwerb der Äquivalenzbescheinigung zur Kinderpflegerin die erfolgreiche Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme Methodik-Didaktik und das Absolvieren des CAP Petite Enfance als Voraussetzung anerkannt wird.

Alle französischen Fachkräfte, die in saarländischen Kindertageseinrichtungen oder Trilingua-Standorten tätig sind, absolvieren daher die „**Zertifizierte Weiterbildung Methodik-Didaktik der Elementarpädagogik"** als Zugangsvoraussetzung. Vor dem Hintergrund, dass die französischen Fachkräfte durch ihre schulische und berufliche Sozialisation und den unterschiedlichen pädagogischen Konzepten im Nachbarland andere Voraussetzungen mitbringen, ist die Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme von besonderer Bedeutung. In dieser Weiterbildung werden unter besonderer Berücksichtigung des bilingualen Ansatzes ganzheitlich unterschiedliche Lernfelder erarbeitet, in denen sowohl pädagogische, psychologische als auch methodisch-didaktische Aspekte berücksichtigt werden.

Des Weiteren besteht für die Muttersprachler die Möglichkeit, an einem Vorbereitungslehrgang CAP Petite Enfance teilzunehmen. Bei dem **„CAP Petite enfance“** handelt es sich um eine sozialpflegerische berufliche Grundausbildung. Die Weiterbildung wird in Kooperation mit der GRETA Saargemünd seit mehreren Jahren durchgeführt und viele Sprachassistenten haben das Angebot genutzt, um ihre berufliche Ausgangssituation im Saarland zu verbessern und zu gestalten.

Darüber hinaus ermöglicht eine Kooperation mit dem IRTS (Institut régional du travail social de Lorraine) den französischen Fachkräften sich auf die **„VAE – Validation des Aquis de l`Expérience / Diplôme d´Etat d´Ecucateur de Jeunes Enfants“** vorzubereiten. Die VAE ermöglicht es, ein staatliches Diplom durch die Anerkennung der bereits vorhandenen beruflichen Kompetenzen zu erreichen. Der Abschluss „Diplôme d´Etat d´Ecucateur de Jeunes Enfants“ wird mit dem deutschen Abschluss „Staatlich geprüfte Erzieherin“ gleichgesetzt.

Die erfolgreiche Teilnahme an diesen Qualifizierungsangeboten ermöglicht allen Sprachassistenten den professionellen Einstieg als anerkannte pädagogische Fachkraft in dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse, in einem expandierenden Arbeitsmarktfeld.

Die Mehrzahl der muttersprachlichen Fachkräfte hat in den letzten Jahren von den dargestellten Qualifizierungsmöglichkeiten regen Gebrauch gemacht und berufsbegleitend einen anerkannten pädagogischen Abschluss, der ihnen eine berufliche Mobilität und eine Beschäftigung in den unterschiedlichen Strukturen der beiden Länder ermöglicht, erworben.

Adäquate Fort- und Weiterbildungsangebote gehören unabdingbar zu den Voraussetzungen einer nachhaltigen Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit und der Professionalität der Sprachassistenten.

Gisbert Eisenbarth
CEB Akademie, Merzig

Heidi Hilt
CEB Akademie, Merzig

Trilingua : Trois langues - Plus de chances
Qualité, professionnalisme et durabilité grâce à la formation continue

Depuis 1998, l'éducation bilingue franco-allemande fait partie du quotidien pédagogique dans un grand nombre de garderies sarroises et d'établissements français dans le département de la Moselle, et sa mise en œuvre par des assistants linguistiques est couronnée de succès. Le concept de l'enseignement des langues est ici fondé sur le constat que d'une part l'apprentissage d'une deuxième langue dès la petite enfance est considérablement simplifié par des mécanismes neurobiologiques liés à l'âge (Franceschini 2002) et que d'autre part, un enseignant locuteur natif a un impact positif sur l'apprentissage de la langue par les très jeunes enfants.

L'étroite coopération dans un esprit de partenariat avec la région frontalière de Lorraine et le département de la Moselle permet depuis plus de 15 ans, dans le cadre d'un soutien financier de l'UE via le programme INTERREG, un échange transfrontalier d'enseignants locuteurs natifs. Des éducatrices et éducateurs allemands travaillent comme assistant(e)s linguistiques dans les établissements d'enseignement préprimaire de la Moselle et des personnels enseignants français travaillent dans les garderies sarroises. Au cours des dernières années, la quantité de garderies bilingues en Sarre n'a cessé d'augmenter et atteint désormais le nombre de 190 établissements. Plus de **150 assistants linguistiques français transmettent depuis lors la langue française et des compétences interculturelles aux enfants du préprimaire.**

Les expériences acquises au cours du projet et de sa mise en œuvre au niveau préprimaire ayant fait l'objet d'une évaluation extrêmement positive, les organisations et structures impliquées ont été incitées à étendre le programme Interreg au niveau scolaire, avec la participation du nouveau partenaire, le Land de Rhénanie-Palatinat.

Cela fait désormais sept ans que dans le cadre de **Trilingua**, la Sarre, la Moselle et la Rhénanie-Palatinat sont très engagées dans des **projets en faveur de la promotion des compétences linguistiques dans les établissements d'enseignement préprimaire et primaire.**
Le projet « Trilingua » (français-allemand-anglais) pose les fondements d'une éducation trilingue. En Sarre, des locutrices et locuteurs natifs francophones interviennent dans les écoles primaires et les FGTS (« *Freiwillige Ganztagsschule* ») associées afin d'initier les élèves à la langue et la culture françaises sur un mode ludique. Par ailleurs, le programme proposé est complété par des ateliers en anglais et par diverses activités dans des salles d'études et espaces éducatifs en dehors de l'école. A l'instar du concept au niveau préprimaire, la mise en œuvre au niveau primaire a lieu selon le principe de l'immersion précoce (« bain linguistique ») (Montanari 2002) et selon le principe : « Une personne – une langue ».

Les assistants linguistiques permettant aux enfants d'être quotidiennement en contact avec la langue française, ces derniers font l'apprentissage de la langue française de manière à la fois passive et active. Ils apprennent à comprendre la langue française dans des situations courantes de la vie de tous les jours, à appliquer des ordres, à donner spontanément de courtes réponses en français et à répéter des éléments de texte. En outre, les enfants découvrent la culture française en apprenant à connaître les us et coutumes de la vie quotidienne. Les situations d'apprentissage informelles constituent la pierre angulaire de la façon d'agir et de se comporter avec les enfants. L'apprentissage précoce des langues éveille la curiosité sur d'autres pays et améliore la volonté d'apprendre des élèves. L'enseignement en tandem avec des locuteurs natifs offre aux enfants un environnement d'apprentissage authentique qui permet surtout de développer des compétences interculturelles et linguistiques.
Les connaissances et compétences déjà acquises par les enfants au niveau préprimaire sont étendues, approfondies et consolidées sans interruption lorsqu'ils passent en primaire.

Le projet Trilingua pose les fondements de la coopération interculturelle durable dans la Grande Région et permet, tant aux enfants qu'au personnel linguistique, de développer et d'élargir des compétences clés qui, dans le Cadre de Référence Européen, ont été fixées comme base pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et pour des apprentissages ultérieurs (Cf. Commission Européenne 2007).

Il s'agit là d'une mission qui requiert des assistants linguistiques disposant de larges connaissances dans des domaines de compétences différents.
Par conséquent, la qualification et la formation continue des assistants linguistiques doivent viser à développer les connaissances spécifiques, la compétence « apprendre à apprendre », ainsi que les compétences sociales et la connaissance de soi des locuteurs natifs, et à promouvoir le professionnalisme.
Afin de pouvoir travailler de manière professionnelle au sein d'une équipe binationale, les locutrices et locuteurs natifs doivent donc se former et se perfectionner en permanence dans tous les domaines de compétences et dans les domaines de la pédagogie. C'est la condition sine qua none pour être en mesure d'aider au mieux les enfants à acquérir et développer leurs compétences linguistiques tant au niveau préprimaire que primaire.

La transmission et le développement des compétences linguistiques en ayant recours à des enseignants locuteurs natifs impliquent que les assistants linguistiques

- disposent de connaissances pédagogiques, méthodologiques et didactiques

- possèdent des compétences interculturelles
- puissent agir dans un cadre interculturel
- élargissent leurs compétences dans des domaines spécifiques
- soient préparés à la thématique et au contenu du projet
- soient accompagnés sur le plan technique dans la mise en œuvre du projet, au sein de l'équipe ou sous la forme d'instructions ou de conseils professionnels
- puissent intégrer et réaliser des projets dans le quotidien pédagogique
- puissent analyser et évaluer des projets.

Conformément à ce profil de compétences requis, des offres de qualification et formation continue adéquates destinées aux assistants linguistiques ont été conçues au cours du projet. En raison des différences dans les missions et de critères d'accès personnels, des besoins en formation continue pour les locuteurs natifs se font ressentir dans les domaines suivants :

- Qualification pédagogique de base – par ex. Méthodologie et Didactique, CAP Petite Enfance, Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)
- Questions générales, pédagogiques et spécifiques
- Concepts pédagogiques
- Savoir-faire méthodologique et didactique
- Enseignement des langues et élargissement des compétences linguistiques
- Orientation / suivi / préparation du contenu thématique du projet
- Formes de documentation et d'observation
- Questions interculturelles

Pour leur qualification, leur formation continue et leur perfectionnement, les assistants linguistiques participent régulièrement à différents programmes :

- Mesures de qualification, par ex. Méthodologie et Didactique, CAP Petite Enfance et VAE
- Formations continues visant à développer les compétences professionnelles et personnelles
- Formations continues sur des thématiques spécifiques, comme la formation esthétique, la nature, le géocaching, le développement durable et l'environnement, le théâtre, les médias etc.
- Coaching
- Conseils spécialisés
- Stages d'observation sur le lieu de travail
- Forums bilatéraux sur des sujets de fond et spécifiques
- Conférences interculturelles
- Conférences et colloques
- Journées en équipe
- Réflexion et évaluation (Journées de bilan)
- Cours de langue

Le **programme annuel de formation continue** « Education bilingue et interculturelle » propose à tous les assistants linguistiques une multitude de formations sur divers thèmes et différentes méthodes d'enseignement préprimaire et primaire. La palette des offres s'étend des bases de l'apprentissage précoce de la langue et d'une deuxième langue à l'éducation interculturelle, en passant par des approches pratiques dans l'enseignement d'une deuxième langue. L'orientation vers le programme éducatif destiné aux écoles maternelles sarroises dans le cadre de l'éducation bilingue tient une place importante. L'offre de formation continue suscite un degré d'acceptation élevé et les chiffres de fréquentation augmentent. Elle tient compte des tendances et thèmes actuels et réagit rapidement aux problématiques rencontrées sur le terrain.
Au cours des dernières années, plus de 1000 enseignants locuteurs natifs ont participé aux mesures de qualification et aux programmes de formation continue.

Les formations continues et de perfectionnement ont généralement lieu à l'Académie CEB à Merzig, où elles sont proposées en français et en allemand. Elles sont complétées par des forums et des « journées en équipe » au cours desquels les membres du personnel linguistique débattent ensemble de questions spécifiques et se concentrent activement sur des domaines d'éducation et de compétences relevant de la pédagogie de l'enseignement préprimaire et primaire.

Outre **ces séminaires d'une à deux journées, des qualifications en cours d'emploi** permettant d'obtenir un diplôme professionnel reconnu en France ou en Allemagne sont proposées. A ce jour, nous avons pu obtenir par exemple que la participation avec succès à la mesure de qualification « Méthodologie et Didactique » et la réussite au CAP Petite Enfance soient reconnues comme une condition préalable à l'acquisition de l'attestation d'équivalence pour le métier de puéricultrice.

Tout le personnel français qui travaille dans des garderies sarroises ou sur des sites Trilingua suit donc la « **Formation continue certifiée en Méthodologie et Didactique »** indispensable pour pouvoir exercer cette activité. Si l'on considère que le personnel français a un tout autre bagage compte tenu, d'une part, de sa socialisation scolaire et professionnelle et d'autre part, des différences de concepts pédagogiques dans le pays voisin, la participation à la mesure de qualification revêt une importance particulière. Dans le cadre de cette formation continue, divers domaines d'apprentissage sont intégralement mis au point en tenant compte en particulier de l'approche bilingue. A cet égard, il convient également de prendre en compte les aspects pédagogiques et psychologiques ainsi que les aspects méthodico-didactiques.

Les locuteurs natifs ont par ailleurs la possibilité de participer à un stage préparatoire au CAP Petite Enfance. Le **CAP Petite enfance** est une formation professionnelle initiale préparant aux professions du travail social. Cette formation continue est

réalisée depuis plusieurs années en coopération avec GRETA SARREGUEMINES et beaucoup d'assistants linguistiques ont profité de cette offre pour améliorer durablement leur situation professionnelle de départ en Sarre.

En outre, une coopération avec l'IRTS (Institut régional du travail social de Lorraine) permet au personnel français de se préparer à la **Validation des Acquis de l`Expérience - VAE** et au **Diplôme d´Etat d´Educateur de Jeunes Enfants.** La VAE permet d'obtenir un diplôme d'Etat par la reconnaissance des compétences professionnelles déjà acquises. Le Diplôme d´Etat d´Educateur de Jeunes Enfants équivaut au diplôme allemand de *« Staatlich geprüfte Erzieherin ».*

La participation avec succès à ces mesures de qualification permet à tous les assistants linguistiques d'accéder à un emploi permanent en tant qu'enseignant reconnu, dans un secteur du marché du travail en pleine expansion.

Au cours des dernières années, la majeure partie des enseignants locuteurs natifs a fréquemment eu recours à ces possibilités de qualification et obtenu, en suivant une formation pédagogique en cours d'emploi, un diplôme reconnu qui leur permet une mobilité professionnelle et d'occuper un emploi dans les différentes structures des deux pays.

Des offres de formation continue adéquates sont des conditions indispensables à une assurance de qualité durable du travail pédagogique et du professionnalisme des assistants linguistiques.

Gisbert Eisenbarth
CEB Akademie, Merzig

Heidi Hilt
CEB Akademie, Merzig

Trilingua: Three languages – a multitude of opportunities
Quality, professionalism and sustainability in training and professional development

Since 1998, bilingual education in German and French has been part of the daily classroom routine in many kindergartens in the Saarland and French institutions in the Department of Moselle, where it has successfully been put into practice by language assistants. This concept of language tuition is based on the realisation that the acquisition of a second language through age-specific neurobiological processes is considerably easier in early childhood (Franceschini 2002) and, more importantly, that a professional native speaker assistant has a positive influence on the language acquisition of very young learners.

Within the framework of EU funding provided by the INTERREG programme and through the close cooperative partnership with the border region of Lorraine and the Department of Moselle, there has been an exchange of professional native speaker assistants in the region for over 15 years now. German educators work as language assistants in preschool institutions in Moselle and their French counterparts in kindergartens in the Saarland. In the last few years, it has been possible to increase the number of bilingual kindergartens in the Saarland to currently 190 institutions. There are now over **150 French language assistants teaching the French language and intercultural competences at pre-school level.**

The experiences gained from the project and its implementation at pre-school level proved to be overwhelmingly positive and have inspired the organisations and associations participating to expand the INTERREG programme to incorporate schools - with the collaboration of the Rhineland-Palatinate as a new partner.

For over seven years now, the Saarland, Moselle and the Rhineland-Palatinate have been involved within the framework of **Trilingua in projects to promote linguistic competence in preschool and school education**.
The Trilingua project (French-German-English) has laid the foundation for trilingual education. French native speakers in the Saarland are employed in primary schools and the voluntary all-day schools affiliated to them in order to familiarise schoolchildren with the French language and culture through play-based activities. The programme is further supplemented with English language workshops and a variety of activities in extra-mural study and training rooms.
Implementation at primary school level is similar to the concept at pre-school level, which is based on the principle of early immersion – the 'language bath' (Montanari 2002) - and the policy of 'one person – one language'.

Due to daily contact with the French language through language assistants, the children learn the language both passively and actively. They learn to understand French in everyday situations, respond to requests and commands, give short spontaneous answers in French and repeat text units. Furthermore, the children discover French culture through customs and practices experienced in everyday life. Informal learning situations form the foundation of the interaction and activities with the children. Language tuition in early childhood arouses interest in other countries and increases motivation of schoolchildren to learn. Teaching in tandem with native speakers gives children authentic learning environments, where they can develop especially their intercultural and linguistic competences.
The knowledge and competences which children have already acquired at pre-school level are expanded, deepened and solidified without interruption in the transition.

The Trilingua project lays the foundation for sustainable intercultural cooperation in the border region and enables both children and language assistants to develop and expand the key competences expressed in the European Reference Framework as the basis for lifelong learning and later in professional life (cf European Commission 2007).

The tasks described above require language assistants with comprehensive knowledge in various fields of competence.
For this reason, the qualification and professional development of language assistants must focus on developing expertise, learning competence, people skills and self-competence and on promoting professionalism.
Consequently, in order to be able to perform professionally in a binational team, ongoing professional development for native speakers in these fields of competence and in pedagogical subject areas has become indispensable. This is an essential prerequisite to ensure that children at both preschool and primary school level have the best possible support in developing their linguistic competence.

The employment of professional native speaker assistants to teach and promote linguistic competence requires that the language assistants

- possess knowledge of teaching methods and approaches
- possess intercultural competences
- can function in an intercultural environment
- expand their competences in specific subject areas
- are prepared as to the content of the topic area/project
- are mentored in their work in the team or given relevant instruction/expert advice
- can undertake and integrate projects into the daily teaching routine
- can reflect on and evaluate projects.

In the course of the Trilingua project, appropriate training and qualification programmes for language assistants have been developed to comply with this requirement and competence profile. The different tasks set and the individual entry requirements show that native speakers need training and professional development in the areas of

- basic teaching qualifications – e.g. the German Methodik-Didaktik, the French CAP Petite Enfance, VAE
- general pedagogical and other more specific issues
- pedagogical concepts
- application of teaching methods and approaches
- language tuition and expansion of linguistic competence
- Introduction to the content/supervision/preparation of a project subject
- forms of supervision and documentation
- Intercultural issues.

The qualification, training and professional development of language assistants is secured through ongoing participation in a variety of programmes:

- Qualification schemes, e.g. the German Methodik-Didaktik, the French CAP Petite Enfance and VAE
- Training and further development of professional and personal competences
- Training focussed on the content of special subject areas, such as aesthetic education, nature, geocaching, sustainability and the environment, theatre, media, etc.
- Coaching
- Expert advice
- Class observations
- Bilateral forums on content and function related topics
- Intercultural symposiums
- Symposiums and colloquiums
- Team days
- Reflection and evaluation (assessment days)
- Language courses

The **annually published training and professional development programme** 'Bilingual and Intercultural Education' offers all language assistants a variety of training programmes on different topics and methods at pre-school and primary school level. The topics of the events range from the principles of language and second language acquisition in early childhood to practical approaches to teaching a second language and to an intercultural education. The orientation in the training programme for kindergartens in the Saarland towards bilingual education is a central theme. The training programme has been very well received and attendance figures are increasing. It takes current trends and topics into consideration and reacts promptly to issues arising in practice.
In recent years, over 1000 professional native speaker assistants have participated in training and qualification schemes.

As a rule, the training and development programmes, for both German and French native speakers, are held at the CEB Akademie in Merzig. They are supplemented by forums and team days, during which the language assistants discuss specific issues, concentrating on the fields of education and competence of preschool and primary teaching.

In addition to **these one or two day seminars**, **in-service qualification schemes** enable language assistants to obtain a professional qualification recognised in Germany or France. It has meanwhile been possible to achieve a system whereby, for example, successful participation in the qualification scheme for Methodik-Didaktik and completion of the CAP Petite Enfance are recognised as a preconditions for the acquisition of an equivalent certificate as childcare assistant.

Therefore, all French language assistants who work in kindergartens or Trilingua locations in the Saarland successfully complete the **'Zertifizierte Weiterbildung Methodik-Didaktik der Elementarpädagogik'** training programme as an entry requirement. Given that the French language assistants are preconditioned by their scholastic and professional socialisation and the different pedagogical concepts in the neighbouring country, participation in the qualification schemes is of utmost significance. Focussing on the bilingual approach, this professional development enables the development of completely different learning fields, in which the pedagogical, psychological and also the methodological aspects of teaching are taken into account.

Native speakers also have the possibility of attending a preparation course for the CAP Petite Enfance. The **'CAP Petite Enfance'** is a basic professional training programme for social support services. The professional development programme has been running in collaboration with the professional training and universities network GRETA de Sarreguemines for several years now and many language assistants have taken advantage of the programme to structure and improve their situation for the start of their professional career in the Saarland.
Cooperation with the IRTS (Institut régional du travail social de Lorraine) also enables French language assistants to prepare for the **'VAE – Validation des Aquis de l`Expérience / Diplôme d´Etat d´Educateur de Jeunes Enfants'**. The VAE allows them to obtain a diploma awarded by the state through validation of already existing professional competences. Successful completion of the 'Diplôme d´Etat d´Educateur de Jeunes Enfants' is equivalent to the German qualification 'Staatlich geprüfte Erzieherin'.

Successful participation in these qualification schemes enables all language assistants to enter the profession as qualified teachers in long-term employment contracts in an expanding labour market sector.

In recent years, the majority of professional native speaker assistants have taken advantage of the qualification opportunities described and have obtained a recognised teaching certificate while in service, allowing them professional mobility and employment in the different associations of both countries.

Appropriate training and professional development programmes form an integral part of the criteria for sustainable quality assurance of pedagogical work and the professionalism of language assistants.

Francis Goullier

Inspection générale des services départementaux de l´éducation nationale

Die Ziele des Fremdsprachenerwerbs vom frühesten Kindesalter an

Die positiven Auswirkungen des Erlernens von Fremdsprachen vom frühesten Kindesalter an sind weithin anerkannt und in praktisch allen Bildungssystemen wird versucht, das Alter für den Beginn des Fremdsprachenunterrichts zu senken. So ist beispielsweise im jüngsten französischen Gesetz über die Neugestaltung des Schulwesens in Frankreich (Loi pour la refondation de l'École) vorgesehen, dass ab dem Schuljahr 2013/2014 mit Beginn der Schulpflicht im Alter von sechs Jahren, also ab der ersten Grundschulklasse (Cours préparatoire) eine erste lebende Fremdsprache gelernt wird.

Ganz allgemein über den Fremdsprachenerwerb vom frühesten Kindesalter an zu sprechen, ist allerdings irreführend, wenn nicht genauer dargelegt wird, auf welchen Wegen das Erlernen der jeweiligen Sprache erfolgt. Alle Beobachtungen zeigen, dass sich die jeweiligen Modalitäten sehr unterschiedlich darstellen können, sei es aufgrund der getroffenen politischen Entscheidungen oder der Kompetenzen, über die diejenigen Personen verfügen, die damit betraut sind, den Kontakt mit der Fremdsprache zu organisieren, was teils in eigener Verantwortung und teils gemäß den Vorgaben der jeweiligen Schule bzw. Einrichtung geschieht. Erfahrungen mit Fremdsprachen können die Kinder auf verschiedenste Weise machen: im Rahmen der Immersionsmethode oder von Unterrichtseinheiten oder durch eine schlichte Sensibilisierung. In Frankreich werden künftig beispielsweise mehrere Formen des Fremdsprachenerwerbs nebeneinander bestehen: die Begegnung mit Sprachen (éveil aux langues bzw. language awareness), d. h. die Sensibilisierung für Fremdsprachen an sich, klassische Unterrichtseinheiten und Formen des zweisprachigen Unterrichts. Früher war der zweisprachige Unterricht auf die Vermittlung der Regionalsprachen beschränkt. Erst im Januar 2013 wurde er für das Erlernen der deutschen Sprache ab dem Kindergarten (also ab drei Jahren) durch eine vom französischen Bildungsminister und von der saarländischen Ministerpräsidentin unterzeichnete Qualitätscharta landesweit eingeführt.

Gleichwohl mag es verwunderlich erscheinen, dass die mit dieser Art des Fremdsprachenerwerbs verfolgten Ziele nach wie vor mehr als vage sind. Ausgehend von der klaren Überzeugung, dass das Sprachenlernen vom frühesten Kindesalter an günstig für den Fremdsprachenerwerb ist, gelangt man zu Zielen, die sehr allgemein formuliert sind und sich in dem meisten Fällen auf die Angabe eines Kompetenzniveaus des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) beschränken, wobei hier zumeist die Niveaustufe A1 genannt wird. Dabei scheint man wie selbstverständlich davon auszugehen, dass der Hauptzweck eines solchen Sprachenlernens die praktische Beherrschung der Fremdsprache ist, ungeachtet der allen Akteuren bekannten Tatsache, dass Fortschritte individuell erfolgen.

Wer dies hinterfragt, kann sich zudem auf einen paradoxen Sachverhalt stützen. Schaut man sich die zuvor erwähnte deutsch-französische Qualitätscharta für bilinguale Kindertageseinrichtungen genauer an, ist zu erkennen, dass die wesentlichen Ziele nicht im Hinblick auf die in der Zweitsprache zu erreichenden Kompetenzniveaus formuliert wurden. Zitat:

> **Folie 2 (auf Deutsch gezeigt): Verfolgte Ziele**
> Dieses Projekt verfolgt folgende Ziele:
> - durch das Angebot des Erwerbs der Partnersprache frühzeitig die Fähigkeit der Kinder zum Erlernen von Fremdsprachen zu fördern;
> - durch die frühzeitige Einführung der Sprache des Partners einen Beitrag zur Entwicklung eines Europas der Mehrsprachigkeit zu leisten;
> - die Bereicherung bereits bestehender Angebote zum frühkindlichen Erwerb mehrerer Sprachen, wobei die bereits zweisprachig arbeitenden Einrichtungen oder Institutionen die Möglichkeit haben, sich diesem Netz anzuschließen. Eine besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Standorten, die bereits ein Konzept zur Sprachvermittlung umsetzen, insbesondere wenn dieses Konzept die Herkunftssprachen der Kinder wertschätzend einbezieht.
> - eine Struktur zu schaffen, die bei allen Kindern **schrittweise** und unter Berücksichtigung ihres Alters und ihrer Entwicklung **Interesse weckt und Möglichkeiten bietet, ein hohes Kompetenzniveau in der Partnersprache** sowie grundlegende Kenntnisse der sozialen und kulturellen Merkmale des Nachbarlandes zu erlangen;
> - mit dem Erwerb dieser Sprache einen schrittweisen lebenslangen Kompetenzaufbau in anderen Sprachen und die Entwicklung von Interesse an sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen und Kenntnissen anzuregen.

Während dieses Projekt optimale Bedingungen für den Kontakt mit der jeweiligen Sprache und die Betreuung der Kinder sowie Gelegenheiten für die Verwendung der Sprache zu Kommunikationszwecken bietet, wird hier nicht das zu erreichende Kompetenzniveau hervorgehoben. Wenn es erwähnt wird (hier fett hervorgehoben), dann nur sehr zurückhaltend, indem die Verfolgung dieses Projekts als persönliche Investition konzipiert wird, deren Früchte zu einem späteren Zeitpunkt geerntet werden können.
Ist das Zaghaftigkeit? Zeugt es von Skepsis hinsichtlich der Wirksamkeit eines solchen Unterrichts?
Im Gegenteil – meinem Eindruck nach ist die eingenommene Perspektive eher realistisch, ehrgeizig und besser auf die wahren Herausforderungen im Zusammenhang mit dem lebenslangen Sprachenlernen abgestimmt.

Mir geht es nicht darum, eine kritische Haltung gegenüber den Anstrengungen einzunehmen, die im Rahmen der Bildungssysteme unternommen werden, um für diesen Fremdsprachenunterricht Ziele festzulegen, die ihn von einer schlichten Sensibilisierung ohne konkrete Inhalte und Zielsetzungen abgrenzen. Doch wenn man sich zum Beispiel die Entwicklungen in meinem Land, also in Frankreich, anschaut, muss einen das Festhalten an dem besagten Ziel „Niveaustufe A1“ am Ende der Primarschule verblüffen, da dieser Unterricht doch von zwei Jahren im Jahr 2011 (die letzten beiden Jahre der Primarschule) auf fünf Jahre ab dem kommenden Schuljahr verlängert wurde. [Folie 3]

Besteht nicht ein gewisses Risiko, dass jegliche Glaubwürdigkeit und praktische Anwendbarkeit eines solchen Ziels verloren geht, wenn die offizielle Stundenzahl deutlich über derjenigen liegt, die zum Erreichen der Niveaustufe A1 für erforderlich erachtet wird?

Warum ist es so schwierig, das genaue Ziel eines solchen Unterrichts festzulegen? Vielleicht einfach deshalb, weil es nur sehr unzureichend die tatsächlichen Lernergebnisse der Schüler/-innen erkennbar werden lässt.

Zum einen scheint es aus pädagogischer Sicht keinen Sinn zu machen, das Kompetenzniveau der Schüler/-innen pauschal festzustellen. Die Schüler/-innen befinden sich nicht bei allen sprachlichen Aktivitäten (beim Verständnis und beim Ausdruck, schriftlich wie mündlich) insgesamt auf dem Niveau A1. Deutlich effizienter und glaubwürdiger wäre es, nach sprachlichen Aktivitäten differenzierte Ziele festzulegen. Ein solcher Ansatz würde es sicherlich ermöglichen, den individuellen Fortschritt der Schüler/-innen wirkungsvoller zu begleiten. Ferner ließe sich auf diese Weise vermeiden, dass die Fokussierung auf ein hypothetisches Gesamtniveau dazu führt, einige besondere Fähigkeiten zu übersehen.

Das Gesamtniveau muss unbedingt durch das Konzept des Profils der Sprachkenntnisse ersetzt werden, wie es im Europäischen Sprachenportfolio vorgesehen ist:

Folie 4: Profil der Sprachkenntnisse im Rahmen des Projekts Harmos (wenn Unterniveaus angegeben werden)

Bei dem hier gezeigten Beispiel handelt es sich um einen Auszug aus dem Europäischen Sprachenportfolio, das im Rahmen des Projekts zur Harmonisierung der Bildungsstandards zwischen den Schweizer Kantonen (Projekt Harmos) entwickelt wurde.

Dieses Beispiel lässt einen zweiten Aspekt erkennbar werden. Es veranschaulicht eine andere Effizienzanforderung. Während die Kompetenzniveaus zum einen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen müssen, sich ihre Fortschritte bewusst zu machen, und zum anderen die Lehrkräfte in die Lage versetzen müssen, die Fähigkeiten und Bedürfnisse ihrer Schüler/-innen einzuschätzen, bevor sie am Ende der jeweiligen Stufe des Bildungssystems beurteilen, ob sie die festgelegten Ziele erreicht haben oder nicht, ist es ebenso unerlässlich, die vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen selbst vorgegebene Empfehlung zu befolgen:

Folie 5:
Aufgliederung der Kompetenzniveaus (Auszug aus dem GER)

Ich persönlich bin davon überzeugt, dass die Bezugnahme auf ein Niveau des GER nur dann zur Geltung kommen und zu einer Effizienzsteigerung in pädagogischer Hinsicht führen wird, wenn wir bei den Fortschritten zwischen den sprachlichen Aktivitäten unterscheiden (wobei zu bedenken ist,

dass dieser Fortschritt je nach Kind sehr unterschiedlich ausfallen kann) und wenn wir uns die Mühe machen, den individuellen Weg mit Wegmarken kenntlich zu machen, bei denen es sich nur um vorübergehende Niveaus handeln kann.

Doch das wird mit Sicherheit nicht ausreichen. Wir wissen, wie die Abstufungen der Kompetenzniveaus des GER erarbeitet wurden. Sie wurden für Erwachsene festgelegt, indem im Wesentlichen ihre Erfahrungen mit der Verwendung der Sprache im gesellschaftlichen Leben berücksichtigt wurden.
Diese Abstufung ist sehr wertvoll, da sie es uns ermöglicht hat und weiterhin ermöglichen wird, bei der Beschäftigung mit den Fortschritten unserer Schüler/-innen in den gelernten Sprachen voranzukommen. Wir dürfen diese Abstufung auf keinen Fall infrage stellen, und ebenso wenig kann es darum gehen, die ersten Niveaustufen neu festzulegen, um sie an die Bedürfnisse und Erfahrungen der ganz jungen Kinder anzupassen. Der bei der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarats angesiedelte Europäische Validierungsausschuss für das Europäische Sprachenportfolio hat solche Versuche, die in von einigen Ländern erarbeiteten Portfolios präsentiert wurden, stets abgelehnt.
Hingegen ist es absolut legitim, diese Kompetenzniveaus durch Deskriptoren (Kann-Beschreibungen) zu veranschaulichen, die die tatsächlichen Erfahrungen der Schüler/-innen mit der Sprachverwendung beim Verständnis und beim Ausdruck berücksichtigen. Die im GER zusammengetragenen Deskriptoren sind Beispiele und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Allein die Kohärenz der Deskriptoren bedingt, dass sie die Beobachtung des Sprachverhaltens des Lernenden in Kommunikationssituationen fördern, die so authentisch wie möglich sind. Der Grundgedanke, der hinter der Abstufung der Kompetenzniveaus steht, veranlasst dazu, Deskriptoren zu wählen, die eine solche Beobachtung ermöglichen und folglich in enger Verbindung mit dem Gebrauch der Sprache stehen, der den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird.
Zur Veranschaulichung möchte ich eine Seite des in Frankreich für den Unterricht im Primarbereich entwickelten Portfolios zeigen. Dabei wurde der Ansatz verfolgt, die für das Niveau A1 repräsentativen Deskriptoren zu nehmen (hier das Hörverstehen) und sie durch Situationen zu veranschaulichen, die von den betroffenen Schülerinnen und Schülern erlebt wurden. [Folie 6]
Die Autoren des GER und der Europarat wiederholen auf allen dem GER gewidmeten Veranstaltungen immer wieder, dass eine intelligente und effiziente Nutzung dieses Instruments eine Anpassung an den jeweiligen Kontext voraussetzt. Die eigentliche Herausforderung bei den Überlegungen zu diesem Thema besteht darin, einen tragfähigen Ausgleich zwischen der Beibehaltung der internationalen Dimension der Niveaustufen und der Anpassung der Abstufung an den Kontext vor Ort bzw. die Nutzer zu finden.

Bezüglich der Niveaus des GER wird hier und da Kritik laut. Der Vorwurf lautet, dass die Niveaustufen nicht widerspiegeln, wie vielschichtig ein Lernen ist, das durch die Begegnung mit der Zielsprache

bzw. der Zielkultur gefördert wird. Dieser Vorwurf ist in gewisser Weise gerechtfertigt, unter anderen Gesichtspunkten jedoch zugleich auch unberechtigt.

Unberechtigt ist er, da die Niveaustufen des GER vom Europarat zu keinem Zeitpunkt so konzipiert bzw. präsentiert wurden, als müssten sie alle Lernergebnisse beim Fremdsprachenerwerb abdecken. So werden bei den Niveaustufen die für das gesellschaftliche Leben so grundlegenden sprachlichen Aktivitäten wie die Sprachmittlung bzw. die Kulturmittlung in keiner Weise berücksichtigt. Die Abstufungen konzentrieren sich auf die Kompetenzen der praktischen Sprachverwendung, während die gesamte Sichtweise des GER auf die mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz ausgerichtet ist. Bei den Niveaustufen handelt es sich nicht um eine Zusammenfassung des GER, sondern um ein Instrument unter vielen. Gerechtfertigt und notwendig ist hingegen ein Vorwurf betreffend die bislang erfolgte bzw. noch immer zu beobachtende Verwendung dieser Abstufungen, bei der ein Teil für das Ganze genommen und zuweilen versucht wird, den Fremdsprachenerwerb insbesondere auf der Ebene von Schulklassen auf diesen Aspekt der praktischen Sprachverwendung zu reduzieren.

Es besteht tatsächlich die Gefahr, dass man den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sieht. In diesem Sinne sind die Kritiken zu begrüßen. Sie machen uns darauf aufmerksam, dass das Wesentliche in diesem Alter vielleicht nicht die Förderung einer funktionalen Beherrschung der Fremdsprache ist.

Eine ganze Reihe anderer Ziele sollte aufgeführt werden, derer man sich besonders annehmen muss. Zur Unterstützung dieser Behauptung möchte ich ein Zitat aus dem Leitfaden anführen, der von der Europäischen Kommission für die Realisierung des Fremdsprachenerwerbs vom frühesten Kindesalter an entwickelt wurde (Folie 7, auf Englisch gezeigt):

> Die praktische Erfahrung und die wissenschaftlichen Daten legen die Vermutung nahe, dass der frühzeitige Fremdsprachenerwerb im Sinne eines integrativen Bestandteils der Ausbildung und der Betreuung im frühkindlichen Bereich im Allgemeinen die nachstehenden Ziele verfolgen sollte:
>
> **zur interkulturellen Bildung beitragen**: die Begegnung mit der sprachlichen Vielfalt trägt zum interkulturellen Bewusstsein bei und hilft, gesellschaftliche Werte wie Respekt und die Offenheit für Vielfalt zu vermitteln;
>
> **die persönliche Entwicklung des Kindes fördern**: Die mehrsprachigen Aktivitäten, die darauf abzielen, die Kinder systematisch für die Existenz verschiedener Sprachen zu sensibilisieren, tragen zur Förderung ihrer allgemeinen Kompetenzen und Fähigkeiten bei;
>
> dem Grundgedanken des **lebenslangen Lernens** folgen: Gleichheit beim Zugang anstreben, die Ziele und die verfügbaren Ressourcen miteinander in Einklang bringen und beim Übergang vom Elementar- zum Primarbereich auf die Kontinuität der Ansätze achten;
>
> gegebenenfalls **dieselbe zweite Sprache/Fremdsprache einführen**, die anschließend an der Primarschule im Rahmen des offiziellen Lehrplans gelernt wird.

Berechtigterweise wird auf der Komplementarität der Ziele betreffend die Förderung der Kompetenz zur praktischen Sprachverwendung einerseits UND der pädagogischen Absichten andererseits

beharrt (wobei die Gewichtungen je nach soziolinguistischem Kontext und den verschiedenen Formen des Kontakts zur Sprache unterschiedlich ausfallen können).

Drei Aspekte möchte ich in diesem Zusammenhang besonders hervorheben:

1) Absolute Priorität beim Kontakt der Schüler/-innen mit den Fremdsprachen müsste die Vermittlung von Erfahrungen mit der Vielfalt der Sprachen und Kulturen haben. Es genügt nicht, Formen der Andersartigkeit (Alterität) zu begegnen, um zu lernen, ihren Wert zu erkennen. Voraussetzung ist, dass sich die Personen, die die Kinder begleiten bzw. leiten, ständig darum bemühen, die verschiedenen Ausdrucks- bzw. Verhaltensformen zur Geltung zu bringen. In diesem Zusammenhang wird häufig von einer interkulturellen Erziehung gesprochen, wie zum Beispiel im entsprechenden Dokument der Europäischen Kommission und in den Texten des Europarats. Diese Erziehung zur Wertschätzung der Andersartigkeit besteht nicht in erster Linie darin, Informationen und Wissen weiterzugeben.

Selbstverständlich beschränken sich die Gelegenheiten für eine Begegnung mit Andersartigkeit nicht auf den Kontakt mit einer anderen Sprache und Dokumenten einer anderen Kultur. Doch sie bietet einen besonders günstigen Rahmen dafür.

Die interkulturelle Erziehung hat zum Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern offene, proaktive, reflexive und kritische Einstellungen bei ihrem Kontakt mit jeder Form der Andersartigkeit zu entwickeln. Es geht darum, ihnen die Möglichkeit zu verschaffen, die ego-/ethnozentrischen Einstellungen abzuschwächen, und bei ihnen eine wohlwollende Neugier auf die kulturelle Vielfalt zu fördern. Das angestrebte Ziel betrifft das Verhalten und die Einstellungen der Schüler/-innen. Das setzt natürlich voraus, dass die Kinder dazu angeregt werden, ihre Reaktionen zu verbalisieren, damit ein Dialog zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander und zwischen den Schülerinnen/Schülern und der Lehrkraft entsteht.

Im Sinne der Glaubwürdigkeit ist hierfür jedoch ein in sich stimmiges Verhalten der Lehrkraft erforderlich. Wie sollen die Kinder den Ausführungen der Lehrkraft über den Wert der Vielfalt Glauben schenken, wenn diese kein Verhalten zeigt, das mit den entsprechenden Grundsätzen im Einklang steht? Natürlich denke ich hier an die Art und Weise, wie eine Lehrkraft die Präsenz von Kindern in einer Klasse oder einer Gruppe gestaltet, deren Identität durch eine andere Sprache oder eine andere Kultur geprägt ist. Wenn es diesen Kindern ermöglicht wird, auf ihre Sprachen und Kulturen Bezug zu nehmen, und wenn versucht wird, sie bei den Aktivitäten in der Gruppe zu berücksichtigen (beispielsweise bei einer vergleichenden Arbeit zu den Sprachen), wird zweierlei erreicht: Zum einen werden die entsprechenden Identitäten in den Augen der betroffenen Kinder selbst zur Geltung gebracht (eine Voraussetzung für ein individuelles Engagement im Bildungsprojekt) und zum anderen wird die Vielfalt in den Augen aller Schüler/-innen zur Geltung gebracht.

2) Das führt uns zu einem zweiten Punkt. Das Erlernen von Fremdsprachen im Primarbereich muss auch dazu dienen, etwas über die Funktionsweise von Sprache an sich und der jeweiligen Einzelsprachen zu erfahren. Die bereits erwähnten vergleichenden Aktivitäten spielen hier eine

herausragende Rolle. Sie können sich auf Vergleiche zwischen der Schulsprache und einer Fremdsprache beschränken, wobei jedoch nicht vergessen werden sollte, auch die anderen in der Klasse vertretenen Sprachen einzubeziehen. Es wäre sinnvoll, den Lehrkräften alle vorhandenen Hilfsmittel, die ihnen Ansatzpunkte an die Hand geben, um in dieser Richtung zu arbeiten, noch gezielter näherzubringen. Andere Wege bieten sich durch Konzepte für die Begegnung mit bzw. die Öffnung für Sprachen an, wobei diese Konzepte die beiden genannten Ziele miteinander verbinden: die Förderung des Nachdenkens über die Funktionsweise von Sprache und die Pädagogik der Vielfalt („diversity education").

3) Als dritten Punkt möchte ich schließlich ein weiteres Bildungsziel nennen, das in meinen Augen äußerst wichtig ist, wenn es um die Förderung der mehrsprachigen Kompetenz geht. Die Qualität der Erfahrungen, die die Kinder beim Erlernen einer Sprache machen, beeinflusst ganz wesentlich, welche Einstellung sie später zum Sprachenlernen haben werden. Alle Lehrkräfte und alle Personen, die eine Rolle bei diesem erstmaligen Erlernen einer Sprache spielen, müssen sich von einer pädagogischen Grundüberzeugung leiten lassen, die darauf ausgerichtet ist, den Kindern das Vertrauen in ihre Fähigkeit zum Sprachenlernen zu geben. Dieses Vertrauen entsteht durch persönliche Erfolgserlebnisse (wobei auch Teilerfolge zählen) bei der Verwendung einer anderen Sprache und durch die Freude, die mit solchen Erfolgen einhergeht. Selbstverständlich hängen meine vorherigen Ausführungen zu der Notwendigkeit, den individuellen Fortschritt durch Wegmarken nachvollziehbar kenntlich zu machen (zum Beispiel durch die Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios), ebenfalls mit diesem Anliegen zusammen. Die Motivation der Kinder und ihr Selbstvertrauen zu fördern, sind bei jedem ersten Fremdsprachenerwerb ohne Zweifel die wichtigsten Ziele. Bei einer Aktivität, bei der sich die jeweilige Person selbst einbringen und in einer anderen Sprache ausdrücken muss, kann es ohne Selbstvertrauen keine Motivation geben.

[Folie 8]

Im Laufe meines Vortrags habe ich mehrere Ziele aufgeführt, die man allgemein für den Fremdsprachunterricht im frühen Kindesalter festlegen kann: Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen in verschiedenen sprachlichen Aktivitäten, pädagogische Vermittlung der Vielfalt der Sprachen und Kulturen, Förderung des Nachdenkens über die Funktionsweise von Sprache, Motivation und Selbstvertrauen.

Selbstverständlich entstehen zwischen allen diesen Zielen Gewichtungen, die stark vom jeweiligen Kontext, von der gewählten Form des Unterrichts und vom Zeitpunkt der Ausbildung abhängen. Und natürlich werden sich diese Gewichtungen mit der Zeit verändern. Doch dabei müssen alle diese Ziele stets Bestandteil der Anliegen der Lehrkräfte bleiben und sich gegenseitig ergänzen. Das setzt allerdings voraus, dass sie ausdrücklich zu den verfolgten Zielen gezählt werden. Hierfür gibt es zwei Gründe:

- Die Aufnahme dieser Ziele in den Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht ist notwendig, damit sie tatsächlich berücksichtigt und von den Lehrkräften und Akteuren des Lernens in diesem Bereich nicht übersehen werden;
- Eine solche explizite Benennung der Ziele ist des Weiteren unverzichtbar, um für eine möglichst zufriedenstellende pädagogische Kontinuität zwischen den Stufen des Bildungssystems zu sorgen. Zu häufig führt die Illusion, das vorrangige Ziel beim Erlernen einer Fremdsprache sei die funktionale Sprachverwendung dazu, dass die Lehrkräfte, die die jeweiligen Schüler/-innen betreuen, die tatsächlichen Ergebnisse des zuvor erhaltenen Unterrichts übersehen, die mehrere Aspekte betreffen können: die Verhaltensweisen, keine Hemmungen angesichts eines Dokuments in einer anderen Sprache, das Selbstvertrauen und die Freude an der Verwendung einer Sprache. Als ob diese Einstellungen und Ergebnisse weniger wichtig für die künftigen Fortschritte der Schüler/-innen seien als die alleinige Beherrschung einiger funktionaler Ausdrücke.

Abschließend möchte ich ein Problem betonen, dem Sie mit großer Sicherheit schon einmal begegnet sind. Es ist schwierig, die Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu benennen ohne die pädagogische Praxis zu erörtern, die einen Beitrag zum Erreichen dieser Ziele leisten kann. An einigen Stellen bin ich auf diesen Aspekt im Übrigen eingegangen. Doch die These, für die ich mich mit diesem Vortrag stark machen wollte, lautet wie folgt: Ich halte es für wünschenswert, die Punkte, die ich in meinen Ausführungen herausgearbeitet habe, aus den Bereichen der Methodik und der pädagogischen Prinzipien herauszuholen und ihnen einen eigenständigen Status zu verleihen, der ihnen uneingeschränkte Legitimität verleiht.

Francis Goullier
Inspection générale des services départementaux de l´éducation nationale

Les objectifs de l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge

Les vertus de l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge sont très largement reconnues et quasiment tous les systèmes éducatifs tentent d'avancer progressivement l'âge du début de l'enseignement des langues. La récente Loi de refondation de l'Ecole en France, par exemple, prévoit dès la rentrée 2013 l'apprentissage d'une première langue vivante dès l'entrée au Cours préparatoire, c'est-à-dire dès la première année de l'école obligatoire, à l'âge de six ans.

Parler d'apprentissage des langues dès le plus jeune âge d'une façon globale est cependant trompeur si l'on ne précise pas les voies qu'emprunte cet apprentissage. Toutes les observations montrent que les modalités peuvent être très différentes, soit selon les choix politiques opérés, soit selon les compétences disponibles auprès des personnes chargées d'organiser l'exposition à la langue, parfois de façon assumée parfois au gré des dispositions prises dans telle ou telle école ou dans telle ou telle institution. Les expériences des langues étrangères auxquelles sont exposées les enfants peuvent aller de formules d'immersion à une simple sensibilisation, en passant par des séances d'enseignement. En France par exemple, nous aurons de façon juxtaposée un éveil aux langues, des formules de simple sensibilisation à ce que sont les langues étrangères, des séances d'enseignement à proprement dit et des formes d'enseignement bilingue. Cet enseignement bilingue était réservé à l'enseignement des langues régionales ; il vient d'être officiellement étendu sur l'ensemble du territoire pour l'apprentissage de l'allemand dès l'école maternelle (donc dès 3 ans) grâce à une Charte de qualité signée par les deux ministres en janvier 2013.

Il peut paraitre étonnant cependant que les objectifs donnés à cet apprentissage restent pour le moins flous. On passe d'une affirmation convaincue que l'apprentissage dès le plus jeune âge est utile à l'apprentissage des langues à des objectifs qui se limitent la plupart du temps à un niveau de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues (*CECR), et le plus souvent au niveau A1 et de façon très globale. Comme s'il était évident que la finalité principale d'un tel apprentissage était la maîtrise opératoire de la langue étrangère et au mépris de ce que tous les acteurs savent être la réalité des progressions individuelles.

Ce questionnement peut s'appuyer en outre sur ce qui constitue un paradoxe. Quand on regarde de près la Charte de qualité franco-allemande pour les maternelles bilingues que j'ai évoquée plus haut, on s'aperçoit que les objectifs principaux ne sont pas formulés en termes de niveaux de compétences à atteindre dans la langue seconde. Je lis :

> **Diapo 2 (projetée en allemand) : Objectifs poursuivis**
> Les conditions à respecter lors de la mise en place de ce dispositif visent à
> - développer très tôt, grâce à l'offre d'apprentissage de la langue du partenaire, la capacité des enfants à acquérir des langues étrangères ;
> - contribuer, grâce à l'expérience de l'introduction de la langue du partenaire dès le plus jeune âge, au développement d'une Europe du multilinguisme ;
> - enrichir l'offre existante de dispositifs permettant d'acquérir plusieurs langues dès le plus jeune âge, en sachant que les établissements ou institutions bilingues existants ont la possibilité de rejoindre ce réseau. Ce faisant, une attention particulière doit être accordée au maintien des dispositifs déjà mis en place pour la transmission d'une langue, notamment quand ces dispositifs valorisant les langues d'origine des enfants
> - créer une structure qui dote **progressivement** tous les enfants, en fonction de leur âge et du stade de leur développement, de **l'envie et des moyens d'accéder à un haut niveau de compétences dans la langue du partenaire** ainsi qu'à une connaissance approfondie des caractéristiques sociales et culturelles du pays voisin ;
> - inscrire l'acquisition de cette langue dans une perspective de construction progressive, tout au long de la vie, de compétences dans d'autres langues et de développement de l'intérêt pour les expériences et connaissances linguistiques et interculturelles.

Alors que ce dispositif offre des conditions optimales d'exposition à la langue, d'encadrement des enfants et d'occasions d'utilisation de la langue à des fins de communication, ce n'est pas le niveau de compétences à atteindre qui y est mis en avant. Quand il est évoqué (cf. en gras), c'est de plus de façon très prudente, en pensant le suivi de ce dispositif comme un investissement personnel dont les fruits pourront être cueillis plus tard.

Est-ce de la frilosité ? Est-ce une marque de scepticisme quant à l'efficacité de cet enseignement ?

Il me semble que la perspective adoptée est au contraire bien plus réaliste, bien plus ambitieuse et bien mieux adaptée aux véritables enjeux de l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Mon propos n'est pas d'être critique par rapport aux efforts des systèmes éducatifs pour donner des objectifs à cet enseignement des langues de façon à le démarquer d'une simple sensibilisation sans contenu no objectif. Mais quand on regarde par exemple les évolutions dans mon pays, en France, on ne peut être que frappé par la permanence du même objectif, à savoir le niveau A1, à la fin de l'école primaire alors que cet enseignement est passé de 2 années en 2001 (les deux dernières années de l'école primaire) à 5 années à compter de la rentrée prochaine. [diapositive 3]
N'y a-t-il pas un risque que cet objectif perde toute crédibilité et tout caractère opératoire, alors le volume horaire officiel est bien supérieur à celui estimé nécessaire pour atteindre A1 ?
Pourquoi une telle difficulté à définir l'objectif précis de cet enseignement ? ¨Peut-être tout simplement parce qu'il rend compte que de façon très imparfaite de la réalité des apprentissages par les élèves.
D'une part, il semble que ce soit un non-sens pédagogique que de vouloir rendre compte de façon globale du niveau de compétences des élèves. Les élèves ne sont pas au niveau A1 de façon globale dans toutes les activités langagières de compréhension et d'expression, à l'écrit et à l'oral. Il semblerait bien plus efficace et bien plus crédible de fixer des objectifs différenciés par activité langagière. Une telle démarche permettrait certainement d'accompagner de façon plus efficace la progression individuelle des élèves et éviterait que la focalisation sur un hypothétique niveau global ne conduise à ignorer quelques savoir faire particuliers.
Le niveau global doit impérativement être remplacé par la notion de profil linguistique, tel qu'il est prévu dans le Portfolio européen des langues :

Diapo 4 : profil linguistique dans Harmos (s'il indique les sous-niveaux)

L'exemple projeté ici est un extrait du Portfolio européen des langues développé dans le cadre du projet d'harmonisation des standards de formation entre les cantons suisses, appelé Harmos.
Cet exemple présente un second intérêt. Il illustre une autre exigence d'efficacité. Si les niveaux de compétences doivent permettre aux élèves de prendre conscience de leur progression et aux enseignants de diagnostiquer les aptitudes et besoins de leurs élèves avant d'estimer en fin de cycle qu'ils ont atteint ou non les objectifs fixés, il est tout aussi impératif de suivre la recommandation donnée par le Cadre européen commun de référence pour les langues lui-même :

Diapo 5 :
Décomposition des niveaux de compétences (extrait du CECR)

Je suis personnellement convaincu que la référence à un niveau du CECR ne prendra son sens et ne gagnera en efficacité pédagogique que si nous distinguons les progressions entre les activités langagières, en sachant que cette progression peut être très différente selon les enfants, et si nous prenons le soin de matérialiser le parcours individuel par des balises qui ne peuvent être que des niveaux intermédiaires.

Mais ceci ne suffira certainement pas. Nous savons comment ont été élaborées les échelles de niveaux de compétences du CECR. Elles l'ont été pour un public d'adultes et en prenant en compte essentiellement les expériences d'utilisation sociale de la langue par les adultes.
Cette échelle est un bien très précieux qui nous a permis et nous permettra de progresser dans la réflexion sur les progressions de nos élèves dans les langues apprises. Nous ne devons en aucun la remettre en cause et il ne peut pas être question non plus de redéfinir les premiers niveaux de cette échelle pour les adapter aux besoins et expériences des enfants très jeunes. Le Comité européen de validation pour le Portfolio européen des langues auprès de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a toujours refusé de telles tentatives présentées dans des Portfolios élaborés dans quelques pays.

En revanche, il est tout à fait légitime d'illustrer ces niveaux de compétences par des descripteurs qui prennent en compte l'expérience réelle des élèves d'usage de la langue en compréhension et en expression. Les descripteurs rassemblés dans le CECR sont des exemples et ne sont en aucun cas exhaustifs. La cohérence même des descripteurs suppose qu'ils favorisent l'observation du comportement langagier de l'apprenant dans des situations de communication la plus authentique possible. La logique même de l'échelle de niveaux de compétences invite à identifier des descripteurs qui permettent une telle observation et soient donc en prise directe avec ce que l'on permet aux élèves de faire avec la langue.
A titre d'exemple, j'ai choisi de montrer une page du Portfolio développé en France pour l'enseignement primaire où l'approche adoptée à consister à prendre les descripteurs représentatifs du niveau A1, ici en compréhension de l'oral, et de les illustrer par des situations vécues par les élèves concernés. [diapositive 6]
Les auteurs du CECR et le Conseil de l'Europe, dans toutes les manifestations dédiées au CECR, ne cessent de répéter qu'une utilisation intelligente et efficace de cet outil suppose une adaptation au contexte. Tout l'enjeu de la réflexion consiste à trouver un équilibre viable entre le maintien de la dimension internationale de l'échelle de niveaux et son adaptation au contexte local ou aux utilisateurs.

On lit ici ou là des critiques adressées à ces niveaux du CECR auxquels on reproche de ne pas refléter la richesse de l'apprentissage favorisé par la rencontre avec la langue ou la culture cibles. Ce reproche est à la fois fondé et injustifié.
Il est injustifié car à aucun moment les échelles de niveaux du CECR n'ont été pensées ou présentées par le Conseil de l'Europe comme devant couvrir l'ensemble des acquis d'un apprentissage de langues. Elles ne prennent absolument pas en compte des activités langagières aussi fondamentales pour les pratiques sociales que la médiation linguistique ou interculturelle. Ces échelles se focalisent sur les compétences opératoires dans une langue alors que tout le discours du CECR porte sur la compétence plurilingue et interculturelle. Ces échelles ne sont pas un résumé du CECR mais un outil parmi d'autres. Si un reproche doit être fait, c'est par rapport à l'utilisation qui a été faite ou est encore faite de ces échelles où l'on prend la partie pour le tout, où l'on tente parfois de réduire l'apprentissage des langues, surtout à ce niveau de classes, à cette dimension opératoire.
Le danger est réel que « l'arbre cache la forêt ». Et en ce sens les critiques sont salutaires. Elles nous rappellent que l'essentiel à ce niveau d'âge n'est peut-être pas le développement d'une maîtrise fonctionnelle de la langue étrangère.
Bien d'autres objectifs doivent être explicités et faire l'objet d'un soin tout particulier. Je citerai à l'appui de cette affirmation une citation du Guide développé par la Commission européenne pour la mise en œuvre de l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge (diapositive 7 projetée en anglais) :

L'expérience pratique et les données scientifiques suggèrent que l'APL devrait poursuivre les objectifs suivants en tant que partie intégrante de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance en général:

contribuer à l'éducation interculturelle: l'éveil à la diversité linguistique contribue à la conscience interculturelle et aide à véhiculer des valeurs sociétales telles que l'ouverture à la diversité et le respect;

favoriser le développement personnel de l'enfant: les activités multilingues qui visent à sensibiliser systématiquement les enfants à l'existence de différentes langues contribuent au développement de leurs compétences et aptitudes générales;

se situer dans une logique d'**apprentissage tout au long de la vie**: viser l'égalité d'accès, faire concorder les objectifs et les ressources disponibles et veiller à la continuité des approches lors de la transition entre le niveau préscolaire et le niveau primaire;

le cas échéant, **introduction à la même deuxième langue/langue étrangère** que celle qui sera ensuite apprise à l'école primaire dans le cadre du programme scolaire officiel.

On y insiste avec raison sur la complémentarité d'objectifs de développement d'une compétence opératoire ET d'une visée éducative (avec des équilibres qui peuvent être différents selon les contextes sociolinguistiques et les formes différentes d'exposition à la langue).
Je voudrais en évoquer trois aspects en particulier :

1) La priorité absolue donnée à l'exposition des élèves aux langues étrangères devrait être l'expérience accompagnée de la diversité des langues et des cultures. Il ne suffit pas de rencontrer des formes d'altérité pour apprendre à en reconnaître la valeur. Cela suppose de la part des personnes qui accompagnent ou qui guident les enfants le souci constant de valoriser ces formes différentes d'expression ou de comportement. On parle souvent à ce propos, comme le font le document de la Commission européenne et les textes du Conseil de l'Europe d'éducation interculturelle. Cette éducation à la valeur de l'altérité ne consiste pas avant tout à transmettre des informations et des connaissances.

Bien entendu, les occasions de rencontre avec l'altérité ne se limitent pas à l'exposition à une autre langue et à des documents d'une autre culture. Mais celle-ci offre un cadre particulièrement favorable.

L'éducation interculturelle a pour finalité de développer chez les élèves des attitudes ouvertes et proactives, réflexives et critiques lors de leur contact avec toute forme d'altérité. Il s'agit de leur permettre d'assouplir les attitudes ego/ethnocentriques et de développer chez eux une curiosité bienveillante pour la diversité culturelle. L'objectif visé concerne le comportement et les attitudes des élèves. Ceci suppose naturellement que les enfants soient invités à verbaliser leurs réactions pour que s'instaure un dialogue entre élèves et entre les élèves et le maître.

Pour être crédible, celui-ci doit cependant avoir un comportement cohérent. Comment les enfants accorderaient-ils du crédit à un discours de l'enseignant sur la valeur de la diversité si celui-ci n'adoptait pas un comportement en cohérence avec ces principes. Je pense naturellement à la façon dont le maître ou la maîtresse gère la présence dans la classe ou dans le groupe d'enfants dont l'identité est marquée par une autre langue ou une autre culture. Permettre à ces enfants de faire référence à ces langues et cultures, chercher à les prendre en compte dans les activités conduites dans le groupe, par exemple lors d'un travail contrastif sur les langues, c'est d'une part valoriser ces identités aux yeux mêmes des enfants concernés, condition d'un engagement personnel dans le projet éducatif, et c'est valoriser la diversité aux yeux de l'ensemble des élèves.

2) Ceci nous conduit à un second point. L'apprentissage des langues étrangères au cycle primaire soit aussi servir à l'apprentissage du fonctionnement de la langue et du langage. Les activités contrastives, déjà évoquées, jouent un rôle de premier plan. Elles peuvent se limiter à des comparaisons entre la langue de scolarisation et une langue étrangère, sans oublier de solliciter les langues autres présentes dans la classe. Il serait intéressant de mieux faire connaître aux enseignants tous les outils existant qui leur donnent des pistes pour travailler dans cette direction. D'autres voies sont ouvertes par les démarches d'éveil ou d'ouverture aux langues qui relient les deux objectifs de développement de la réflexivité sur le fonctionnement du langage et l'éducation à la diversité.

3) Enfin, je voudrais terminer avec un autre objectif éducatif qui, à mes yeux, est primordial si l'on a en tête le développement de la compétence plurilingue. La qualité de l'expérience faite par les enfants de l'apprentissage d'une langue détermine en grande partie leur attitude ultérieure envers l'apprentissage des langues. Une obsession pédagogique devait habiter tous les maîtres et toutes les personnes jouant un rôle dans ce premier apprentissage : donner confiance aux enfants dans leur capacité à apprendre des langues. Cette confiance passe par l'expérience personnelle de la réussite, même partielle, dans l'usage d'une autre langue, et par le plaisir qui est associé à cette réussite. Bien entendu, les propos que j'ai tenus un peu plus tôt sur le besoin de baliser la progression individuelle de façon perceptible, comme par l'usage du Portfolio européen des langues, renvoient à cette même préoccupation. Développer la motivation des enfants et leur confiance en eux sont sans doute les objectifs les plus importants de tout premier apprentissage de langue. Il ne peut pas y avoir de motivation dans une activité qui engage autant la personne que l'expression dans une autre langue sans confiance en soi.

[diapositive 8]

J'ai été amené pendant mon intervention à lister plusieurs objectifs que l'on peut fixer, de façon générale, à l'enseignement des langues dès le plus jeune âge : acquisition de compétences différenciées dans différentes activités langagières, éducation à la diversité des langues et des cultures, développement d'une réflexion sur le fonctionnement du langage, motivation et confiance en soi.

Bien entendu, tous ces objectifs entrent dans des équilibres entre eux qui dépendent fortement du contexte, de la forme d'enseignement choisie et du moment du parcours. Ces équilibres sont naturellement appelés à varier avec le temps. Mais tous ces objectifs doivent rester présents dans les préoccupations des enseignants de façon complémentaire l'un à l'autre. Ceci suppose cependant qu'ils soient effectivement inscrits explicitement parmi les objectifs poursuivis. Pour deux raisons :

- l'inscription de ces objectifs dans le curriculum de langue est nécessaire pour qu'ils soient effectivement pris en compte et que le regard de l'enseignant et des acteurs de cet apprentissage ne les ignore pas :
- une telle explicitation des objectifs est également indispensable pour que la continuité pédagogique puisse s'effectuer de façon plus satisfaisante entre les cycles. Trop souvent l'illusion que l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue serait l'usage fonctionnel de la langue conduit les enseignants qui reçoivent ces élèves à ignorer la réalité des acquis de l'enseignement reçu précédemment et qui peuvent concerner les comportements, l'absence d'inhibition par apport à un document dans une autre langue, la confiance en soi, le plaisir à utiliser une langue. Comme-ci ces attitudes et acquis étaient moins importants pour les progrès à venir des élèves que la seule maîtrise de quelques énoncés fonctionnels.

En conclusion, je voudrais souligner un problème que vous avez très certainement relevé. Il est difficile de tenter d'évoquer les objectifs de l'enseignement des langues sans évoquer les pratiques pédagogiques qui peuvent y contribuer. J'ai d'ailleurs été amené ici ou là à y faire allusion. Mais la thèse que je souhaitais défendre par cette intervention est la suivante : il me semble souhaitable de sortir les points que j'ai mis en relief dans mes propos des domaines de la méthodologie et des principes pédagogiques pour leur donner un vrai statut qui les légitiment pleinement.

Francis Goullier
Inspection générale des services départementaux de l´éducation nationale

The objectives of language learning at an early age

The virtues of language learning at an early age are widely recognised and almost all educational systems are attempting to gradually bring forward the age at which language teaching begins. The recent law to reorganise schooling in France, for example, provides for the learning of a first foreign language upon entry to the first year of primary school, that is to say, at the age of six, with effect from the start of the 2013 school year.

However, talking about language learning from a young age in a global way is misleading if the pathways that lead to this learning are not specified. All observations show that the conditions can be very different, either in terms of the policy choices made or in terms of the skills available from the people in charge of organising exposure to the language, sometimes in an assumed manner and sometimes at the discretion of the arrangements made in a particular school or a particular institution. The experiences of the foreign languages to which children are exposed can range from formulas of immersion through to educational sessions and simple raising of awareness. In France for example, juxtaposed we will have language discovery, ways simply to raise awareness about what foreign languages are, teaching sessions proper and forms of bilingual education. This bilingual education was reserved for the teaching of regional languages; it has just been officially extended across the whole territory for learning German from nursery school onwards (around age 3) thanks to a Quality Charter signed by the two ministers in January 2013.

It may seem surprising, however, that the objectives given to this learning remain unclear, to say the least. We are moving from a convinced assertion that learning from the youngest age is useful for language learning to objectives that are limited mostly to a level of skills in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), and most often at A1 level and in a very comprehensive way. As if it were obvious that the main purpose of such learning was the working knowledge of a foreign language and irrespective of what all the stakeholders know to be the reality of individual progression.

This questioning can also be based on what constitutes a paradox. When you look closely at the Franco-German Quality Charter for bilingual nursery education that I mentioned above, we see that the main objectives are not formulated in terms of the skill levels to be achieved in the second language. I will read:

Slide 2 (projected in German): Objectives sought
The conditions to be observed in the introduction of this device aim to
- develop the ability of children to learn foreign languages at a very young age, thanks to the opportunity to learn the partner's language;
- contribute to the development of a multilingual Europe through the experience of introducing the partner language at the youngest possible age;
- enrich the existing provision of tools for acquiring several languages from the youngest age, knowing that existing bilingual establishments or institutions have the opportunity to join this network. In doing so, special attention should be given to maintaining the tools already in place for the transmission of a language, especially when these tools enhance the children's original languages
- create a structure that **progressively** equips all children according to their age and stage of development, with **the desire and means to access a high level of competence in the language of the partner** as well as a thorough understanding of the social and cultural characteristics of the neighbouring country;
- put the acquisition of the language within the context of progressive construction, throughout one's life, of skills in other languages and of a developing interest in linguistic and inter-cultural experiences and knowledge.

While this tool provides optimal conditions for exposure to the language, support for children and opportunities for language use for communication purposes, it is not the level of skills to be achieved which is important here. When it is mentioned (see in bold), it is, furthermore, with caution, thinking about the monitoring of this tool as a personal investment whose fruits will be borne later.

Is it reluctance? Is it a mark of scepticism about the effectiveness of this teaching?

On the contrary, I think the perspective adopted is much more realistic, much more ambitious and better adapted to the real issues of language learning throughout life.

I am not seeking to criticise the efforts being made by educational systems consisting of giving concrete objectives to this language teaching, objectives that allow it to distance itself from simple awareness without any content or conclusion. But when you look at such developments in my country, France, one can only be struck by the permanence of the same objective, namely the A1 level at the end of primary school, while this teaching has increased from 2 years in 2001 (the last two years of primary school) to 5 years from the start of the next school year. [Slide 3]
Is there not a risk that this objective loses all credibility and all of its functional character, while the official time volume is much higher than was estimated necessary to achieve A1?
Why is it so difficult to define the exact purpose of this teaching? ¨Maybe quite simply because it takes account very imperfectly of the reality of pupils' learning.
On the one hand, it seems to be an educational nonsense to want to make a global consideration of the level of pupil ability. Students are not at A1 level in a global way in all comprehension and expression language activities, both written and oral. It would seem much more effective and more credible to set targets differentiated by language activity. Such an approach would certainly support individual student progress more effectively and avoid a focus on a hypothetical global level leading to some specific expertise being ignored.
The global level must be replaced by the notion of linguistic profile, as provided for in the European Language Portfolio:

Slide 4: linguistic profile in Harmos (if it indicates the sub-levels)

The example proposed here is an extract from the European Language Portfolio developed as part of the project to harmonise the training standards between the Swiss cantons, called Harmos.
This example shows a second benefit. It illustrates another requirement of efficiency. Though skills levels must allow students to become aware of their progress and teachers to diagnose the skills and needs of their pupils before assessing at the end of the cycle whether or not they have reached the targets set, it is equally imperative to follow the recommendation given by the Common European Reference Framework for Languages itself:

Slide 5:
Breakdown of the skill levels (from the CEFR)

I am personally convinced that reference to a CEFR level will only become meaningful and increase its educational effectiveness if we distinguish progressions between language activities, knowing that this progression can be very different depending on the child, and if we are mindful to create the individual path through markers that can only be intermediate levels.

But this will certainly not be enough. We know how the CEFR skills level scales were created. This was done for an adult audience, mainly taking the experiences of social language use by adults into account.
This scale is a very valuable asset that has enabled us and will allow us to move forward in our thinking about the progression of our pupils in the languages learnt. We must in no case question it and it cannot be a question either of redefining the first levels of this scale in order to fit them to the needs and experiences of very young children. The European Validation Committee for the European Language Portfolio at the Language Policy Division of the Council of Europe has always rejected such attempts presented in Portfolios developed in certain countries.
However, it is quite legitimate to illustrate these skill levels by descriptors that take into account the actual experience of pupils' use of language in comprehension and expression. The descriptors grouped together in the CEFR are examples and are by no means exhaustive. The consistency itself of the descriptors assumes that they promote observation of the language

learner's behaviour in situations of communication that are as authentic as possible. The logic of the skill level scale itself leads to an identification of the descriptors which enable such observation and are thus in tune with what we allow pupils to do with the language.
As an example, I have chosen to show a Portfolio page developed in France for primary education where the approach adopted consisted of taking the descriptors representative of level A1, here in oral comprehension, and illustrating them with situations experienced by the pupils involved. [Slide 6]
The authors of the CEFR and the Council of Europe, in all events dedicated to the CEFR, keep repeating that an intelligent and effective use of this tool requires an adaptation to the context. The challenge of the consideration is to find a workable balance between maintaining the international dimension of the level scale and its adaptation to the local context or users.

Various criticisms are made of the CEFR levels which are accused of not reflecting the richness of learning fostered by encountering the target language or culture. This criticism is both founded and unjustified.
It is unjustified because at no point have the CEFR levels been designed or presented by the Council of Europe as covering all the knowledge gained from learning languages. They absolutely do not take into account language activities which are fundamental both for social practices and linguistic or cultural mediation. These scales focus on the functional skills in a language while the whole of the CEFR's discourse covers multilingual and inter-cultural competence. These scales are not a summary of the CEFR but one of many different tools. If a criticism is to be levelled, it relates to how these scales have been used and are still used, where we take the part as the whole, where we sometimes try to reduce the learning of languages, especially at this level of classes, at this functional dimension.
The danger of "not seeing the wood for the trees" is a real one. And in this sense the criticisms are beneficial. They remind us that the key at this age level cannot be the development of a functional command of the foreign language.
Many other objectives must be explicit and be subject to special attention. To support this assertion I will provide a quote from the Guide developed by the European Commission for the implementation of language learning at the youngest age (slide 7, projected in English):

> The practical experience and scientific evidence suggests that the APL should pursue the following objectives as an integral part of the education and care of young children in general:
> **contributing to inter-cultural education**: exposure to linguistic diversity contributes to inter-cultural awareness and helps to convey societal values such as openness to diversity and respect;
> **promoting the child's personal development**: multilingual activities to systematically educate children about the existence of different languages contribute to the development of their general skills and abilities;
> being positioned within a strategy of **life-long learning**: striving for equality of access, aligning the objectives and available resources and ensuring that the initiatives continue when the transition is made from pre-school to primary level;
> where appropriate, **introduction to the same second/foreign language** that will then be learned in primary school as part of the official curriculum.

We are rightfully insistent about the complementary nature of development objectives of functional skills AND an educational aim (with balances that may differ according to sociolinguistic contexts and the different forms of exposure to the language).
I would like to mention three aspects in particular:

1) The absolute priority given to pupils' exposure to foreign languages should be experience accompanied by of the diversity of languages and cultures. Encountering other perspectives is not sufficient in itself for learning to recognise their value. This presupposes that the people supporting or guiding children are constantly mindful to promote these different forms of expression or behaviour. We often talk about this, as do the document of the European Commission and the texts of the Council of Europe on inter-cultural education. This education about the value of other perspectives is not primarily about conveying information and knowledge.

Of course, opportunities for encountering other perspectives are not limited to exposure to another language and to documents from another culture. But this offers a particularly favourable environment.
The aim of inter-cultural education is to develop open and proactive, reflective and critical attitudes among pupils, in their contact with any kinds of different perspectives. It is a matter of enabling them to soften ego/ethnocentric attitudes and develop in themselves a benevolent curiosity about cultural diversity. The objective being sought relates to the behaviour and attitudes of students. This of course assumes that children will be encouraged to verbalize their reactions in order to establish a dialogue between pupils and between pupils and the teacher.
To be credible, however, behaviour must be consistent. How can children give credibility to a talk by their teacher on the value of diversity if the teacher doesn't adopt behaviour consistent with these principles? I am of course thinking about the way the school teacher controls the presence in the classroom or among the group of children whose identity is marked by another language or another culture. Allowing these children to refer to these languages and cultures, seeking to take them into account during the activities conducted within the group, for example during a contrastive work on languages, is firstly about developing these identities in the very eyes of the children concerned, subject to a personal commitment in the educational project, and then giving value to diversity in the eyes of all the pupils.

2) This leads us to a second point. Learning foreign languages in primary school also serves the learning of how language and communication works. The contrastive activities already mentioned play a leading role. They can be limited to comparisons between the language of schooling and a foreign language, remembering always to call on any other languages present in the classroom. It would be interesting to raise teachers' awareness of all the existing tools that provide avenues for work in this direction. Other routes are opened by initiatives to introduce or open the door to languages that connect the two development goals of reflexivity about the functioning of language and education about diversity.

3) To conclude, I would like to finish with another educational objective which, in my opinion, is crucial if one has in mind the development of pluri-lingual competence. The quality of the experience of children learning a language largely determines their subsequent attitude towards language learning. A pedagogical obsession must be felt by all teachers and all people involved in this first learning: giving children confidence in their ability to learn languages. This confidence comes from the personal experience of success, even just partial, in the use of another language, and from the pleasure that is associated with this success. Of course, what I said earlier about the need to mark individual progression perceptibly, by using, for example, the European Language Portfolio, refers to this same concern. Developing children's motivation and self-confidence are probably the most important goals of first language learning. Motivation for an activity that involves the person as much as the expression in another language cannot exist without self-confidence.

[Slide 8]
During my speech I listed several objectives that can be fixed, in general terms, for language education from an early age: an acquisition of differentiated skills in various language activities, education about the diversity of languages and cultures, developing a reflection on the functioning of language, motivation and self-confidence.
Of course, all these objectives need to find their balance among significant factors such as the context, the chosen form of education and the time the course is taking place. Naturally these balances are expected to vary over time. But these objectives must remain present in the concerns of teachers in a way that ensures they are complementary to each other. This assumes, however, that they are an explicit part of the objectives sought. For two reasons:

- the inclusion of these objectives in the language curriculum is necessary for them to be effectively taken into account and to ensure that they are seen by the teacher and by stakeholders in this learning:
- such an explanation of the objectives is also vital if educational continuity is to proceed more satisfactorily between cycles. Too often the illusion that the primary goal of learning a language is the functional use of language leads teachers who educate these pupils to ignore the reality of learning outcomes previously received and that may affect their behaviour, a lack of inhibition in relation to a document in another language, self-confidence, the

fun of using a language. As if these attitudes and achievements were less important to the future progress of the students than the sole command of a few statements.

In conclusion, I would like to highlight a problem that you have almost definitely noticed. It is difficult to try to evoke the objectives of language teaching without mentioning the pedagogical practices that can contribute to it. I have alluded to it in various places. But the idea that I wanted to defend with this talk is the following: it seems desirable to remove the points I highlighted in my remarks from the fields of methodology and pedagogical principles in order to give them real status that fully legitimises them.

Eva Hammes-Di Bernardo

Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

Grundlage der hier vorgetragenen Thesen und Gedanken ist die Überzeugung, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, sozio-kulturelle Entwicklungen, technischer Fortschritt und sich wandelnde Kommunikationsmöglichkeiten nicht nur einen neuen Blick auf Kinder und Schüler notwendig machen. Als Begleiter, Erzieher, Lehrer von Kindern in deren sprachlicher Entwicklung und beim Erwerb neuer kommunikativer Kompetenzen müssen wir uns auch mit unserem eigenen Sprach- und Sprechverhalten auseinandersetzen, mit unseren Möglichkeiten und Notwendigkeiten ebenso wie mit unserer Motivation im Kontext unserer biografischen Erfahrungen.

Vor fast 200 Jahren sagte Wilhelm von Humboldt:
„Man kann eine Sprache nicht unterrichten; man kann nur günstige Voraussetzungen dafür schaffen, dass sie sich spontan im Geiste entwickelt."
(Wilhelm von Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus. Berlin, 1836)

Diese Aussage von Wilhelm von Humboldt hat vor allem in den letzten Jahren mehr denn je an Bedeutung gewonnen. Die linguistischen Analysen von Ferdinand de Saussure, die Kognitionstheorien von Piaget, Chomskys Nativismus und der interaktionistischen Ansatz von Karmiloff-Smith, um hier nur einige der Spracherwerbsforschungen zu nennen, waren und sind alle ein wesentliches Element der heutigen Erkenntnisse zur menschlichen Sprach- und Kommunikationskompetenz.

Die Spracherwerbs- und Kommunikationskompetenz von Kindern und Jugendlichen ist bereits seit vielen Jahren zu einem zentralen Thema im Rahmen der bildungspolitischen Bemühungen um die frühe Kindheit geworden. Nach und nach wandelten sich Sprachtests zu Sprachentwicklungsbeobachtungen, Sprachförderprojekte wurden zu Maßnahmen zur Unterstützung des Spracherwerbs, und Sprachkurse wurden zu zweisprachigen Erziehungs- und Bildungsangeboten.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlichster Disziplinen haben dazu beigetragen, dass wir heute Spracherwerb nicht mehr als einen natürlichen Reifungsprozess des Menschen ansehen, der erst dann unsere Aufmerksamkeit verdient, wenn er nicht der vom Bildungssystem definierten Regelmäßigkeit und Leistungsfähigkeit entspricht und außerhalb einer statistisch belegten Norm auffällt. Die Praxis hat empirisch belegt gezeigt, dass diese kompensatorische Haltung

langfristige Versäumnisse in der Begleitung des Spracherwerbsprozesses der Kinder bedingt, die auch durch Bildungs- und Trainingsprogramme nicht mehr wirklich ausgeglichen werden können (vgl. Tracy 2007, S. 1ff.).

Sprachrealitäten in unserer Gesellschaft

Sprache als Basisparameter einer gelungenen Bildungsbiografie macht es aber gleichfalls notwendig, sich mit den Sprachrealitäten unserer Gesellschaft und namentlich der Kinder auseinanderzusetzen: Die traditionelle Einsprachigkeit unserer westeuropäischen Länder gibt es schon lange nicht mehr. Viele Kinder erleben bereits in der prägenden Spracherwerbsphase der ersten Lebensjahre zwei und mehr Sprachen in ihrem familiären und sozialen Umfeld, Zweitsprachen als Bildungsangebot haben Einzug in die Kindergärten und Grundschulen gehalten. Nationale und europäische Programme auf höchster Ebene zeigen, dass Mehrsprachigkeit immer häufiger als eine der grundlegenden Schlüsselkompetenzen erkannt wird. Neben der verbreiteten Überzeugung, dass die Mehrsprachigkeit eine wesentliche kulturelle und soziale Bereicherung darstellt und für die persönliche Entwicklung des Kindes und Erwachsenen von Interesse ist, wird sie immer mehr als eine grundlegende Notwendigkeit gesehen, die es jedem erlauben soll, sich nicht nur auf dem europäischen, sondern auf dem weltweiten Markt zu behaupten.

Jeder Europäer soll eine Sprache „adoptieren"

Der ehemalige EU-Kommissar für Mehrsprachigkeit, Leonard Orban, hatte am 18. September 2008 eine neue Initiative zum Sprachenlernen gestartet. Sein Ziel: Jeder EU-Bürger soll die Chance bekommen, neben seiner Muttersprache in zwei Sprachen kommunizieren zu können. Amin Maalouf, französisch-libanesischer Schriftsteller und Vorsitzender der Beratergruppe für den Interkulturellen Dialog, schlug vor, jeder solle sich eine „persönliche Adoptivsprache" aneignen.
Eine Sprache zu „adoptieren" könne einer der möglichen Wege sein, Mehrsprachigkeit zu erlangen, heißt es in der Mitteilung der EU-Kommission. Englisch muss es nicht sein, auch weil aktuell schon mehr als die Hälfte der Europäer diese Sprache spricht – Deutsch und Französisch, die anderen „Hauptsprachen", beherrschen nur jeweils 14 Prozent. Sinnvoll sei deshalb – so Maalouf –, wenn vor allem Englisch-Sprechende für sich eine andere Sprache entdecken.
Die EU-Kommission will das Thema "Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas" nicht den Bildungspolitikern überlassen. Sprachkompetenz sei auch unter dem Aspekt der EU-Agenda für sozialen Zusammenhalt und Wohlstand zu betrachten. Denn im Leben der Europäer spielen Sprachen eine immer größere Rolle: Die Globalisierung, der technische Wandel, die vermehrte Mobilität, die verstärkte Einwanderung bringen sprachliche Vielfalt mit sich. Orban schlug deshalb vor, das Thema "Sprachenlernen" in allen Ressorts zu verankern.

(Aus: EU-Nachrichten Nr. 30 vom 18. September 2008 der Vertretung der EU-Kommission in Deutschland.)

Wie viel Sprache und wie viele Sprachen braucht das Kind?

Doch die profanere Frage, die sich stellt, ist: Wie viel Sprache und wie viele Sprachen braucht das Kind, um zum Einen zum kompetenten Sprecher zu werden und zum Anderen den Ansprüchen unseres Bildungswesens gerecht zu werden? Und was gilt es zu beachten, damit das Kind trotz oder dank (s)einer Mehrsprachigkeit eine ausgeglichene Entwicklung seiner Identität, seiner Kompetenzen und Persönlichkeit durchlebt? Diese breit geführte Auseinandersetzung mit dem komplexen Thema Sprache und Kommunikation, Spracherwerb, Sprach- und Sprechkompetenz ist vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Bildungsbewusstseins, auch in einem internationalen Kontext, mehr als notwendig und wichtig.
Gehen wir davon aus, dass Sprache und die daraus resultierende Fähigkeit zur Kommunikation die Basis für die Bildungs- und somit auch Sozialbiografie des Menschen ist, muss der Sprach- und Sprach*en*erwerb im Mittelpunkt aller grundlegenden bildungspolitischen Überlegungen stehen. Nicht die Sprache allein, sondern das Bewusstsein für und der Umgang mit Sprache definieren die Besonderheit des Menschen als „wissendes, kommunizierendes Wesen".

Sprachkompetenz verstehen lernen – die Bedeutung der Sprachbiografie

Lebensbeschreibungen, die seit dem 18. Jahrhundert als „Biografie" bezeichnet werden, haben ihren ursprünglichen Sinn in dem Wunsch, etwas über das Leben einer Person in Erfahrung zu bringen und sie somit zu verstehen. Die klare, chronologische Aufzeichnung der Lebensabschnitte und ihrer wesentlichen, prägenden Ereignisse erlauben ein besseres Verstehen individueller Lebensumstände.
Somit beschränkt sich die Sprachbiografie eines Menschen nicht nur auf Feststellungen, wann das erste verständliche Wort gesprochen wurde, wann das erste „Nein" kam, wann vielleicht ein leichtes Lispeln oder Stottern aufgetreten ist und wann später lesen und schreiben gelernt wurden. Um das Kind im Erwerb seiner Sprachkompetenz verstehen, einordnen und unterstützen zu können, muss der sprachbiografische Blick schärfer auf individuelle Details aber auch auf die direkte und indirekte Kommunikation in seinem Spracherwerbs-Umfeld eingestellt werden.

Der Spracherwerb wird heute als mehrdimensionaler Prozess beschrieben, der seinen (inter-)aktiven Beginn nach der Geburt im Rahmen der ersten Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind hat und sich bezüglich seiner komplexesten Form bis ins Erwachsenenalter hineinzieht. Weit über den Tag der Einschulung hinaus befinden sich die Kinder noch in einer grundlegenden sprachentwickelnden Phase. Die Individualität dieser Entwicklung eines Kindes, die wiederum in

engem Zusammenhang mit der persönlichen Veranlagung, der Umgebungssprache, der sprachbiografischen Situation seiner Bezugspersonen und mit äußeren Reizen in Verbindung steht, machen die Bewertung seiner Sprach- und Kommunikationskompetenz so schwierig.

Prüf- und Testverfahren, die zu einer Strukturierung von Bildungsangeboten unvermeidlich scheinen, müssten im günstigsten Fall auch die Sprachbiografie des einzelnen Kindes berücksichtigen und sie als wesentlichen Faktor in die Bewertung seiner Sprachkompetenz mit einbeziehen.

Viele Gründe können aufgeführt werden, warum dieser detaillierte, personenbezogene Blick im Alltag der Kindertageseinrichtungen und Schulen meist nicht stattfindet oder scheinbar nicht möglich ist: Zeitknappheit, Sprachbarrieren zwischen pädagogischen Fachkräften, Lehrern und Elternhaus oder einfach fehlendes Wissen über die Sprachentwicklung, das Sprachverhalten und die Sprachkompetenz von Kindern sind als Gründe zu nennen.

Doch genau dieses Wissen ist die Vorsaussetzung sowohl für die Einschätzung des einzelnen Kindes als auch einer entsprechenden Sprachbegleitung oder Sprachförderung. Langjährige Erfahrung und Berufspraxis sind in der praktischen Umsetzung notwendig und hilfreich, doch die Praktiker signalisieren immer wieder, dass dies meist nicht ausreicht.

Um das Kind auf seinem Weg zur sprechenden und kommunizierenden Person ganzheitlich wahrzunehmen und zu verstehen sowie voreilige Schlüsse aus Abweichungen in mehrsprachigen Biografien auszuschließen, muss ein Blick auf die heutigen Erkenntnisse der Neurobiologie im Bereich des Spracherwerbs geworfen werden..

Ein Blick auf die Sprache aus der Sicht der Neurobiologie

Das Gehirn ist nicht nur ein Organ, sondern Teil eines Kommunikationssystems, das Reize aufnimmt, diese verarbeitet, verbindet und in Netzwerke verdichtet, wobei immer Neues mit schon Bekanntem abgeglichen wird. Die Netzwerke reichern sich im Laufe des Lebens an und bauen aufeinander auf. Nervenzellen sind durch Synapsen miteinander verbunden: Jede Nervenzelle besitzt Tausende von Synapsen und steht jeweils mit bis zu 10.000 anderen Zellen in Verbindung. Es sind immer neue Verbindungen möglich (was darauf hinweist, dass rein numerisch ein hohes Potenzial an Lernprozessen entwickelt werden könnte). Heute wissen wir, dass wir bis ins hohe Alter neue Verbindungen im Hirn herstellen, neuronale Areale immer wieder neu strukturieren und selbst abgestorbene oder desaktivierte Nervenzellen im Gehirn neu aufbauen.

Das Gehirn erhält Informationen aus der Umwelt über alle Sinnesorgane. Es steuert die Reaktionen und gibt den Handlungen Sinn – einen Sinn, der auch neue, unerwartete Effekte hervorbringt. Es ist

kein starres System, sondern ein plastisches. Dies bedeutet, dass Synapsen durch Lernen modifiziert werden können. Man kann deshalb die neuronale Plastizität als diejenige Eigenschaft bezeichnen, über die die Umwelt mit dem Gehirn interagiert. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt ist von zentraler Bedeutung, sozusagen eine notwenige „Nahrung", wobei auch minimaler Input genügen kann, um ein erstes Sprachsystem aufzubauen.

Für den Ausbau von motorischen wie kognitiven Fähigkeiten gibt es kritische Perioden in der Entwicklung eines jeden Kindes (manchmal kognitive oder sensible „Fenster" genannt). Dies trifft insbesondere auf das visuelle System, das Hören sowie die Sensomotorik zu. Andere Areale (wie die Assoziationsareale) können lebenslang diese hochaktive Plastizität behalten.

Sprache ist ein Kommunikationssystem mit innerer Differenzierung: Wir unterscheiden zwischen Phonologie (alles, was mit Lautung zu tun hat), Morphologie, Syntax (was man gemeinhin als „Grammatik im engeren Sinne" versteht), Semantik und Pragmatik (die Systematik im Sprachgebrauch). Das Sprachsystem hat in unterschiedlichen Kulturen und Kommunikationsgemeinschaften unterschiedliche Formen hervorgebracht, obwohl die Sprechfähigkeit an sich die gleichen genetischen Voraussetzungen in allen Sprachen hat. Sprache bzw. Sprechfähigkeit entwickelt sich, soweit das Kind ohne körperliche Beeinträchtigungen heranwächst, in natürlicher Weise aus dem auditorisch-oralen Modus heraus und wird kulturell verfeinert. So wird beispielsweise die Schrift gänzlich als kulturelle Fähigkeit entwickelt.

Die Sprache wird im Gehirn über die Wahrnehmung verarbeitet: über das Hören, das Sehen, taktile Wahrnehmungen z.B. von Körpersprache. Olfaktorische und haptische Sinneswahrnehmungen unterstützen diesen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess. Diese Wahrnehmungen werden zu einem vorsprachlichen Denken verarbeitet, bevor es zu einer Übertragung in Sprache kommt (gesprochene Sprache, Gebärdensprache, Schriftsprache). Die klassischen sprachverarbeitenden Areale, die Netzwerke über weite Teile des Gehirns hinweg bilden, finden sich bei den meisten Menschen (bei Rechtshändern) in der linken Gehirnhemisphäre. Die Lernfähigkeit (oder Plastizität) dieser Areale ist bis circa zum elften Lebensjahr sehr hoch. Nachher nimmt sie langsam ab, vor allem was die Aussprache anbelangt. Verallgemeinern kann man all diese Aussagen zum Spracherwerb oder zur Plastizität des Gehirns nicht, denn sie sind so individuell wie die Menschen überhaupt.

Seit etlichen Jahren stehen neue technische Möglichkeiten zur Erforschung des Spracherwerbs zur Verfügung (speziell über die Anwendung der funktionellen Magnetresonanz – fMRI genannt –, aber auch über andere Methoden wie PET etc.). Diese technischen Methoden ermöglichen es, Aktivitäten im Gehirn zu visualisieren. Die daraus entstehenden Bilder, meist farbig aufgearbeitet, haben ungeheure mediale Wirkung, doch deren Interpretation ist alles andere als einfach. Man steht noch

am Anfang, doch zeichnen sich einige Resultate ab, die als gesichert gelten können. Aus der Fülle – auch widersprüchlicher – Ergebnisse kann man bis jetzt folgende für unsere Zwecke herausstellen:

Unterschiedliche Kompetenzen kann man unterschiedlichen Aktivierungen entnehmen. Dabei stellt sich heraus, dass bei niedriger Kompetenz (z.B. in einer wenig beherrschten Zweitsprache) mehr Aktivierung in den sprachrelevanten Arealen zu verzeichnen ist. Es sieht so aus, als ob es „anstrengender" wäre, weniger Bekanntes zu produzieren. Automatisiertere Abläufe benötigen weniger Aufwand.

Diese Aufnahmen lassen Rückschlüsse darauf zu, in welchem Alter die Probanden eine Zweitsprache erworben haben. Das Alter beim Erwerb der Zweitsprache wird in diesen Bildern sichtbar und messbar: Als bahnbrechend gilt hierzu die 1997 erschienene Studie der Gruppe um Karl H.S. Kim (vgl. Kim u.a. 1997), bei dem für im Alter spät erworbene Zweitsprachen getrennte Felder im sprachrelevanten Broca-Areal nachgewiesen werden konnten.

Für viele Phänomene lassen sich hingegen mit diesen Methoden keine Unterschiede zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache finden, wenn beide gut beherrscht werden, wie etwa bei kompetenten Zweisprachigen. Dies gilt vor allem dann, wenn man die Kompetenzen an der Wortproduktion und dem Wortverständnis misst. Ebenso sind bei gleicher Kompetenz in beiden Sprachen auch bei unterschiedlich geschriebener Sprache keine Unterschiede zu sehen.
Die Forschungen von Rita Franceschini basieren insbesondere auf solchen und anderen Resultaten (vgl. Franceschini u.a. 2003). Speziell die Basler Gruppe, der auch Lüthi angehörte, hat sich mit den neurobiologischen Korrelaten der Drittsprache von Personen befasst. Sie haben sich die Frage gestellt, ob es Unterschiede bei der Zweit- und Drittsprache gibt – je nachdem, wie man die ersten beiden Sprachen erworben hat: vor dem Alter von drei Jahren oder erst später, nach dem neunten Lebensjahr (die dritte Sprache wurde von allen später erworben).

Die wesentlichen Ergebnisse sind, dass frühe Mehrsprachige ein ausgedehntes frontales und präfrontales Netzwerk (unter Einschluss des sprachrelevanten Broca-Areals) benutzen. Diese Hirnregionen sind unter anderem dafür verantwortlich, ein Konzept aus mehreren Alternativen zu wählen, damit sie sinnvoll in einer zeitlichen Abfolge organisiert werden können. Diese Regionen sind auch dafür bekannt, dass sie zentrale Schaltstationen für das Arbeitsgedächtnis sind. Daraus kann man folgern, dass frühe Mehrsprachigkeit das Arbeitsgedächtnis mittrainiert. Späte Mehrsprachige aktivieren hingegen eher posteriore Bereiche, das sind Teile im mittleren oder hinteren Hirn, insbesondere das sprachrelevante Wernicke-Areal. Hier handelt es sich um ein Integrationsgebiet mit sensiblen Kontrollfunktionen.

Ferner konnte nachgewiesen werden, dass – werden die Sprachen früh gelernt bzw. erworben – die Sprachprozessierungsstrategie der Erstsprache für die Drittsprache beibehalten wird. Das heißt: wer erfolgreich in der frühen Kindheit mindesten 2 Sprachen gleichwertig und parallel erwirbt, überträgt die so angelegten Spracherwerbsstrukturen auch auf den Erwerb weiter Sprachen im späteren Leben.

Es gibt noch weitere Ergebnisse aus anderen Studien, die der Vermutung recht geben, dass Zweisprachigkeit auch andere kognitive Fähigkeiten befördert. So weist zum Beispiel die Forschergruppe um Andrea Mechelli 2004 nach, dass Zweisprachige in einem bestimmten Bereich eine dichtere graue Substanz haben; das bedeutet, dass sie hier mehr Nerven-Verbindungen aufgebaut haben. Zweisprachige scheinen in gewissen Bereichen eine dichtere graue Substanz aufgebaut zu haben, je besser sie eine zweite Sprache können, und weisen eine weniger hohe Dichte auf, je später sie die zweite Sprache erworben haben.

Franceschini verweist nachdrücklich darauf, dass man aus diesen Resultaten nicht vorschnelle Schlussfolgerungen ziehen darf. Man kann jedoch vermuten, dass es einen engen Zusammenhang gibt zwischen Sprachlernen, hohen Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen und anderen kognitiven Leistungen. Der Gebrauch mehrerer Sprachen führt zu einer breiteren, reicheren Verarbeitungsfähigkeit, die auch anderen kognitiven Fähigkeiten zugute kommt.

Wie kommt das Kind zu seiner Sprache?

Doch wie kommt das Kind zur Sprache, die so wichtig ist für seine Entwicklung hin zu einem denkenden, lernenden, sozialen Mitglied der Gesellschaft? Ich werde nicht auf den komplexen Prozess des Spracherwerbs der frühen Kindheit in all seinen Phasen eingehen. Jedoch werden einige dieser Phasen auch bei einem späteren Spracherwerb zumindest ansatzweise in den Sprachareale des Gehirns noch einmal durchlaufen, werden typische Verhaltensweise reproduziert, um das neu erlernte zu erproben, zu überprüfen, zu festigen.

Erwerb einer Zweitsprache in der frühen Kindheit

Erlebt das Kind in den ersten Lebensjahren eine zweite Sprache in seinem täglichen Lebensumfeld, erwirbt es diese meist ohne große Probleme. Wesentliche Voraussetzung hierfür sind die Beständigkeit und Regelmäßigkeit des Sprachkontaktes ebenso wie die emotionale Verlässlichkeit seiner Beziehung zu den Sprechenden.

Abgeleitet aus der monolingualen Tradition Westeuropas hält sich auch heute noch die Meinung, dass der natürliche Zustand des Menschen die Einsprachigkeit ist, dass Menschen, die von frühester Kindheit an zwei oder mehr Sprachen kompetent und gleichwertig sprechen eine Ausnahme sind. Dabei wird ausdauernd ignoriert, dass über zwei Drittel der Erdbevölkerung in einer zwei- oder mehrsprachigen Gesellschaft heranwachsen. Auch das Gerücht der Überforderung durch die Konfrontation mit zwei oder mehr Sprachen in der Kindheit hält sich eisern.

Gründe für diese Sichtweise mag es viele geben, ebenso wie die Gründe hierfür: ein Ursprung in der historisch gewachsenen einsprachigen Ausrichtung unseres Gesellschaftssystems, eine nachvollziehbare Schutzfunktion gegen erkannte oder erspürte Überforderungen verfolgen, oder in früheren Jahren ein politisch-rassistischer Gedanke. Fest steht – und das konnten Linguisten und Psychologen vor allem in den letzten 15 Jahren durch die bereits erwähnten bildgebenden Untersuchungen des Gehirns belegen –, dass der Mensch von seiner Veranlagung her lediglich als „sprechendes Wesen" definiert werden kann. Diese Definition umfasst aber weder die Anzahl der Sprachen, die wir sprechen, noch um welche Sprachen es sich handelt. Unsere physische Grundausstattung erlaubt es uns, jede Sprache der Welt zu erwerben. In welchem Umfang dies geschieht ist direkt abhängig davon, wie stark die sprachliche Stimulierung während der Spracherwerbsphase ist und in welchem emotionalen Verhältnis das Kind zu den Personen steht, die diese Sprache sprechen. Ein weiterer Faktor ist auch das soziale Umfeld und seine Akzeptanz des Kindes sowie die Notwendigkeiten der zwischenmenschlichen Interaktionen.

Das Kind als Sprecher wahrnehmen und begleiten

Frühkindliche Mehrsprachigkeit kann also als ein natürlicher Zustand gesehen werden. Doch sollte man den Denkfehler vermeiden, dieser Tatsache, eben weil sie ja natürlich ist, keine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Für einsprachig ebenso wie für mehrsprachig heranwachsende Kinder gilt: Die Erkenntnis, dass die frühe neuronale Ausrichtung unseres Sprachzentrums später nicht mehr aufgelöst werden kann, bedingt Konsequenzen für die Kommunikationsqualität, die wir Kindern in der Spracherwerbsphase anbieten. Und wie jeder Mensch Wertschätzung und Anerkennung als soziales Wesen benötigt, um sich interaktiv integrieren zu können, so muss auch das Kind als Sprecher wahrgenommen und begleitet werden, muss es Verständnis für seine Probleme oder seinen Entwicklungsrhythmus erfahren.

Die Grundlage für einen funktionierenden Spracherwerb ist die Interaktion mit anderen. Und diese basiert wiederum auf den Bindungssystemen, die das Kind erleben darf. Das emotionale Feedback, welches das Kind erfährt, steht in direkter Beziehung zur kognitiven, emotionalen, sozialen und sprachlichen Entwicklung.

Aber gerade hier tut sich für viele mehrsprachige Kinder, die hierzulande die deutsche Sprache erst im Rahmen ihrer Sozialisation im Kindergarten erlernen, ein Abgrund auf. Häufig begegnet ihnen in ihrer Rolle als Sprecher ihrer Familiensprache, die sie ja am besten beherrschen und die bisher ein wesentlicher Teil ihrer Identität war, Ablehnung oder Unverständnis. Und gemessen an gleichaltrigen deutsch sprechenden Kindern sind dann die sprachlichen und zwischenmenschlichen bzw. kommunikativen Erfahrungen meist nur enttäuschend. Allzu häufig wird vergessen, dass man im Falle eines mehrsprachigen Kindes, das die deutsche Sprache als Zweitsprache zeitlich versetzt erwirbt, nicht die gleichen Maßstäbe für eine alterstypische deutsche Sprachkompetenz ansetzen kann.

Die Integration nicht deutsch sprechender Kinder in die Kindergartengemeinschaft und das spätere Bestehen in der Schule machen ein gutes Beherrschen der Landessprache unvermeidlich. Der Spracherwerbsprozess kann den Notwendigkeiten der Kinder entsprechend unterstützt werden, indem den genannten Fakten und den emotionalen Bedürfnissen des Kindes Rechnung getragen wird: Das Kind verfügt über die Fähigkeit, eine weitere Sprache zu erwerben; es hat bereits sprachliche Kompetenzen in seiner Familiensprache; der Erwerb einer Zweitsprache in der frühen Kindheit erfordert einen emotional sicheren Rahmen, in dem das Kind Wertschätzung für seine ganze Person erfährt und nicht nur für seinen z.B. deutsch sprechenden Teil.

Wie viel Sprache braucht das Kind dann also?

Ein Kind braucht viel Sprache, aber es braucht nicht irgendeine Sprache. Es benötigt über die ganzen Jahre des Spracherwerbs eine intensive, qualitative sprachliche Zuwendung. Diese muss geprägt sein von Zuwendung und Anerkennung, von Verständnis und Hilfsbereitschaft. Und vor allem braucht es Menschen, die wissen, dass Sprachkompetenz gebunden ist an einen sich über Jahre hinziehenden Entwicklungsprozess und an die Qualität der sozialen und emotionalen Bindungen. Eine Sprachbiografie, die geprägt ist durch positive Erfahrungen und aufmerksame und wissende Erwachsene, ist bestimmt eine gute Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie.

Wie könnte man die Chancen nutzen?

Die Erkundung der neurobiologischen Grundlagen ist ein Gebiet, dem zurzeit viel abschließende erklärende Wirkung beigemessen wird. Der Korrektheit halber muss jedoch angeführt werden, dass schon in den 1960er Jahren die positiven Effekte von Sprachlernen und Mathematik, Sprachlernen und Musik mittels anderer Methoden nachgewiesen wurden. So kann man sich auch immer wieder daran erfreuen, die oft replizierten Studien zu aus den 1970er Jahren zu zitieren, die besagen, dass –

bei gleichbleibendem sozialem Status – zweisprachig aufwachsende und geschulte Kinder in folgenden Leistungen besser abschneiden (vgl. z.B. Lambert 1977):
reconstruction of a perceptual situation
verbal and non-verbal intelligence
verbal originality
verbal divergence
semantic relations
creative thinking
non-verbal perception task
verbal transformation
symbol substitution
metalinguistic types of performance.

Einige Erkenntnisse, an die man nun nach all diesen, wenngleich summarischen Ergebnissen anknüpfen könnte, sind Folgende:

- Das Gehirn ist für Mehrsprachigkeit potenziell empfänglich – und das ein Leben lang. Es gilt also, den Erwerb von weiteren Sprachen nicht nur in der frühen Kindheit, sondern auch im fortgeschrittenen Alter zu unterstützen.
- Je früher erworben, desto akzentfreier und in gewissen Bereichen grammatikalisch korrekter wird man die weitere Sprache sprechen (z.B. im Artikelgebrauch nachweisbar). Wenig Einfluss hat frühes Lernen auf den Satzbau oder gar den Wortschatz: Eine erhöhte Korrektheit zu erreichen oder den Aufbau des Wortschatzes voranzutreiben ist immer – also ein Leben lang – möglich.
- Das Motto „Je früher, desto besser" spricht zu verkürzt jene besondere Plastizität an, über die man im ersten Lebensjahrzehnt verfügt. Korrekter wäre zu sagen: „Je früher man weitere Sprachen lernt, desto empfänglicher ist man für später zu erwerbende Sprachen."
- Man könnte auch sagen: „Je mehr, desto geschickter." Wenn man schon einige Sprachen gelernt hat, weiß man, „wie es geht". Mit anderen Worten: Ein geübter, mehrsprachiger Lerner verfügt über eine breite Palette an Lernstrategien, derer er sich auch gar nicht im Einzelnen vollumfänglich bewusst sein muss.

Bei aller positiven Sorge um den frühen Erwerb von Sprachen ist es wichtig, nicht aus den Augen zu verlieren, dass man weitere Sprachen ein Leben lang lernen kann.

Doch: Je später man sie lernt, umso weniger Chancen hat man, eine akzentfreie Aussprache zu erreichen. Doch ist das so schlimm?
Trotz aller positiven Aspekte und Auswirkungen dürfen auch die Argumente nicht vergessen werden, die sich als Hindernis oder Hürde erweisen können, vor allem für die sukzessive Mehrsprachigkeit in

der frühen Kindheit: Diese Hürden sind vornehmlich sozialer Natur und stehen mit Einstellungen, Bildungstraditionen, Sprachpolitik etc. in Zusammenhang. Man soll diese Tatsache nicht beschönigen: Auch die Studien von Wallace E. Lambert vor rund 50 Jahren in Kanada konnten dies schon nachweisen. Es bleibt auch heute noch zu lösen, wie bildungsferne Schichten von der ihr eigenen wie der im Aufnahmeland vorgefundenen Mehrsprachigkeit profitieren können, und wie diese Schichten generell besser im Schulsystem bestehen können. Gehirnphysiologisch steht dem nichts, aber auch gar nichts im Wege. Im Gegenteil, die vorliegenden mehrsprachigen Kompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund wären auch für andere kognitive Fähigkeiten von Vorteil, wenn diesen Kompetenzen mehr Wertschätzung entgegengebracht würde.

Auch in der heutigen Gesellschaft kommt der Mehrsprachigkeit von bildungsfernen Schichten eine geringere gesellschaftliche Beachtung zu, umso mehr und vor allem, wenn ein Migrationshintergrund hinzu kommt oder es sich bei einer der Sprachen um eine weniger renommierte, sprich: nicht um eine Weltsprache oder eine im Schulsystem integrierte Fremdsprache handelt. Leider handelt es sich hier um ein brachliegendes Potenzial von Fähigkeiten.

Umso mehr gilt es, die Mehrsprachigkeit – nicht die sprachliche Anpassung allein – als Instrument für eine soziale und schulische Inklusion aller Kinder zu nutzen. Der systemische Ansatz (mit Blick auf die Familie, die Wohnverhältnisse, die Schule und die Freizeit, jeweils eingebettet in das soziale Umfeld) scheint in den vergangenen Jahren den meisten Erfolg gebracht zu haben. Eine Haltung, die in der Mehrsprachigkeit eine zu fördernde Potenzialität sieht, ist für alle Beteiligten Erfolg versprechend.

Ein nicht nur positiver Ausblick: Wie nutzen wir die Chancen?

Es gibt Grund zu der Annahme, dass eine meist positive Wirkung von Mehrsprachigkeit durch unterschiedliche Untersuchungen nachgewiesen werden kann. Doch werden die Chancen, die gehirnphysiologisch, kulturell und sozial vorliegen, nicht grundsätzlich schlecht genutzt, sondern vielmehr eher unkoordiniert eingebracht.

Häufig nutzen wir, die wir die Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess begleiten, noch nicht in ausreichendem Maß die Chancen einer sprachlichen Heterogenität. Hilfreich und motivierend wäre die Auseinandersetzung mit der Frage, wie andere geografische Sprachgebiete und Kulturen mit denselben Fragen umgehen. Dies gilt auch für den Aspekt der positiven Nebeneffekte der Mehrsprachigkeit – das heißt: die weiteren kognitiven Fähigkeiten, die die Mehrsprachigkeit mitbefördert. Gerade hier stellt sich die Frage, was in vielen gesellschaftlichen Systemen nicht

funktioniert, wenn Migrantenkinder diesen Aspekt wenig positiv erleben können, obwohl sie potenziell privilegierte Träger von Mehrsprachigkeit sind.

Will man diese Chancen nutzen, die Kinder von Natur aus in sich tragen, sollte möglichst früh mit dem Erwerb bzw. der Vermittlung von mehreren Sprachen begonnen werden. Doch setzt das voraus, dass Eltern und Verantwortliche nachhaltig informiert und aufgeklärt werden, Einstellungen sich verändern und Mittel sowie fundierte Instrumente zur Unterstützung entwickelt werden.

Literatur

Anstatt, T. (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen.

Franceschini, R. (2008): Früher Sprachenerwerb und frühes Lernen: Wie nutzen wir die Chancen? In: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.): Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Berlin.

Franceschini, R. u.a. (2003): Lexicon in the Brain: What Neurobiology has to Say about Languages In: J. Cenoz et al. (eds.): Multilingual Lexicon. Dordrecht.

Garlin, E. (2008): Bilingualer Erstsprachenerwerb. Sprachlich handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion. Münster.

Kim, K.H.S. u.a. (1997): Distinct cortical areas associated with native languages. In: Nature, 388, pp. 171-174.

Lambert, W. (1977): The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In: P. Hornby (ed.): Billingualism: Psychological, Social and Educational Implications. New York.

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2008): Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Berlin.

Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können

Eva Hammes-Di Bernardo
Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes

L'apprentissage des langues tout au long de la vie : les bases sont posées durant l'enfance

Le fondement des thèses et idées développées ici est la conviction selon laquelle les connaissances scientifiques, les développements socioculturels, le progrès technique et les possibilités de communication en mutation font qu'un nouveau regard est nécessaire envers les enfants et écoliers, mais pas uniquement. En notre qualité d'accompagnateurs, d'éducateurs et d'enseignants chargés du développement linguistique et de l'acquisition de nouvelles compétences communicationnelles par les enfants, nous devons également nous pencher sur notre propre attitude envers les langues et la communication verbale, sur nos possibilités et nécessités ainsi que sur notre motivation dans le contexte de nos expériences biographiques.

Voici près de 200 ans, Wilhelm von Humboldt a dit :
„Man kann eine Sprache nicht unterrichten; man kann nur günstige Voraussetzungen dafür schaffen, dass sie sich spontan im Geiste entwickelt."
(Wilhelm von Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus. Berlin, 1836)

Cette affirmation de Wilhelm von Humboldt a essentiellement revêtu plus de sens que jamais au fil des dernières années. Les analyses linguistiques de Ferdinand de Saussure, les théories sur le développement cognitif de Piaget, le nativisme de Chomsky et l'interactionnisme de Karmiloff-Smith, pour ne citer ici que quelques recherches sur l'acquisition de la langue, furent et sont toutes un élément essentiel des connaissances actuelles concernant la compétence linguistique et communicationnelle humaine.

Depuis de nombreuses années déjà, les compétences liées à l'acquisition de la langue ainsi que les compétences communicationnelles des enfants et adolescents sont devenues un sujet central dans le cadre des efforts de politique éducative concernant la petite enfance. Peu à peu, les tests de langue se sont transformés en observations du développement de la langue, les projets de promotion linguistique se sont mués en mesures de soutien à l'acquisition de la langue et les cours de langue sont devenus des offres éducatives et de formation bilingues.

Les scientifiques des disciplines les plus diverses ont contribué au fait que nous ne considérons à présent plus l'acquisition de la langue comme un processus de maturation naturel de l'être humain qui mérite uniquement notre attention lorsqu'il ne correspond pas à la régularité et à l'efficacité définies par le système éducatif et s'illustre en dehors d'une norme étayée par la statistique. La pratique a montré de manière empirique que cette attitude compensatoire cause des manquements à long terme dans l'accompagnement du processus d'acquisition de la langue chez les enfants, que les programmes de formation et d'entraînement ne permettent pas vraiment de compenser (cf. Tracy 2007, p. 1ss.).

Les réalités linguistiques dans notre société

La langue est un paramètre de base d'un parcours de formation réussi ; il est cependant tout aussi nécessaire de se pencher sur les réalités linguistiques de notre société et notamment des enfants : le monolinguisme traditionnel de nos pays d'Europe occidentale a disparu depuis longtemps. Dès la phase marquante de l'acquisition de la langue durant les premières années de leur vie, bon nombre d'enfants font l'expérience de deux langues ou plus dans leur environnement socio-familial et l'offre de formation bilingue s'est invitée dans les écoles maternelles et primaires. Les programmes nationaux et européens déployés dans les hautes sphères montrent que le plurilinguisme est de plus en plus souvent reconnu comme l'une des compétences essentielles fondamentales. Outre la conviction répandue selon laquelle le plurilinguisme constitue un enrichissement socioculturel essentiel et revêt un intérêt pour le développement personnel de l'enfant ainsi que pour celui des adultes, il est

de plus en plus fréquemment considéré comme une nécessité fondamentale censée permettre à chacun de s'imposer non seulement sur le marché européen mais également sur le marché mondial.

Chaque Européen doit « adopter » une langue

L'ancien commissaire européen au multilinguisme, Léonard Orban, a lancé, en date du 18 septembre 2008, une nouvelle initiative concernant l'apprentissage des langues. Son objectif : offrir à chaque citoyen de l'UE l'opportunité de pouvoir communiquer en deux langues outre sa langue maternelle. Amin Maalouf, écrivain franco-libanais et président du groupe consultatif pour le dialogue interculturel, a proposé que chacun puisse s'approprier une « langue d'adoption personnelle ».
Le communiqué de la Commission européenne indique que le fait d'« adopter » une langue pourrait être l'un des axes possibles pour atteindre le multilinguisme. L'anglais ne constitue pas un impératif, notamment car plus de la moitié des Européens parle déjà cette langue à l'heure actuelle, tandis que seuls 14% maîtrisent respectivement les autres « langues principales » que sont l'allemand et le français. Selon M. Maalouf, il serait dès lors judicieux que les anglophones, surtout, découvrent une autre langue.
La Commission européenne ne souhaite pas confier le sujet appelé « Multilinguisme : un atout pour l'Europe » aux responsables de la politique éducative. La compétence linguistique doit également être envisagée sous l'angle de l'agenda de l'UE pour la cohésion sociale et le bien-être. En effet, les langues jouent un rôle sans cesse croissant dans l'esprit des Européens : la mondialisation, l'évolution technique, la mobilité accrue, l'immigration croissante s'accompagnent d'une diversité linguistique. M. Orban a dès lors proposé d'ancrer le sujet de l'« apprentissage des langues » dans tous les domaines.
(Source : Communiqué de l'UE n° 30 du 18 septembre 2008 de la représentation de la Commission européenne en Allemagne.)

De combien de langages et langues l'enfant a-t-il besoin ?

Or, la question plus terre à terre qui se pose est de savoir de combien de langages et langues l'enfant a besoin afin, d'une part, de devenir un locuteur compétent et, d'autre part, de satisfaire aux exigences de notre système éducatif ? De plus, que convient-il d'observer afin que l'enfant connaisse un développement équilibré de son identité, de ses compétences et de sa personnalité malgré ou grâce à un/son plurilinguisme ? Cette vaste réflexion sur les sujets complexes que sont la langue et la communication, l'acquisition de la langue ainsi que la compétence linguistique et verbale est plus que nécessaire et importante sur la toile de fond d'une conscience de la formation en évolution, et ce également dans un contexte international.
Nous supposons que la langue et l'aptitude communicationnelle qui en résulte constituent la base du parcours de formation et, dès lors, également de la biographie sociale de l'être humain, l'acquisition de la langue et des langues doit se trouver au centre de toutes les réflexions sur la politique éducative. Non seulement la langue à elle seule mais aussi la conscience relative à la gestion de la langue définissent la particularité de l'être humain en sa qualité d'« être savant et communicant ».

Apprendre à comprendre la compétence linguistique – l'importance de la biographie linguistique

Les biographies trouvent leur sens premier dans le souhait d'apprendre quelque chose quant à la vie d'une personne et, par ce biais, de la connaître. La consignation claire et chronologique des périodes de vie et de leurs principaux événements marquants permettent de mieux comprendre les conditions de vie individuelles.
Ainsi, la biographie linguistique d'une personne ne se limite pas uniquement aux relevés du premier mot compréhensible qui fut prononcé, du premier « non », à l'apparition d'un léger zézaiement ou bégaiement et à l'apprentissage de la lecture ainsi que de l'écriture. Afin de pouvoir comprendre, cerner et soutenir l'enfant dans l'apprentissage de sa compétence linguistique, le regard posé en termes de biographie linguistique doit être davantage porté sur des détails individuels mais également sur la communication directe et indirecte dans son environnement d'acquisition de la langue.

De nos jours, l'acquisition de la langue est décrite sous la forme d'un processus pluridimensionnel, dont le début (inter)actif se situe après la naissance dans le cadre des premières interactions entre la personne de référence et l'enfant et qui s'étend

jusqu'à l'âge adulte pour ce qui est de ses formes les plus complexes. Bien au-delà du premier jour de classe, les enfants se situent encore dans une phase fondamentale de développement de la langue. L'individualité de ce développement d'un enfant, à nouveau en lien étroit avec la prédisposition personnelle, la langue environnante, la situation de biographie linguistique dans laquelle sa personne de référence se trouve ainsi que les stimuli externes, rend l'évaluation de sa compétence linguistique et communicationnelle particulièrement compliquée.

Les procédures de contrôle et de test qui semblent inévitables pour une structuration des offres de formation devraient dans le meilleur des cas également tenir compte de la biographie linguistique de chaque enfant et l'intégrer sous la forme d'un facteur essentiel à l'évaluation de sa compétence linguistique.

Nombreuses sont les raisons potentielles pour lesquelles ce regard détaillé et personnel ne s'opère le plus souvent pas ou s'avère apparemment impossible dans le quotidien des structures d'accueil pour enfants et des écoles : le manque de temps, les barrières linguistiques entre le personnel pédagogique, les enseignants et le foyer familial ou tout simplement le manque de connaissances quant au développement de la langue, à l'attitude envers les langues et à la compétence linguistique des enfants en font partie.

Or, c'est précisément ce savoir qui constitue la condition préalable tant pour l'évaluation de chaque enfant que pour l'évaluation d'un accompagnement ou d'une promotion linguistique correspondant(e). Une expérience de longue date et la pratique professionnelle sont nécessaires et utiles au niveau de la mise en œuvre pratique mais les praticiens indiquent sans cesse que cela ne suffit le plus souvent pas.

Afin de percevoir et de comprendre l'enfant dans sa globalité sur le chemin qui le fera devenir une personne parlante et communicante mais également d'exclure les conclusions hâtives issues de divergences au sein de biographies plurilingues, il convient de jeter un regard sur les connaissances actuelles en neurobiologie pour ce qui est de l'acquisition de la langue.

Un regard sur la langue sous l'angle de la neurobiologie

Le cerveau n'est pas uniquement un organe ; il fait partie d'un système de communication qui perçoit des stimuli, les traite, les combine et les condense en réseaux, les éléments neufs étant toujours comparés à ceux déjà connus. Les réseaux s'étoffent au fil de la vie et sont complémentaires. Les neurones sont reliés les uns aux autres par des synapses : chaque cellule nerveuse possède des milliers de synapses et est en lien avec jusqu'à 10 000 autres cellules. Les nouvelles liaisons sont toujours possibles (ce qui indique qu'un potentiel élevé de processus d'apprentissage pourrait être développé sur le plan purement numérique). Nous savons à présent que nous établissons de nouvelles liaisons dans notre cerveau jusqu'à un âge avancé, que les zones neuronales se restructurent sans cesse et même que les cellules nerveuses désactivées ou mortes se reconstituent dans le cerveau.

Le cerveau contient des informations issues de l'environnement et véhiculées par chacun des organes sensoriels. Il pilote les réactions et confère un sens aux actions, sens qui engendre également des effets neufs et inattendus. Ce système n'est pas figé mais bien malléable. Cela signifie que les synapses peuvent être modifiées à travers l'apprentissage. La malléabilité neuronale peut dès lors être décrite comme la propriété via laquelle l'environnement interagit avec le cerveau. L'analyse de l'environnement revêt une importance centrale et constitue pour ainsi dire une « alimentation » nécessaire, un input minimal pouvant également suffire pour développer un premier système linguistique.

Pour le développement d'aptitudes motrices et cognitives, il existe des périodes critiques dans la vie de chaque enfant (lesquelles sont parfois appelées « fenêtres » cognitives ou sensitives). Cela vaut en particulier pour le système visuel, l'ouïe et la sensori-motricité. Les autres zones (comme les zones associatives) peuvent conserver cette immense malléabilité à vie.

La langue est un système de communication doté d'une différenciation interne : nous distinguons la phonologie (tout ce qui a trait à la phonétique), la morphologie, la syntaxe (communément appelée « grammaire au sens strict »), la sémantique et la pragmatique (systématique de l'usage linguistique). Le système linguistique a engendré diverses formes au sein de différentes cultures et communautés de communication, bien que l'aptitude à la parole pose les mêmes conditions préalables génétiques dans toutes les langues. La langue et l'aptitude à la parole se développe dans la mesure où l'enfant grandit sans trouble physique, de manière naturelle au départ du mode audio-oral et bénéficie d'un affinement culturel. L'écriture se développe par exemple intégralement sous la forme d'une aptitude culturelle.

Le cerveau traite la langue via la perception : par le biais de l'ouïe, de la vue, des perceptions tactiles, p.ex. du langage corporel. Les perceptions sensorielles olfactives et haptiques soutiennent ce processus de perception et de traitement. Ces perceptions sont traitées en une pensée antérieure à la parole avant d'en arriver à une transmission verbale (langue parlée, langue des signes, langue écrite). Les zones classiques de traitement de la langue, qui constituent des réseaux dans de vastes régions du cerveau, se trouvent chez la plupart des personnes (chez les droitiers) dans l'hémisphère cérébral gauche. L'aptitude à l'apprentissage (ou la malléabilité) de ces zones est très importante jusqu'aux environs des onze ans. Ensuite, elle régresse peu à peu, surtout en ce qui concerne la prononciation. Toutes ces affirmations concernant l'acquisition de la langue ou la malléabilité se refusent à une généralisation car elles sont aussi uniques que les personnes.

De nouvelles possibilités techniques permettant d'explorer l'acquisition de la langue existent depuis de nombreuses années (en particulier quant à l'utilisation de la résonnance magnétique fonctionnelle – appelée IRMf –, mais également à d'autres méthodes comme le PET, etc.).
Ces méthodes techniques permettent de visualiser les activités dans le cerveau. Les clichés qui en résultent, le plus souvent en couleurs, possèdent un immense effet médiumnique mais leur interprétation est tout sauf simple. Nous en sommes encore aux débuts mais quelques résultats pouvant être considérés comme acquis se dessinent. Parmi la profusion de résultats parfois contradictoires, nous pouvons à ce stade mettre en exergue les éléments suivants pour le sujet qui nous occupe :

Diverses compétences peuvent être déduites de différentes activations. Il s'avère à ce titre qu'en présence d'une moindre compétence (p.ex. une deuxième langue peu maîtrisée), davantage d'activation s'affiche dans les zones pertinentes pour la langue. Il semble qu'il soit plus « éprouvant » de produire des éléments moins connus. Les processus automatisés nécessitent moins d'efforts.

Ces clichés permettent de déduire l'âge auquel les sujets de l'expérience ont acquis une deuxième langue. L'âge à l'acquisition de la deuxième langue se manifeste et peut être mesuré sur ces clichés : à ce titre, l'étude du groupe articulé autour de Karl H.S. Kim (cf. Kim e.a. 1997) parue en 1997, à travers laquelle l'existence de champs distincts au sein de la zone de Broca pertinente au niveau des langues pu être démontrée pour les deuxièmes langues acquises à un âge avancé, fut jugée révolutionnaire.

En revanche, pour de nombreux phénomènes, ces méthodes ne permettent de détecter aucune différence entre la première et la deuxième langue lorsque les deux sont bien maîtrisées, comme tel est par exemple le cas chez les bilingues compétents. Cela vaut essentiellement en l'absence des compétences liées à la production de mots et à leur compréhension. De même, on ne constate aucune différence pour une compétence égale dans les deux langues même s'il existe une différence à l'écrit.
Les recherches de Rita Franceschini se fondent en particulier sur de tels résultats ainsi que sur d'autres (cf. Franceschini e.a. 2003). Le groupe de Bâle, dont Lüthi faisait également partie, s'est en particulier penché sur les corrélatifs neurobiologiques de la troisième langue. Ils se sont posé la question de savoir si des différences existent entre la deuxième et la troisième langue selon l'âge auquel les deux premières langues furent acquises : avant l'âge de trois ans ou plus tard, après les neuf ans (la troisième langue étant toujours acquise plus tard).

Les principaux résultats indiquent que les polyglottes précoces utilisent un réseau frontal et préfrontal étendu (qui englobe la zone de Broca pertinente au niveau des langues). Ces régions du cerveau sont entre autres responsables de la sélection d'un

concept parmi plusieurs possibilités afin qu'ils puissent être organisés de manière sensée selon une suite chronologique. Ces régions sont également connues pour être les postes de sectionnement centraux pour la mémoire de travail. Nous pouvons en conclure que le plurilinguisme précoce participe à l'entraînement de la mémoire de travail. En revanche, les personnes qui deviennent plurilingues alors qu'elles ont déjà atteint un âge plus avancé activent plutôt des zones postérieures, c'est-à-dire des parties centrale ou arrière du cerveau, en particulier la zone de Wernicke pertinente au niveau des langues. Il s'agit ici d'une zone d'intégration avec les fonctions de contrôle sensitives.
Il fut également démontré que lorsque les langues sont apprises et maîtrisées en bas âge, la stratégie de traitement de la langue utilisée pour la première langue est conservée pour la troisième. En d'autres termes, les personnes qui acquièrent avec succès, de manière parallèle et équivalente, au moins 2 langues durant leur petite enfance transposent également les structures d'acquisition de la langue ainsi déterminées à l'acquisition d'autres langues au fil de leur vie.

Les résultats d'autres études étayent également la supposition selon laquelle le bilinguisme promeut également d'autres aptitudes cognitives. Le groupe de chercheurs articulé autour d'Andrea Mechelli a par exemple prouvé en 2004 que la matière grise des personnes bilingues est plus dense à un endroit déterminé, ce qui signifie qu'elles y ont développé davantage de connexions nerveuses. Les bilingues semblent avoir développé une matière grise plus dense dans certaines zones ; mieux connaissent-ils une deuxième langue et moins leur densité est-elle élevée, plus tard ont-il acquis la deuxième langue.

Franceschini insiste sur le fait que ces résultats ne permettent aucune conclusion hâtive. Nous pouvons cependant supposer qu'il existe un lien étroit entre l'apprentissage d'une langue, des compétences élevées dans les langues respectives et d'autres performances cognitives. L'utilisation de plusieurs langues induit une aptitude de traitement plus vaste et plus riche qui profite également à d'autres aptitudes cognitives.

Comment l'enfant accède-t-il à sa langue ?

Comment l'enfant accède-t-il à la langue, qui est vitale afin de faire de lui un acteur de la société doté des facultés de penser et d'apprendre et qui lui permet également de devenir un acteur social ? Je ne vais pas aborder ici toutes les phases du processus complexe d'acquisition de la langue durant la petite enfance. Cependant, certaines de ces phases se reproduisent, pour le moins dans les grandes lignes, au sein des zones du cerveau concernant les langues lors de l'acquisition ultérieure d'une langue et des comportements caractéristiques sont reproduits afin de tester les nouveaux éléments appris, de les contrôler et de les consolider.

L'acquisition d'une deuxième langue durant la petite enfance

Lorsque l'enfant fait l'expérience d'une deuxième langue dans son environnement de vie quotidien au cours de ses premières années de vie, il l'acquiert le plus souvent sans souci majeur. La condition préalable essentielle à un tel apprentissage consiste en la constance et la régularité du contact avec la langue ainsi qu'en la fiabilité émotionnelle de sa relation avec les locuteurs.

Dérivée de la tradition monolingue d'Europe occidentale, l'opinion selon laquelle l'état naturel de l'être humain est le monolinguisme et selon laquelle les personnes parlant deux ou plusieurs langues de manière compétente et équivalente depuis leur plus tendre enfance constituent des exceptions se perpétue également aujourd'hui. Cela revient à ignorer avec persévérance que plus de deux tiers de la population mondiale grandit dans une société bilingue ou plurilingue. La rumeur de la sollicitation excessive induite par la confrontation à deux ou plusieurs langues durant l'enfance est également tenace.

Les raisons sous-jacentes à ce point de vue peuvent être nombreuses, au même titre que les suivantes : une origine au niveau de l'orientation monolingue historique de notre système social, une fonction de protection compréhensible contre les sollicitations excessives reconnues ou ressenties, ou une pensée politico-raciste précoce. Un élément certain – démontré par les linguistes et psychologues essentiellement au cours des 15 dernières années à l'aide des examens d'imagerie du cerveau susmentionnés – est que l'être humain se définit uniquement comme un « être doté de parole » pour ce qui est de sa nature.

Cette définition n'englobe toutefois ni le nombre de langues que nous parlons ni les langues dont il s'agit. Notre équipement physique de base nous permet d'acquérir toutes les langues du monde. L'étendue selon laquelle cette acquisition s'opère dépend directement de l'intensité de la stimulation linguistique durant la phase d'acquisition de la langue ainsi que des dispositions émotionnelles de l'enfant par rapport aux locuteurs concernés. Un autre facteur est également l'environnement social et son acceptation de l'enfant ainsi que les nécessités des interactions interpersonnelles.

Percevoir l'enfant comme un locuteur et l'accompagner

Le plurilinguisme durant la petite enfance peut dès lors être considéré comme un état naturel. Il convient cependant d'éviter la faute de raisonnement qui voudrait que cet état de fait est naturel et de ne lui accorder aucune attention particulière précisément pour ce motif. La règle suivante s'applique à la fois aux enfants en croissance monolingue et plurilingue : l'orientation neuronale précoce de notre centre du langage est impossible à modifier par la suite et cela implique des conséquences en termes de qualité de la communication que nous offrons aux enfants durant la phase d'acquisition de la langue. Étant donné que l'être humain a, en sa qualité d'être social, besoin d'estime et de reconnaissance afin de pouvoir s'intégrer de manière interactive, l'enfant doit être perçu et accompagné comme locuteur, doit ressentir de la compréhension envers ses problèmes ou son rythme de développement.

L'interaction avec les autres constitue la base de l'acquisition d'une langue qui fonctionne. Cette dernière se fonde à nouveau sur les systèmes de lien dont l'enfant peut faire l'expérience. Le feedback émotionnel que l'enfant reçoit se trouve en lien direct avec le développement cognitif, émotionnel, social et linguistique.

C'est précisément ici que le monde s'écroule pour de nombreux enfants plurilingues de notre pays qui apprennent uniquement la langue allemande dans le cadre de leur socialisation à l'école maternelle. Ils rencontrent souvent du rejet ou de l'incompréhension quant à leur rôle de locuteur de la langue parlée au sein de leur famille, qu'ils maîtrisent parfaitement et qui constituait jusqu'à présent une partie essentielle de leur identité. Par rapport aux enfants germanophones de même âge, les expériences linguistiques, interpersonnelles et communicationnelles sont le plus souvent décevantes. Dans le cas d'un enfant plurilingue, nous oublions bien trop souvent que nous ne pouvons fixer à un enfant qui apprend l'allemand comme deuxième langue avec un décalage temporel les mêmes références pour une compétence linguistique allemande liée à l'âge.

L'intégration d'enfants non-germanophones dans les écoles maternelles et la réussite scolaire ultérieure rendent une bonne maîtrise de la langue nationale inévitable. Le processus d'acquisition de la langue peut bénéficier du soutien lié aux nécessités de l'enfant, en tenant compte des faits mentionnés ainsi que des besoins émotionnels de l'enfant : l'enfant détient l'aptitude d'acquérir une langue supplémentaire, il possède déjà des compétences linguistiques dans la langue parlée au sein de sa famille ; l'acquisition d'une deuxième langue durant la petite enfance nécessite un cadre émotionnel sûr dans lequel l'enfant ressent de l'estime envers l'ensemble de sa personne et non uniquement envers sa partie germanophone, p. ex..

De combien de langages l'enfant a-t-il donc besoin ?

Un enfant a besoin de beaucoup de langages mais pas de n'importe lesquels. Au fil des nombreuses années d'acquisition de la langue, il nécessite une attention linguistique intense et qualitative. Celle-ci doit être empreinte d'attention et de reconnaissance, de compréhension et de serviabilité. Avant toute chose, il a besoin de personnes qui savent que la compétence linguistique est liée à un processus de développement s'étendant sur de nombreuses années ainsi qu'à la qualité des liens sociaux et émotionnels. Une biographie linguistique caractérisée par les expériences positives ainsi que des adultes attentifs et savants constitue assurément une bonne condition préalable à un parcours de formation réussi.

Comment pourrions-nous saisir les opportunités ?

L'exploration des fondements neurobiologiques est un domaine auquel un grand effet explicatif conclusif est accordé à l'heure actuelle. Pour être correct, il faut toutefois mettre en avant que les effets positifs de l'apprentissage des langues et des mathématiques et celui des langues et de la musique furent déjà démontrés à l'aide d'autres méthodes durant les années 1960. Nous pouvons dès lors également toujours nous réjouir de mentionner les études des années 1970 qui furent souvent dupliquées et affirment qu'à statut social équivalent, les enfants qui ont grandi en étant bilingues et suivi un enseignement bilingue tirent mieux leur épingle du jeu pour ce qui est des aptitudes suivantes (cf. p.ex. Lambert 1977) :
reconstruction of a perceptual situation (reconstruction d'une situation perceptuelle)
verbal and non-verbal intelligence (intelligence verbale et non-verbale)
verbal originality (originalité verbale)
verbal divergence (divergence verbale)
semantic relations (liens sémantiques)
creative thinking (pensée créative)
non-verbal perception task (tâche de perception non-verbale)
verbal transformation (transformation verbale)
symbol substitution (substitution symbolique)
metalinguistic types of performance (types de performance métalinguistique).

Quelques connaissances sur lesquelles nous pourrions nous fonder suite à tous ces résultats bien que sommaires sont les suivantes :

- Le cerveau est potentiellement réceptif au plurilinguisme, et ce tout au long de la vie. Il convient dès lors de soutenir l'acquisition de langues supplémentaires durant la petite enfance mais également à un âge avancé.
- Plus une langue supplémentaire est acquise de manière précoce, moins l'accent sera marqué et plus cette langue sera grammaticalement correcte à certains égards (p.ex. en ce qui concerne l'utilisation des articles). Un apprentissage précoce a peu d'influence sur la construction des phrases ou le vocabulaire : le niveau d'exactitude peut être accru et le vocabulaire étoffé tout au long de la vie.
- La devise « le plus tôt sera le mieux » tend à raccourcir la malléabilité particulière dont nous disposons durant la première décennie de notre vie. Il serait plus correct d'affirmer ceci : « plus tôt apprend-on des langues supplémentaires et plus sera-t-on réceptif aux langues à acquérir plus tard ».
- Nous pourrions également affirmer : « la quantité fait l'habileté ». Après avoir déjà appris quelques langues, nous connaissons « le mode d'emploi ». En d'autres termes : un apprenant plurilingue exercé dispose d'une vaste gamme de stratégies d'apprentissage et il n'a probablement absolument pas conscience des possibilités de cette dernière.

Dans le cadre de toutes les préoccupations positives concernant l'acquisition précoce des langues, il est important de ne pas perdre de vue que nous sommes en mesure d'apprendre d'autres langues tout au long de notre vie.

Cependant, plus l'apprentissage intervient tardivement, plus l'accent risque d'être marqué. Cet élément est-il si grave ?
Malgré tous les aspects et répercussions positifs, nous ne pouvons ignorer les arguments susceptibles de constituer des obstacles ou barrières, avant tout pour ce qui est du plurilinguisme progressif durant la petite enfance : ces obstacles sont essentiellement de nature sociale et en lien avec les conceptions, les traditions de formation, la politique linguistique etc. N'enjolivons pas ce fait car les études menées par Wallace E. Lambert au Canada voici près de 50 ans l'ont déjà prouvé. Il reste encore à présent à savoir comment les couches ayant un accès limité à la formation sont susceptibles de tirer profit de leur propre plurilinguisme ainsi que de celui qu'elles découvrent dans leur pays d'accueil mais également de déterminer comment ces couches peuvent de manière générale mieux réussir à l'école. Sur le plan de la physiologie du cerveau, absolument rien ne fait obstacle à leur progression. En revanche, les compétences de plurilinguisme existantes chez les enfants présentant un passé migratoire constitueraient également un avantage pour d'autres aptitudes cognitives si ces compétences étaient mieux estimées.

La société actuelle accorde également peu d'importance sociale au plurilinguisme des couches ayant un accès limité à la formation, d'autant plus et surtout lorsqu'un passé migratoire s'y adjoint ou lorsqu'une des langues est moins prestigieuse, c'est-à-dire lorsqu'elle n'est pas une langue mondiale ou une langue étrangère intégrée au système scolaire. Il s'agit ici plus volontiers d'un potentiel d'aptitudes en jachère.

Il s'agit d'autant plus d'utiliser le plurilinguisme et pas uniquement l'adaptation linguistique comme instrument en vue de l'inclusion sociale et scolaire de tous les enfants. L'approche systémique (tenant compte de la famille, des conditions de logement, de l'école et des loisirs, chacun étant intégré à l'environnement social) semble avoir généré les meilleurs résultats au cours des années passées. Une attitude consistant à voir dans le plurilinguisme une potentialité à promouvoir est prometteuse pour chacune des parties impliquées.

Une perspective pas uniquement positive : comment utilisons-nous les opportunités ?

Il existe des raisons de supposer que diverses études sont en mesure de démontrer l'effet le plus fréquemment positif du plurilinguisme. Or, les opportunités qui existent au niveau de la physiologie du cerveau, culturel et social ne sont pas fondamentalement mal utilisées mais le sont plutôt de façon non coordonnée.

Nous, qui assurons l'accompagnement des enfants dans leur processus d'acquisition de la langue, n'utilisons bien souvent pas encore suffisamment les opportunités liées à une hétérogénéité linguistique. Il serait utile et motivant de se pencher sur la question de savoir comment les autres régions linguistiques et cultures abordent les mêmes questions. Cela vaut également pour l'aspect des effets secondaires positifs de plurilinguisme, à savoir les autres aptitudes cognitives à la promotion desquelles le plurilinguisme participe. C'est précisément ici que se pose la question de ce qui ne fonctionne pas dans de nombreux systèmes sociaux où les enfants de migrants ressentent cet aspect comme étant peu positif alors qu'ils sont des vecteurs potentiels privilégiés du plurilinguisme.

Si nous voulons saisir ces opportunités, dont les enfants disposent par nature, l'acquisition et la transmission de plusieurs langues doivent débuter le plus tôt possible. Cela présuppose cependant que les parents et responsables soient informés et éclairés de manière durable, que les attitudes changent mais également que des moyens et des instruments de soutien étayés soient développés.

Bibliographie

Anstatt, T. (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen.
Franceschini, R. (2008): Früher Sprachenerwerb und frühes Lernen: Wie nutzen wir die Chancen? In: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.): Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Berlin.
Franceschini, R. u.a. (2003): Lexicon in the Brain: What Neurobiology has to Say about Languages In: J. Cenoz et al. (eds.): Multilingual Lexicon. Dordrecht.
Garlin, E. (2008): Bilingualer Erstsprachenerwerb. Sprachlich handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion. Münster.
Kim, K.H.S. u.a. (1997): Distinct cortical areas associated with native languages. In: Nature, 388, pp. 171-174.
Lambert, W. (1977): The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In: P. Hornby (ed.): Billingualism: Psychological, Social and Educational Implications. New York.
Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2008): Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Berlin.
Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können

Eva Hammes-Di Bernardo
Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes

Lifelong language learning: the basis is laid in childhood

The basis for the theories and thoughts presented here is the belief that scientific knowledge, socio-cultural developments, technological progress and changing communication possibilities mean that it is not only necessary to look at children and school students anew. As overseers, educators, and teachers of children in their language development and acquisition of new communication skills, we also need to examine our own language and speech behaviour, our possibilities and necessities, as well as our motivation in the context of our biographical experiences.

Nearly 200 years ago Wilhelm von Humboldt said:
"You cannot teach a language, you can only create the conditions under which it can be learned."
(Wilhelm von Humboldt, On Language: The Diversity of Human Language-Structure. Berlin, 1836)

This statement by Wilhelm von Humboldt has grown in significance over time, especially in recent years. The linguistic analyses of Ferdinand de Saussure, the cognitive theories of Piaget, Chomsky's nativism and the interactionist approach of Karmiloff-Smith are just some of the names and theories in the field of language acquisition, all of which provide valuable insights into human language and communication skills.

The language acquisition and communication skills of children and adolescents have for many years been a core topic in the context of educational policy efforts to ensure early language learning. Gradually, language tests have changed into language development observations, language promotion projects have become measures for supporting language acquisition, and language courses have become bilingual education and training offers.

Thanks to the work of scientists from various disciplines, language acquisition is no longer viewed as a natural and individual maturing process that is only worthy of our attention if it does not meet the regularity and efficiency defined by the education system and falls short of a statistically-proven standard. Empirical practice has shown that this compensatory attitude causes long-term failures in the support provided to children's language acquisition process, and that these failures cannot truly be offset by education and training programmes (see Tracy 2007, p 1 et seq.).

Language realities in our society

However, language as a basic parameter of a successful educational biography also makes it necessary to examine the linguistic realities of our society and children, namely that the traditional monolingualism of our Western European countries vanished a long time ago. Many children already experience in the formative language acquisition phase of the first years of life two or more languages in their family and social environment, and second-language education programmes have found their way into nursery and primary-school educational offerings. National and European programs at the highest level show that multilingualism is increasingly recognized as one of the basic key competencies. Alongside the widespread belief that multilingualism represents significant cultural and social enrichment for individuals and that it is of interest for the personal development of both children and adults, it is also increasingly being seen as a fundamental necessity, allowing individuals to compete not only in the European but also in the global market.

Every European should "adopt" a language

On 18 September 2008, the former EU Commissioner for Multilingualism, Leonard Orban, launched a new initiative for language learning. His goal: Every EU citizen should have the chance to communicate in two languages besides their native language. Amin Maalouf, a Franco-Lebanese writer and the chairman of the Advisory Group on Intercultural Dialogue, suggested that everyone should learn a "personal adoptive language".
'Adopting' a language could be one way of achieving multilingualism, according to the communication issued by the European Commission. The second language doesn't necessarily need to be English, not least because more than half of all Europeans already speak English, while only 14 percent of Europeans speak French and German, the other 'major languages'. It therefore makes sense, says Maalouf, for English speakers in particular to discover another language.
The European Commission doesn't want the topic of "Multilingualism: Europe's trump card" left to the education policy makers. Language skills should also be considered in the light of the EU's agenda for social cohesion and prosperity, because languages play an increasingly important role in the lives of Europeans: Globalisation, technological change, increased mobility, and increased immigration all bring with them linguistic diversity. Orban therefore proposes to anchor the topic of "language learning" in all ministries.
(From: EU-Nachrichten no. 30 dated 18 September 2008 of the Representation of the European Commission in Germany.)

How much language and how many languages does a child need?

But the more mundane question that arises is: How much language and how many languages does a child need to 1) become a competent speaker, and 2) to meet the demands of our educational system? And what needs to be kept in mind if the child, in spite of or thanks to its multilingualism, is to experience a balanced development of its identity, skills and personality? This broad examination of the complex issue of language and communication, language acquisition, speech and language proficiency is, against the backdrop of a changing educational awareness, including in an international context, extremely necessary and important.
If we assume that language and the resulting ability to communicate is the basis for education and thus also human social biography, voice and language acquisition should be the focus of all fundamental education policy considerations. Not only language, but also the awareness of and use of language define the specific nature of man as a "knowing and communicating being".

Understanding language skills - the importance of the language biography

Biographies were originally created in response to the desire to know something about a person's life and therefore to understand them. The clear, chronological documentation of the stages of life and its main defining events enable a better understanding of individual life circumstances.
Thus, the language biography of a human being is not just limited to findings regarding when the first intelligible word was spoken, when the child first uttered "no", when perhaps a slight lisp or stutter first occurred, and when it later learned to read and write. In order to understand, classify and support the child in the acquisition of its language skills, the language biographical view must focus more closely on individual details as well as on direct and indirect communication in its language learning environment.

Language acquisition is today described as a multidimensional process that begins (inter-)actively after birth as part of the first interactions between the caregiver and the child, and in its most complex form carries on into adulthood. Children remain in a basic language development phase long after their first day at school. It is the individuality of this development within a child, which in turn is closely related to its personal disposition, the surrounding language, and the language biographical situation of its caregivers as well as being connected to external stimuli, that makes the assessment of its language and communication skills so difficult.

Inspection and testing procedures, seemingly mandatory components of educational programme structures, should also ideally take into account the language biography of the individual child, and include it as an essential factor in the assessment of its language proficiency.

There are many reasons why this detailed, personalised examination of the child generally does not take place within kindergartens and schools. Shortage of time, language barriers between education professionals, teachers and parents, or simply a lack of knowledge about language development, speech patterns and the language skills of children are just some of the reasons.

But it is precisely this knowledge that is the prerequisite for both the assessment of the individual child and the corresponding language assistance and tuition. Long-standing professional and practical experience is necessary and helpful, but practitioners repeatedly indicate that this alone is usually insufficient.

In order to holistically perceive and understand a child's growth into a speaking and communicating individual and to exclude premature conclusions based on deviations in multilingual biographies, it is necessary to examine the latest neurobiological findings in the field of language acquisition.

A look at language from the perspective of neurobiology

The brain isn't just an organ but part of a communication system that receives stimuli, and then processes, combines and compresses these stimuli into networks, with new knowledge constantly being compared with old. The networks become enriched during the course of life and augment themselves. Nerve cells are connected to each other with synapses: Each nerve cell has thousands of synapses, and is connected with up to 10,000 other cells. New connections are always possible (indicating that a high number of learning processes could be developed). Today, we know that we continue to make new connections in the brain, restructure neural areas and rebuild even dead or deactivated neurons in the brain into old age.

The brain receives information from the environment through all the senses. It controls the reactions and gives meaning to actions - a meaning that also generates new and unexpected effects. It is not a rigid system, but a plastic one. This means that synapses can be modified through learning. One can therefore label neuronal plasticity as the property via which the environment interacts with the brain. Interaction with the environment is of core importance - the necessary "food" as it were - although a minimal input may be sufficient to establish an initial language system.

For the expansion of motor and cognitive skills there are critical periods in the development of each child (sometimes called cognitive or sensory "windows"). This applies in particular to the visual system, listening and sensorimotor functions. Other areas (such as the association areas) can retain this highly active plasticity throughout life.

Language is a communication system with internal differentiation: We distinguish between phonology (everything that has to do with wording), morphology, syntax (what in the narrower sense is generally understood as 'grammar'), semantics and pragmatics (the system in the use of language). Language systems have evolved differently in different cultures and communication communities, although the genetic preconditions for speech abilities are the same in all languages. Language and speaking skills develop, if the child has no physical impairments, naturally out of the auditory-oral mode and are culturally refined. Thus, writing, for example, is entirely developed as a cultural ability.

Language is processed in the brain via the perception senses: hearing, sight, and tactile perceptions such as body language. Olfactory and tactile senses support this perception and processing. These perceptions are processed into a preverbal thought, before it is transferred into language (spoken language, sign language, written language). In most (right-handed) people, the classic language processing areas that form networks over large parts of the brain can be found in the left brain hemisphere. The ability to learn (or plasticity) of these areas is very high up to about the age of eleven. Afterwards it decreases slowly,

especially with regard to pronunciation. One cannot generalise all these statements about language acquisition or the plasticity of the brain, as brains are as individual as people.

For many years, new technical possibilities for the study of language acquisition have been available (especially through the use of functional magnetic resonance imaging or fMRI, as well as via other methods such as PET, etc.). These technologies make it possible to visualize activity in the brain. The resulting images, usually in colour, have immense medial impact, but interpreting them is anything but easy. It is still early days, but there are already some concrete results. From the wealth of - even contradictory - results, the following stand out for our purposes:

Different activations are associated with different skills. In the case of lower proficiency (for example, in a second language that is yet to be mastered in full), more activity can be observed in the language-relevant areas. It seems as though it is more "strenuous" to produce the less familiar. More automated processes require less effort.

The images allow conclusions to be drawn regarding the age at which the subjects acquired a second language, as this is visible and measurable in them. Groundbreaking for this purpose was the study published in 1997 by the group led by Karl H.S. Kim (see Kim et al. 1997), which proposed that separate fields in the language-related Broca's area indicated the acquisition of a second language in adulthood.

For many phenomena, however, no differences can be found between the first and second languages using these methods if the level of proficiency in both is high, as with competent bilinguals. This is especially true if one measures proficiency on the basis of word production and word understanding. Likewise, if the level of proficiency in both languages is the same, no differences are visible even with different written languages.
The research carried out by Rita Franceschini is based in particular on these and other results (see Franceschini et al 2003). In particular, the Basler Group, to which Lüthi too belonged, has focused on the neurobiological correlates of the third language of individuals. They wanted to know whether there were differences with the second and third languages - depending on how the first two languages were acquired: before the age of three years, or later, aged nine years or over (the third language was acquired later by everyone).

The main results are that early multilingual use an extensive frontal and prefrontal network (including the language-relevant Broca's area). These brain regions are responsible, among other things, for choosing a concept from several alternatives, so that they can be organized in a meaningful chronological order. These regions are also known for being the central switching stations for working memory. From this we can conclude that early multilingualism also trains the working memory. However, late multilinguals activate more posterior areas, which are parts in the middle or back of the brain, in particular the language-relevant Wernicke's area. This is an integration region with sensitive control functions.
Furthermore, it could be shown that, if the languages are learned or acquired early, the language processing strategy of the first language is retained for the third language. In other words, anyone who successfully acquires at least two languages equally and simultaneously in early childhood thereby transfers the established language learning structures to the process of acquiring additional languages later in life.

Results from other studies confirm that bilingualism promotes other cognitive abilities, too. For example, in 2004, the research group led by Andrea Mechelli proved that bilingual individuals have denser grey matter in a particular area, which means that they have built more nerve connections there. Bilinguals seem to have developed in certain areas denser grey matter, with the density increasing in line with their proficiency in the second language, and decreasing the later on in life they acquired the second language.

Franceschini insists that one should not draw hasty conclusions from these results. However, one can assume that there is a close relationship between language learning, high proficiency in the respective languages and other cognitive achievements. The use of several languages results in a broader, richer processing capability, which also benefits other cognitive abilities.

How does a child acquire language?

But how does a child acquire language, which is so important for its development into a thinking, learning, and socially-active member of society? I won't go into the complex process of language acquisition in early childhood and all its stages here. However, some of these stages occur again to some degree at least in the language areas of the brain, even with late language acquisition, with typical behaviours reproduced in order to test, check, and consolidate the new knowledge.

Acquisition of a second language in early childhood

If in its early years a child experiences a second language in its daily living environment, it usually acquires it without major problems. An essential prerequisite for this is the stability and regularity of language contact as well as the emotional reliability of its relationship with the speaker.

Derived from the monolingual tradition of Western Europe, the view still prevails today that the natural state of man is monolingualism, with people who speak two or more languages competently and equally from an early age being the exception. However, it is consistently ignored that more than two thirds of the world's population grow up in a bilingual or multilingual society. Even the belief that confrontation with two or more languages in childhood will prove overwhelming, is adamantly maintained.

There may be many reasons why this view is held, including the historically monolingual nature of our social system, a comprehensible protective function against recognised or perceived excessive demands, or in previous years, a political and racist mindset. One thing is certain (and this had been attested by both linguists and psychologists, especially in the last 15 years by the aforementioned imaging studies of the brain): The only definition that can be applied to man based on his predisposition is as a "speaking being". This definition does not encompass the number of languages that we speak, nor which languages are spoken. Our physical configuration allows us to acquire any language in the world. The extent to which this is done depends directly on the strength of the language stimulation during the language acquisition phase, and the emotional relationship the child has with the people who speak the language. Another factor is the social environment and its acceptance of the child and the needs of interpersonal interactions.

Perceiving and supporting the child as a speaker

Early childhood multilingualism can therefore be seen as a natural state. However, it would be a reasoning error not to devote any particular attention to it simply because it is natural. The following applies for monolingual and multilingual adolescent children: The realisation that the early neuronal orientation of our language centre cannot subsequently be extinguished has consequences for the communication quality that we offer children in the language acquisition phase. And just as every person needs appreciation and recognition as a social being in order to be able to integrate themselves interactively, each child too needs to be perceived and supported as a speaker, and be shown understanding as regards its problems or development rhythm.

The basis for functional language learning is interaction with others. And this in turn is based on the binding systems that a child may experience. The emotional feedback that a child experiences is directly related to cognitive, emotional, social and language development.

But it is precisely here that many multilingual children who first learn German language as part of their socialization at kindergarten stumble. Frequently in their role as speakers of the language spoken at home, which they naturally speak best and which is an essential part of their identity, they encounter rejection or incomprehension. And compared to German children of the same age, their language and interpersonal or communication experiences are then mostly disappointing. All

too often it is forgotten that a multilingual child who acquires German as a second language later on in childhood cannot be expected to have the same level of German language proficiency as a German child of the same age.

The integration of non-German-speaking children into the kindergarten community and their subsequent schooling mean that a good command of the local language is inevitable. The language acquisition process can be supported in line with the needs of the child by taking into account the mentioned facts and its emotional needs: The child has the ability to acquire another language; it already has language skills in its family language; the acquisition of a second language in early childhood requires an emotionally safe environment in which the child learns to value its entire person and not just its German-speaking part, for example.

How much language does a child need therefore?

A child needs a great deal of language, but not just any language. During every year of the language acquisition process it requires intensive high-quality linguistic attention. This attention in turn must be marked by affection and recognition, understanding and helpfulness. Above all, it needs people who know that linguistic competence is linked to a development process that extends over years and to the quality of the social and emotional bonds. A language biography that is characterised by positive experiences and attentive and knowing adults is without doubt a good basis for a successful educational biography.

How could one take advantage of the opportunities?

The exploration of the neurobiological fundamentals is an area to which a great deal of conclusive, explanatory impact is currently ascribed. However, for correctness sake it must be stated that the positive effects of language-learning and mathematics, and language-learning and music were detected using other methods as far back as the 1960s. Therefore, one can take repeated pleasure in quoting the oft replicated studies from the 1970s, which state that - with equal social status - children who grow up and are taught bilingually perform better with respect to the following (see, for example, Lambert 1977):
reconstruction of a perceptual situation
verbal and non-verbal intelligence
verbal originality
verbal divergence
semantic relations
creative thinking
non-verbal perception task
verbal transformation
symbol substitution
metalinguistic types of performance.

Some findings that could be linked to these summary results are the following:

- The brain is potentially receptive to multilingualism - and remains so throughout life. It is therefore necessary to support the acquisition of other languages not only in early childhood, but also at an advanced age.
- The earlier a language is acquired, the more accent-free and in certain areas grammatically correct the spoken language will be (for example, with respect to article use). Early learning has little influence on sentence construction or even vocabulary: It is always - i.e. throughout life - possible to increase accuracy or improve vocabulary structure.
- The motto "the sooner, the better" is too narrow when it comes to the plasticity of the human mind in the first decade of life. It would be more correct to state: "The sooner you start learning additional languages, the better prepared you will be for language learning."

- One could also say: "The more you learn, the more skilful you'll get." If you have already learned some languages, you know "how it's done". In other words, an experienced multilingual learner has a wide range of learning strategies, some of which he doesn't even need to be fully aware of.

Despite the positive concern for the early acquisition of languages, it is important not to lose sight of the fact that one can learn additional languages at any point in life.

However, the later one learns the language, the less chance one has to achieve accent-free pronunciation. But is that so bad? Despite all the positive aspects and impacts, the factors that could prove obstacles or hurdles should also not be forgotten, especially for successive multilingualism in early childhood. These obstacles are primarily social in nature, and are connected to settings, educational traditions, language policy, etc. One should not gloss over this fact, as it was proven in the studies carried out by Wallace E. Lambert in Canada more than 50 years ago. It remains to be resolved how educationally-deprived strata can benefit from the multilingualism in their own and in the host country, and how these strata can benefit more from the school system in general. As far as the physiology of the brain is concerned, absolutely nothing stands in their way. On the contrary, the existing multilingual skills of children from migrant backgrounds would also be advantageous for other cognitive skills if they were appreciated more.

Even in today's society, scant attention is paid to the multilingualism of educationally deprived strata, even more so if they are migrants or if the language is one of the less well-known languages, i.e., is not a world language or a foreign language that is integrated into the school system. Unfortunately, this results in an untapped skills potential.

It is all the more important, therefore, to use multilingualism - and just not linguistic adaptation - as a tool for the social and educational inclusion of all children. The systemic approach (with a view to the family, housing conditions, school and leisure, each embedded in the social context) seems to have been most successful in recent years. An attitude that considers multilingualism as something to be promoted, is promising for all involved.

An outlook that isn't just positive: How are we using the opportunities?

There are reasons to believe that the mostly positive effects of multilingualism can be demonstrated by various analyses. On the whole, the physiological, cultural and social opportunities are not used poorly, rather they are introduced in an uncoordinated fashion.

Frequently, we who support children in the language acquisition process, do not make sufficient use of the opportunities of linguistic heterogeneity. It would be helpful and motivating to examine how other geographical language areas and cultures are dealing with the same issues. This also applies to the aspect of the positive side-effects of multilingualism - i.e., the other cognitive abilities that multilingualism simultaneously promotes. The question that arises here is, what isn't working in many social systems when migrant children are unable to experience this aspect positively, despite being potentially privileged multilinguals?

If one wants to take advantage of the opportunities that these children inherently offer, the acquisition or teaching of multiple languages should be initiated as early as possible. However, this presupposes that parents and persons are informed and educated on an ongoing basis, attitudes change, and that resources as well as sound supporting instruments are developed.

Literature:

Anstatt, T. (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen.

Franceschini, R. (2008): Früher Sprachenerwerb und frühes Lernen: How are we using the opportunities? In: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.): Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Berlin.

Franceschini, R. u.a. (2003): Lexicon in the Brain: What Neurobiology has to Say about Languages In: J. Cenoz et al. (eds.): Multilingual Lexicon. Dordrecht.

Garlin, E. (2008): Bilingualer Erstsprachenerwerb. Sprachlich handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion. Münster.

Kim, K.H.S. u.a. (1997): Distinct cortical areas associated with native languages. In: Nature, 388, pp. 171-174.

Lambert, W. (1977): The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In: P. Hornby (ed.): Billingualism: Psychological, Social and Educational Implications. New York.

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2008): Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Berlin.

Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können

Stephanie Heieck

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Rheinland-Pfalz)

Das Interreg IV-Projekt TRILINGUA aus rheinland-pfälzischer Sicht

Seit mehreren Jahren engagieren sich das Departement Moselle, das Saarland, Rheinland-Pfalz und die Europäische Union im Rahmen zahlreicher Aktionen für das Erlernen der Sprache des Nachbarn. Seit dem Jahr 2000 ist eines dieser Projekte TRILINGUA.

Rheinland-Pfalz mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur sowie dem Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen bringt seit dem Herbst 2010 seine langjährigen Erfahrungen im Einsatz französischer Sprachkräfte in das Projekt ein. Projekteinrichtungen im Elementarbereich setzen im Rahmen des Landesprojektes „Lerne die Sprache des Nachbarn" sowie Primarschulen mit der Integrativen Fremdsprachenarbeit die Ziele des Projektes Trilingua um. Sekundarschulen sind als Kooperationspartner gleichsam in die Zielumsetzung eingebunden .Neben der Förderung und Weiterentwicklung des Sprachenlernens ist die Grundlegung einer interkulturellen Kompetenz erforderlich um die Kinder und Jugendlichen auf ihre Integration in die Gesellschaft und in den Arbeitsmarkt der Großregion effizient vorzubereiten. Die Projektleitung für RLP liegt in den Händen des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur übertragen auf die Aufsichts – und Dienstleistungsdirektion – hier vertreten durch Frau Stephanie Heieck, Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Neustadt an der Weinstraße, in Kooperation mit dem Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Sabine Rohmann.

Insgesamt werden in Rheinland-Pfalz ca. 1626 Kinder im Alter von 1 bis 16 Jahren durch das französische Sprachangebot des Projekts TRILINGUA in 20 Einrichtungen erreicht. Es handelt sich hierbei um 14 Kindergärten, 3 Grundschulen und 3 weiterführende Schulen (Stand 11/2014). Muttersprachler sind bei der Vermittlung der Sprache und Kultur Garant für Authentizität. Die Kontinuität über 3 Stufen der Bildungskette wird mit dem besonderen Augenmerk auf die Übergänge gestaltet.

Die Investitionssumme liegt für RLP bei ca 2 Millionen Euro

Die neue Projektphase von TRILINGUA ermöglichte neue Konzepte und Programme. So rückte neben den pädagogischen Fragestellungen des frühen Sprachenlernens in Kindergarten und Grundschule die Frage nach der Kontinuität des Sprachenlernens bis zur Sekundarstufe I in den Vordergrund, wobei der Aspekt der Berufsorientierung zunehmend in den Fokus genommen wurde. Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen war zunächst pädagogischer Schwerpunkt und wurde ergänzt durch den Erwerb interkultureller und kooperativer Kompetenzen. Seit vielen Jahren legt TRILINGUA den Grundstein für eine dreisprachige Erziehung (Französisch, Deutsch, Englisch) in der Grenzregion.

Die Sprachkräfte werden dabei zum Teil unter Einbeziehung aller Partner und grenzüberschreitend durch kompetenzstärkende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt.
Ein Schwerpunkt der Fortbildungen in Rheinland-Pfalz war zum Beispiel die Medienpädagogik, die in Rheinland-Pfalz dank der Kooperation mit dem Medienpädagogischen Erzieher/innen-Club angeboten werden konnte und die auch von den saarländischen und französischen Partnern rege genutzt wurde. Sie führte zu innovativen und kreativen Projekten, die gemeinsam beim Symposium im Mai 2014 in Zweibrücken gezeigt werden konnten.
Unterstützt wurde die französische Spracharbeit in Rheinland-Pfalz auch durch die Ausstattung der Projektstandorte mit spezifischem didaktischem Material Der Aufbau einer Kooperation mit der Mediathek Bitsch, pôle departemental de lecture publique und die ihr überreichten pädagogischen Themenkisten zu Berufsfeldern schufen einen kreativen Baustein zur nachhaltigen französischen Spracharbeit in der Grenzregion der Südwestpfalz. Dank der Themenkisten präsentiert sich die Mediathek nun als wetterfester Ausgangspunkt zur Erkundung des Nachbarlandes und zum Erleben

von Sprache und Kultur. Gedacht ist dabei an Kinder im Alter von 5 – 10 Jahren, die im Rahmen ihrer französischen Spracharbeit zu Besuch kommen und an Schulkassen, die die Mediathek als außerschulischen Lernort erkunden wollen Das didaktische Material zur Berufserkundung für den Elementar – und Primarbereich wurde auch dem Medienkompetenzzentrum in Rodalben zur Verfügung gestellt.
Das Pädagogische Landesinstitut, Referat „Europa und internationale Kooperationen", organisierte außerdem in Zusammenarbeit mit dem Centre Européen Robert Schuman im März 2014 ein Pilotprojekt unter dem Titel „Trilaterales Berufsorientierungsseminar für Schüler und Lehrer" in der Jugendherberge in Saarbrücken. Dieses Seminar hat sich umfassend mit einer für die jungen Menschen in der Großregion und darüber hinaus zukunftsweisenden Thematik auseinandergesetzt. Mehrsprachigkeit und Berufsorientierung in einem interkulturellen Kontext sind der Schlüssel zur erfolgreichen Integration in den grenzregionalen, europäischen und globalen Arbeitsmarkt. Weiterhin führten die rheinland-pfälzischen Partner am 20.05.14 das Symposium „Mehrsprachigkeit und Berufsorientierung" durch, das es allen Beteiligten ermöglichte, sich intensiv über die Grenzen hinweg mit den Fragen der Herausforderungen und Perspektiven der Bildung in einer europäischen Grenzregion im Bereich der Arbeitswelt auseinanderzusetzen. Mit 110 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus dem Département Moselle, aus dem Saarland und der Südwestpfalz, 47 multimedialen Projekten zum Thema „Auf dem Weg in meine Zukunft" aus Kindertagesstätten und Grundschulen des TRILINGUA-Projektes bot das Symposium eine ideale Plattform des Austauschs in der Großregion. TRILINGUA in Rheinland-Pfalz unterstützt die französische Spracharbeit durch die Entwicklung und den Einsatz eines Portfolios der Übergänge, unter wissenschaftlicher Begleitung durch Herrn Dr.Catanese, in das die Sprachkräfte mittels einer modular aufgebauten Fortbildungsreihe eingeführt werden. Diese modulare Fortbildungsreihe hat das Ziel, die Sprachkräfte (Elementarbereich, - Primar -, und Sekundarbereich) bei dem Umgang mit dem Portfolio zu begleiten und ihnen den konstruktivistischen und emanzipatorischen Ansatz des Portfolios im Rahmen des lebenslangen Lernens bewusst zu machen. Sie lernen das Portfolio und seine begleitenden Materialien kennen und machen sich mit seinem pädagogischen Ansatz vertraut. In diesem Rahmen erfolgt ebenfalls eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Aspekten der Lernpsychologie und der Psycholinguistik sowie mit den Zielen, Inhalten und Methoden der Gesprächsführung mit einzelnen Kindern bzw. mit Lerngruppen. In Gruppenarbeit wurden und werden zu den einzelnen Bereichen konkrete Praxissequenzen erarbeitet und mit den Kindern erprobt, evaluiert und im Zuge der Nachhaltigkeit auf dem rheinland-pfälzischen Bildungsserver allen Interessenten zur Verfügung gestellt.
Alle erarbeitenden Produkte sollen im Sinne der Nachhaltigkeit in den verschiedenen Grenzregionen vorgestellt
und eingesetzt werden. Unterstützend wirkt hier das von den rheinlandpfälzischen Partnern geplante und organisierte Europ.Forum mit den Schwerpunkten:

Sprachenlernen und die frühe Berufserkundung
Sprachenlernen und der Einsatz der digitalen Medien
Sprachenlernen und die ästhetische Bildung
Sprachenlernen und handlungsorientiertes Lernen in Projekten
Sprachenlernen und Berufsorientierung (Austausch von Praktikanten, gemeinsamer Besuch von Firmen in der Partnerregion; Kennenlernen der Bildungsvoraussetzungen)
Sprachenlernen verbunden mit dem Erwerb der interkulturellen und kommunikativen Kompetenz.

Mit dem TILINGUA Forum 2015 möchten alle Projektpartner die vielfältigen Ergebnisse und Produkte des Projektes unseren europ. Partnern und Kollegen vorstellen.
Alle Partner im Interegg IV Projekt TRILINGUA sind sich gegen Ende der Förderperiode einig, dass die grundgelegten Strukturen, die erarbeiteten vielseitigen Produkte weiterhin im Sinne der Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit in dem Fördergebiet Anwendung finden sollen, um letztendlich die Übertragbarkeit in andere Grenzregionen zu gewährleisten!

Gez.
i.V. Stephanie Heieck

Stephanie Heieck

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Rhénanie-Palatinat)

Le projet Interreg IV TRILINGUA sous l'angle de vue de la Rhénanie-Palatinat

Depuis plusieurs années, le département de la Moselle, la Sarre, la Rhénanie-Palatinat et l'Union Européenne s'impliquent en faveur de nombreuses actions dont l'objectif est d'apprendre la langue du voisin. Le projet TRILINGUA en fait partie depuis 2000.

À travers le Ministère de l'Éducation, de la Science, de la Formation Continue et de la Culture ainsi que le Ministère de l'Intégration, de la Famille, de l'Enfance, de la Jeunesse et des Femmes, la Rhénanie-Palatinat apporte depuis l'automne 2010 ses expériences de longue date au projet en ce qui concerne le recours aux enseignants en langues français. Les établissements du projet au niveau élémentaire mettent en œuvre les objectifs du projet Trilingua dans le cadre du projet du Land « Apprends la langue du voisin », comme les écoles primaires le font à travers le travail intégratif de la langue étrangère. Les écoles secondaires sont également intégrées à la mise en œuvre des objectifs en qualité de partenaires de coopération. Outre la promotion et le perfectionnement de l'apprentissage de la langue, la mise en place d'une compétence interculturelle est nécessaire afin de préparer les enfants et les jeunes de manière efficace à leur intégration dans la société et sur le marché de l'emploi de la Grande Région. En Rhénanie-Palatinat, la direction de projet est entre les mains du Ministère de l'Éducation, de la Science, de la Formation Continue et de la Culture, qui l'a transmise à la direction de la surveillance et des services – ici représentée par Madame Stephanie Heieck, implantation de Neustadt an der Weinstraße, en coopération avec l'Institut pédagogique du Land de Rhénanie-Palatinat, Sabine Rohmann.

Au total, environ 1626 enfants de 1 à 16 ans sont concernés par l'offre linguistique française du projet TRILINGUA au sein de 20 établissements en Rhénanie-Palatinat. Il s'agit ici de 14 écoles maternelles, de 3 écoles primaires et de 3 écoles secondaires (état 11/2014). Des locuteurs natifs sont les garants de l'authenticité en ce qui concerne la transmission de la langue et de la culture. La continuité sur les 3 niveaux de formation s'articule avec une attention particulière aux transitions.

En Rhénanie-Palatinat, le montant investi avoisine les 2 millions d'euros

La nouvelle phase de projet TRILINGUA a permis de nouveaux concepts et programmes. Outre les questions pédagogiques liées à l'apprentissage précoce de la langue à la maternelle et à l'école primaire, la question de la continuité de celui-ci jusqu'au premier cycle du secondaire fut placée à l'avant-plan, l'aspect de l'orientation professionnelle ayant revêtu davantage d'importance. L'acquisition de compétences linguistiques fut tout d'abord l'axe pédagogique essentiel et fut complété par l'acquisition de compétences interculturelles et coopératives. Depuis de nombreuses années, TRILINGUA pose la première pierre d'une éducation trilingue (français, allemand, anglais) dans la région frontalière.

À ce titre, les enseignants en langues bénéficient en partie du soutien assuré par des mesures de formation continue et de perfectionnement transfrontalières, qui renforcent les compétences et intègrent l'ensemble des partenaires.
Un axe essentiel des perfectionnements en Rhénanie-Palatinat fut par exemple la pédagogie des médias qui put être proposée en Rhénanie-Palatinat grâce à la coopération avec le club des éducateurs et éducatrices en pédagogie des médias et fut également utilisée de manière intense par les partenaires sarrois et français. Elle a généré des projets novateurs et créatifs qui purent être montrés ensemble lors du symposium organisé en mai 2014 à Deux-Ponts.
Le travail de la langue française en Rhénanie-Palatinat fut également soutenu via la mise en place de matériel didactique spécifique dans les sites du projet. Le développement d'une coopération avec la médiathèque Bitsch, pôle départemental de lecture publique et les ensembles thématiques pédagogiques relatifs aux secteurs d'activité qui lui furent remis permirent de créer un élément constitutif créatif en vue d'un travail de la langue française durable dans la région frontalière du Sud-ouest du Palatinat. Grâce aux ensembles thématiques, la médiathèque est à présent un point de départ idéal afin de découvrir le pays voisin, sa langue et sa culture. À ce titre, il fut pensé aux enfants de 5 à 10 ans qui effectuent des visites dans le cadre de leur travail de la langue française ainsi qu'aux classes scolaires qui souhaitent explorer la médiathèque sous la forme d'un endroit d'apprentissage extrascolaire. Le matériel didactique d'exploration des métiers pour le niveau élémentaire et primaire fut également mis à la disposition du centre de compétences médiatiques de Rodalben.
L'Institut pédagogique du Land, service « Europe et coopérations internationales », a en outre organisé en collaboration avec le Centre Européen Robert Schuman en mars 2014 un projet pilote intitulé « Séminaire d'orientation professionnelle trilatéral destiné aux élèves et enseignants » à l'auberge de jeunesse de Sarrebruck. Ce séminaire s'est penché en détails sur une thématique porteuse d'avenir pour les jeunes de la Grande Région et au-delà. Le plurilinguisme et l'orientation professionnelle dans un contexte interculturel sont les clés d'une intégration réussie sur le marché du travail régional, européen et mondial. De plus, les partenaires de Rhénanie-Palatinat ont réalisé en date du 20.05.14 le symposium « Plurilinguisme et orientation professionnelle » qui a permis à toutes les parties impliquées de se pencher intensément au-delà des frontières sur les questions liées aux défis et perspectives de la formation dans une région frontalière européenne pour ce qui est du monde du travail. À travers 110 participantes et participants venus du département de la Moselle, de la Sarre et du Sud-ouest du Palatinat et 47 projets multimédia sur le sujet « En route vers mon futur » issus des structures d'accueil collectif de jour et écoles primaires du projet TRILINGUA, le symposium a offert une plateforme d'échange idéale dans la Grande Région. En Rhénanie-Palatinat, TRILINGUA soutient le travail de la langue française à travers le développement et l'utilisation d'un portefeuille de transitions, sous l'accompagnement scientifique de Monsieur le Dr. Catanese, auquel les enseignants en langues sont initiés au moyen d'une série de perfectionnements à structure modulaire. Cette série de perfectionnements à structure modulaire a pour objectif d'accompagner les enseignants en langues (niveau élémentaire, primaire et secondaire) pour ce qui est de la gestion du portefeuille ainsi que de leur faire prendre conscience de l'approche constructiviste et

émancipatoire du portefeuille dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. Ils découvrent le portefeuille ainsi que ses mesures d'accompagnement et se familiarisent aves son approche pédagogique. Dans ce cadre, ils se penchent également sur les aspects fondamentaux de la psychologie de l'apprentissage et de la psycholinguistique ainsi que sur les objectifs, contenus et méthodes de l'entretien avec les différents enfants resp. avec des groupes d'apprenants. Des séquences pratiques concrètes furent et sont élaborées en groupe quant aux différents domaines et testées avec les enfants, évaluées et mises à la disposition de l'ensemble des entités intéressées via les serveurs de l'éducation de Rhénanie-Palatinat dans la cadre d'une approche durable.
L'ensemble des produits élaborés doivent être présentés et utilisés dans le sens d'une gestion durable au sein des différentes régions frontalières. L'Europ.Forum, prévu et organisé par les partenaires de Rhénanie-Palatinat et dont les axes essentiels sont les suivants, revêt ici un effet de soutien :

L'apprentissage des langues et l'exploration précoce des métiers
L'apprentissage des langues et l'utilisation des médias numériques
L'apprentissage des langues et la formation esthétique
L'apprentissage des langues et l'apprentissage pratique au sein de projets
L'apprentissage des langues et l'orientation professionnelle (échange de stagiaires, visite commune d'entreprises au sein de la région partenaire; découverte des conditions préalables à la formation)
L'apprentissage des langues en lien avec l'acquisition de la compétence interculturelle et communicationnelle.

À travers le forum TILINGUA 2015, l'ensemble des partenaires du projet souhaitent présenter les nombreux résultats et produits du projet à nos partenaires et collègues européens.
Au terme de la période de financement, tous les partenaires du projet Interegg IV TRILINGUA sont unanimes quant au fait que les structures de base ainsi que les multiples produits élaborés doivent encore être utilisés dans le sens de la durabilité et de la transmissibilité dans la région financée afin de garantir en définitive la transmissibilité dans d'autres régions frontalières !

Signé
P.p. Stephanie Heieck

Stephanie Heieck

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur

The Interreg IV TRILINGUA project from the viewpoint of the Rhineland-Palatinate

For several years, the Moselle department, the Saarland, the Rhineland-Palatinate and the European Union have been engaged in numerous activities aimed at promoting the learning of neighbouring languages. Since 2000, one of these projects has been TRILINGUA.

Since autumn 2010, the Rhineland-Palatinate with the Ministry of Education, Science and Culture and the Ministry of Integration, Family, Children, Youth and Women has been deploying its long-standing experience in the use of French language teachers in the project. Project organisations at pre-school level are implementing the aims of the Trilingua project as part of the regional project entitled "Learn the language of your neighbour", as are primary schools with their integrative foreign-language work. Secondary schools are equally involved as partners in the target implementation. In addition to the promotion and development of language learning, also necessary is the establishment of the intercultural competence required to efficiently prepare children and young people for their integration into society and the labour market of the Greater Region. The RLP project management is in the hands of the Supervisory and Services Directorate of the Ministry of Education, Science and Culture, represented by Stephanie Heieck, Supervisory and Services Directorate Neustadt an der Weinstrasse, in cooperation with Sabine Rohmann at the State Pedagogical Institute Rhineland Palatinate.

In total, around 1,626 children aged between 1 and 16 will have access to the French language options of the TRILINGUA project at 20 institutions and facilities in the Rhineland-Palatinate. These are 14 kindergartens, 3 primary schools and 3 secondary schools (as of 11/2014). Native speakers guarantee the authenticity of the teaching of the language and culture. Continuity is ensured across 3 stages of the education chain with a special focus on the transitions.

The total investment amount for RLP is around 2 million euros.

The new TRILINGUA project phase enabled new concepts and programmes. Thus, in addition to educational matters relating to early language learning in kindergartens and primary schools, the focus was also placed on the need for continuity in language learning up to Secondary I level, with increasing attention being paid to the aspect of professional orientation. The acquisition of linguistic skills was initially a pedagogical focus, subsequently supplemented by the acquisition of intercultural and cooperative skills. For many years, TRILINGUA has laid the foundation for trilingual education (French, German, and English) in the border region.

Teachers are provided with initial and further training to improve their skills, sometimes involving all partners and across borders. One focus of the training in the Rhineland-Palatinate was, for example, media education, which could be offered in the Rhineland-Palatinate thanks to the cooperation with the Media Education Trainer Club, also actively used by the Saarland and French partners. It led to innovative and creative projects that could be jointly exhibited at the symposium in Zweibrücken in May 2014.

The French language work in the Rhineland-Palatinate was also supported by providing project sites with specific teaching materials. Establishing a partnership with the Bitsch Media Library, pôle departemental de lecture publique, and handing it educational resource packages on vocational fields served as a creative building block with respect to sustainable French language work in the border region of Südwestpfalz. Thanks to the resource packages, the media library is now an all-weather base for exploring the neighbouring country and experiencing language and culture. The focus is on children aged 5-10 years who visit as part of their French language work, and school groups that wish to explore the media library as an extracurricular learning venue. The didactic material for career exploration for elementary and primary education was also made available to the media centre of excellence in Rodalben.

In March 2014, the "Europe and international Partnerships" Unit of the State Pedagogical Institute also organised in collaboration with the Centre Européen Robert Schuman a pilot project entitled "Trilateral career guidance seminar for schoolchildren and teachers" in the youth hostel in Saarbrücken. The seminar carefully examined a topic of crucial importance for young people in the Greater Region and beyond. Multilingualism and career guidance in an intercultural context are the key to successful integration in the cross-national, European and global labour markets. On 20.05.14, the Rhineland-Palatinate partners also held a symposium on "Multilingualism and career counselling", which enabled all the parties to focus intensively across borders on the educational challenges and prospects in a European border region with respect to the working world. With 110 participants from the Moselle department, the Saarland and Südwestpfalz, and 47 multimedia projects on the topic of "On the way to my future" from nurseries and primary schools in the TRILINGUA project, the symposium provided an ideal platform for exchanging ideas and experiences in the Greater Region. TRILINGUA in the Rhineland-Palatinate supports French language work through the development and deployment of a transition portfolio, with academic support from Dr. Catanese. Teachers are introduced to it by means of a modular training course. The aim of this modular training course is to aid language teachers (elementary, primary and secondary) with the handling of the portfolio and to make them consciously aware of the constructivist and emancipatory approach of the portfolio in the context of lifelong learning. They become familiar with the portfolio and its accompanying materials, as well as with the pedagogical approach. Also explored are the fundamental aspects of learning psychology and psycholinguistics, as well as the objectives, contents and methods of negotiation with individual children and/or learning groups. Within groups, concrete practice sequences were and are developed and tested with the children, before being evaluated and made available on the Rhineland-Palatinate education server to all interested parties in the context of sustainability.

All the products are intended to be presented and used in the various border regions in the interest of sustainability. The Europ.Forum, planned and organised by the Rhineland Palatinate partners, is intended to help in this respect, and will focus on the following:

language learning and early career exploration
language learning and the use of digital media
language learning and aesthetic education
language learning and action-oriented learning in projects
language learning and career guidance (exchange of trainees, joint visits to companies in the partner regions; getting to know the educational requirements)
language learning together with the acquisition of intercultural and communicative skills.

With the TRILINGUA Forum 2015, all the project partners wish to present the diverse results and products of the project to our European partners and colleagues. All the partners in the Interegg IV TRILINGUA project agree that, when the funding period comes to an end, the fundamental structures and the developed versatile products should continue to be used in the assisted area in the interest of sustainability and to ensure transferability to other border regions.

Signed
p.p Stephanie Heieck

Prof. Dr. em. Gudula List

Karlsruhe

Mehr Poesie für mehrsprachig aufwachsende Kinder. Zur Rolle der Literatur beim Spracherwerb

Die These meines Vortrags, für die ich Sie gerne gewinnen möchte, ist folgende: Zunächst einmal ist es die menschliche Stimme, die Literatur für Kinder interessant macht. Deshalb werde ich die *Stimme* zum Ausgangspunkt nehmen - ihre Bedeutung für uns Erwachsene und insbesondere: ihre Bedeutung für den Spracherwerb – und dann auch ihre Bedeutung für die Sensibilisierung der Kinder für Literatur.

Wenn Erwachsene in die Lage kommen, sich in fremden Sprachen auszudrücken, dann empfinden manche das als bedrohlich. Wer kennt nicht die Erfahrung eingeschränkter Selbstdarstellung, die peinliche Antizipation von negativen Urteilen, weil man nicht so recht vermitteln kann, was sich gelenkig in der eigenen Sprache ohne Mühe sagen ließe. Das ist die eine Seite: man fürchtet, weniger klug zu erscheinen als man sich selber einschätzt.

Aber es gibt einen zweiten Grund, der wohl noch tiefer an die Selbstkonzepte rührt: Man muss nämlich anders *klingen*. Die Stimme, ihre Lage, ihr Klang ist ein ganz besonders ausdrucksstarkes Mittel der Selbstdarstellung. Zwar kann ein Individuum seine Stimme durchaus variieren, man kann leise oder laut reden, einen verärgerten oder schmeichelnden Ton anschlagen. Und doch hat die Stimme für eine Person eine eigentümliche Qualität, wie ein Fingerabdruck. Sie ist Ihre persönliche Note, Ihre Stimme gehört nur Ihnen selbst. Und so wird sie von andern wahrgenommen: wie immer sie Ihre Befindlichkeit in ganz unterschiedlichen Variationen spiegelt, Ihre Stimme ist doch aus Hunderten anderen zu erkennen.[1] Bedenken Sie: „Person“ hat auch mit „klingen“ (sonare) zu tun.

Die Rahmenbedingungen erhalten Stimmen von der typischen Prosodik (Rhythmus, Akzent, Melodie) der Sprachen. Für neugeborene Kinder ist dies das Element, in das sie eintauchen, um ihren Spracherwerb zu beginnen. Erinnerungen an den elementaren Einfluss von Stimmen auf den eigenen Spracherwerb sind uns später im Leben gänzlich versperrt. Das gilt allerdings ganz allgemein: Was immer Kinder sich in den ersten Jahren aneignen - es gibt in dieser frühen Lebenszeit keine Form des Lernens, die es mit sich bringen würde, dass wir als Erwachsene ins Bewusstsein zurückrufen können, was mit uns geschehen ist. Auch wie unsere eigene Stimme sich in der Kindheit allmählich mit der physiologischen Ausbildung der Sprechwerkzeuge ausgeformt hat, entzieht sich jeder Erinnerung. Wir haben ausschließlich über die Wissenschaften (auf recht verschlungenen Wegen, die ich hier nicht ausbreiten kann) Kenntnis darüber, wie sich auf der Folie einer rahmengebenden

[1] Amon, Ingrid (2007): Die Macht der Stimme .Persönlichkeit durch Klang, Volumen und Dynamik. Heidelberg; Eckert, Hartwig & Laver, John (1994): Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation. Weinheim

metrisch-rhythmischen Sprache die Individualität der Stimme der Menschen ausbildet, die mit dieser Sprache großwerden. Wir können als gesichert annehmen, dass kindlicher Spracherwerb – sofern Kinder hören - von Stimmen in Gang gesetzt wird, eingebettet freilich in die gesamte körperliche Zuwendung der Menschen, die den Kindern nahe sind. Deshalb verdanken sich die Anfänge des Spracherwerbs rhythmischen Interaktionen (von manchen werden sie als „Tanz" beschrieben), in denen die Stimmen maßgebliche Funktionen ausüben.[2] Und damit bringt der beginnende Spracherwerb der Kinder auch mit sich, dass schon früh die eigene Stimme sich zu einem Kernbereich ihrer Person zu entwickeln beginnt.

Es ist diese Ambivalenz, die das Thema kulturwissenschaftlich, psychologisch und linguistisch so attraktiv macht: Einerseits bilden die Angehörigen einer Sprachgemeinschaft Bewegungen ihrer Artikulationsorgane aus (*kulturelle Gesten*, wie der französische Sprachforscher Claude Hagège sie nennt),[3] kulturelle Gesten, die verbindlich sind, und die einen Menschen als zugehörig zu einer Sprachgruppe kenntlich machen. Andererseits nehmen wir die Stimme als jeweilig markantes Erkennung-Merkmal der einzelnen Person wahr. Das führt zu folgender, nur teilweise willentlich beherrschbarer Zwickmühle: Wenn wir eine fremde Sprache, die wir in späterem Alter lernen, einigermaßen authentisch produzieren wollen, dann müssen wir in Kauf nehmen, dass wir anders klingen als gewohnt. Manchen macht das Spaß, viele ängstigt es. Von hier aus kann man gut verstehen, dass Akzente beim Sprechen in fremden Sprachen sich als hartnäckig erweisen können. Das verwundert nicht, die Vorgänge rühren schließlich an Unbewusstes!

In frühem Alter ist das anders. Kleine Kinder lassen sich ganz selbstverständlich auf die Prosodie der Sprache ein, die sie hören. Sie ist schließlich, wie gesagt, für Babys die Gleitschiene für den beginnenden Spracherwerb. Alle Kinder, die hören können, zeigen daher von Anfang an ein besonderes Interesse an der Klangwelt der Stimmen. Lange bevor sie selber Wörter und Sätze äußern, bewirkt die melodische Ansprache, wie wir heute wissen, dass schon im ersten Lebensjahr Hinweise auf die Architektur der Sprachen verarbeitet werden, auf ihre syntaktischen und morphologischen Regeln also, die Kinder später berücksichtigen werden, ohne dass sie sich dessen im geringsten bewusst werden können.[4] Es mutet zwar seltsam an, aber inzwischen kann die Forschung nachweisen, dass man bei Neugeborenen schon nach wenigen Tagen an der Melodie ihres Schreiens erkennen kann, ob sie sich in einer deutschen oder einer französischen Umgebung befinden. Man führt solche Befunde darauf zurück, dass Kinder im letzten Drittel der Schwangerschaft ihr Gehör ausbilden, also Sprachmelodie bereits intrauterin erleben und daher nach

[2] Merkel, Johannes (1991): Die Resonanz zwischen Erzähler und kindlichem Publikum. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Weinheim: Beltz; Stern, Daniel (1979): Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart: Klett.
[3] Hagège, Claude (1996): L'enfant aux deux langues. Paris, Jacob, 170.
[4] Mehler, Jacques & Dupoux, E. (2002): Nâitre humain. Paris: Jacob

der Geburt demonstrieren, dass sie bereits eine gewisse Vertrautheit mit der Melodie der Sprache ihrer Umgebung einbringen können.[5]

Und wenn von Beginn an mehrere Sprachmelodien einigermaßen ebenbürtig und gleich wichtig da sind, richten die Kinder sich auch hierauf ganz selbstverständlich ein. Wenn sie also in frühen Jahren mit Stimmen vertraut werden, die unterschiedlichen Sprachmelodien gehorchen, reagieren sie auf diese musikalische Vielfalt. Das gilt nicht nur für den Fall „von Geburt an", sondern hält auch noch einige Jahre für den Fall an, dass erst später, in der Kita zum Beispiel, eine neue Melodie zur ersten hinzukommt, wenn diese als subjektiv bedeutsam erlebt wird.

Wenn die Kinder dann drei, vier, fünf Jahre alt sind und empfänglicher auch für die Inhalte und für die komplexeren Lautgestalten zusammenhängender Sprache werden, dann bereitet es schon einsprachig aufwachsenden Kindern meist ein ausgesprochenes Vergnügen, wenn ihre Sprache verfremdet oder besonders betont daherkommt. Sie lieben es, wohlklingende Geschichten und Märchen immer wieder anzuhören. Bei den meisten Kindern erwacht in dieser Zeit auch ein Interesse an fremden Artikulationen, wenn sie in ihrer Umgebung andere Sprachen hören. Sie sind also neugierig auf das lustvolle Eintauchen auch in fremde Prosodien. Hier liegen große Chancen für mehrsprachige, auch literarische Anregungen in der Kita.

Ich möchte gleich ein wenig ausführlicher zu den Besonderheiten der Gattung der Märchen kommen. Märchen, die für Kinder – über den Weg ihrer Verlebendigung durch Stimme und Körpersprache - schon im Vorschulalter neben der Freude am Klang auch eine Quelle für inhaltliche Interessen werden können. Zunächst jedoch will ich ganz kurz versuchen, unterschiedliche Sprachmelodien zu illustrieren und damit auf die Faszination zu sprechen kommen, die Poesie in verschiedenartigen Klängen auf uns alle und eben auch auf Kinder ausüben kann.

Zunächst dies: 1 2 3 4 5 6 (Folie 1) das sind einfach aneinandergereihte Symbole, hier Zahlwörter in numerischer Form, haben noch keine Melodie, man kann sie aber rhythmisieren: **1** 2 3 **4** 5 6. Das kann man mit allen Sprachen.

Sprachliche Äußerungen realisieren sich allerdings von vornherein als rhythmisch organisierte Folgen von betonten und unbetonten Silben. Neben den Inhalten der Wörter und deren Anordnung im Satz machen diese Rhythmen einen zusätzlichen Teil der Bedeutungsübermittlung aus (Der *Mann* hat einen Hut – Der Mann hat *einen* Hut – Der Mann hat einen *Hut*). Auch das geht in allen Sprachen.

Hierüber hinaus unterscheidet nun aber die Sprachwissenschaft im Wesentlichen zwei Typen von Sprechrhythmen. Einzelne Sprachen können dem einen oder dem anderen Typus zugeordnet

[5] Mampe, Birgit, Friederici, Angela D., Christophe, Anne & Wermke, Kathleen (2009): Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology* 19, December 15, 209, 1994-1997

werden.[6] Die deutsche Sprache gehört zu dem einen, die französische zu dem anderen Typus. Zwei wichtige Unterschiede:

Im Deutschen sind die betonten Silben meist schwerer als die unbetonten (Garten) – Im Französischen gibt es keine so großen Unterschiede zwischen betonten und unbetonten Silben (jardin).

Im Deutschen liegt die Betonung eher am Anfang des Wortes (Mittag, Alkohol), im französischen eher am Ende von Wörtern (midi, alcool).

Vor allem in gebundener Sprache hört man diese Unterschiede deutlich heraus: (Folie 2)

La Fontaine – original und in Übersetzung:

La cigale, ayant chanté
Tout l'été
Se trouva fort depourvue
Quand la bise fut venue.
Die Grille hatte
Den ganzen Sommer lang gesungen
Und fand sich völlig mittellos
Als der kalte Nordwind kam

Auch in poetischen Texten hört man das deutlich: (Folie 3)

Ronsard

O vraiment marâtre Nature,
Puisqu'une telle fleur ne dure
Que du matin jusques au soir !

Eichendorff

Schläft ein Lied in allen Dingen
Die da träumen fort und fort,
und die Welt hebt an zu singen
triffst du nur das Zauberwort

Und den Kindern macht das Spaß: (Folie 4)

J'ai des poules à vendre,
Des noires et des blanches;
J'en ai tout plain mon grenier.

Morgens früh um sechs
Kommt die alte Hex.
Morgens früh um sieben
Schabt sie gelbe Rüben.

[6] Pompino-Marschall, Bernd (1990): Die Silbenprosodie. Ein elementarer Aspekt der Wahrnehmung von Sprechrhythmus und Sprechtempo. Tübingen: Niemeyer

Lautmalereien, Reime, Lieder, Zaubersprüche, Abzählverse: Kinder haben ihre helle Freude daran, besonders wenn Witz und Verfremdung dabei zu spüren sind. Das ist bekannt, und in vielen Elternhäusern und den meisten Kitas spielt all das zum Glück eine große Rolle. Es gibt eine Menge schöner Textsammlungen auf dem Markt und auch literaturwissenschaftliche und pädagogische Analysen in der Fachliteratur. Worum es mir hier allein geht, ist die Bedeutsamkeit der stimmlichen Klangwelt. Sie ist es schließlich, die die Kinder von Beginn an zur Sprache und damit in Gemeinschaften hineinbringt.

Und dann gibt es diese klar erkennbare Entwicklung von der früh beobachtbaren Aufmerksamkeit auf menschliche Stimmen, die schon im ersten Lebensjahr in dialogischen Austausch einmündet (auf Seite der Kinder noch ohne Worte), hin zum genussvollen Sich-Einlassen auf Poesie ab etwa drei. Und damit auf den besonderen, auch den *fremden* Klang, sofern sich diese Erlebnisse nur bieten! Hier eröffnet sich eine treffliche Möglichkeit, Mehrsprachigkeit in Kindergärten zum Klingen zu bringen. Das ist weit wirkungsvoller als sich schulmeisterlich bei den Kindern der Kenntnis einzelner Wörter in anderen Sprachen zu versichern!

Wenn ich nun zu Märchen komme, dann meine ich auch hier den durch *besonderen Klang* hergestellten unmittelbaren Zugang zur kindlichen Phantasie beim Erzählen und Vorlesen dieser traditionsreichen Gattung. (Folie 5):

Dümmling, in einer nur handschriftlich erhaltenen Form. [7] Lesen Sie zunächst still für sich:

Es war einmal ein Hans der war so unerhört dumm, dass ihn sein Vater
in die weite Welt jagte. Er rennt vor sich hin bis er an Meeresufer kommt,
da kommt eine hässliche Kröte auf ihn zu und quakt, umschling mich und versenk dich!
So kommt sie zweimal, er weigert sich, wie sie zum dritten Mal kommt,
folgt er ihr. Er sinkt unter und kommt an ein schönes Schloss unter dem Meer.
Hier dient er der Kröte. Endlich heißt sie ihn mit ihr zu ringen,
und er ringt, und die hässliche Kröte wird zu einem schönen Mädchen
und das Schloss mit allen seinen Gärten steht auf der Erde.
Hans wird gescheit, geht zu seinem Vater und erbt sein Reich.

Das lässt sich zum Klingen bringen, hören Sie!

Märchen gibt es überall, und dies seit langer, langer Zeit. Bekanntlich ist es für die deutsche Tradition ein folgenreiches Ereignis gewesen, dass sich die Brüder Grimm um 1810 darangemacht haben, Märchen zu sammeln und aufzuschreiben, zunächst um sie selbstlos Clemens von Brentano zu überlassen. Als KMH (Kinder und Hausmärchen) der Brüder Grimm gingen und gehen sie aber rund um die Welt. Volkmärchen aus mündlicher Überlieferung sollten es sein. Es sind jedoch auch viele dabei, die sich den französischen Kunstmärchen des späten 17. und des 18. Jahrhunderts verdanken.

[7] Entnommen aus: Janning, Jürgen (2008):Erzählen von Volksmärchen. Zur genuinen Interpretation und Vermittlung einer oralen Form, aufgezeigt am *Dümmling* aus der Handschrift von Wilhelm Grimm. In: Franz, Kurt (Hrsg.): Märchenwelten. Das Volksmärchen aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen. 2. Aufl. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler

Dorothea Viehmann, von den Grimms als die „Märchenfrau Viehmännin aus einem Dorfe nahe Cassel“ eingeführt, ist in Wahrheit eine gebildete Frau mit hugenottischem Hintergrund gewesen.

Es sind *formale* und *inhaltliche* Gemeinsamkeiten, die die Märchen aus aller Welt als Gattung kennzeichnen. Beides ist für Kinder attraktiv:

Zum Formalen: Es gibt stets den einheitlichen Erzählstrang: Einen Aufbruch in die Zukunft, eine Gefährdung, die Bewältigung der Gefahr, und meist ein glückliches Ende. Dabei rhythmische Gestalten, häufig gleichförmige Eingangs- und Schlussformeln „Es war einmal…“, „Und wenn sie nicht gestorben sind…“. Lautmalereien, auch Verse und Reime „Der Wind, der Wind, das himmlische Kind…“, „Spieglein, Spieglein an der Wand…“, wiederholende Wendungen „Wer hat von meinem Tellerchen gegessen?“, „Wer hat aus meinem Becherlein getrunken?“. Das prägt sich als wohlklingender Singsang ein und trägt dazu bei, dass Geheimnisvolles, Fremdes, Zauberei, sprechende Tiere als Genuss und nicht als Bedrohung empfunden werden. Die Klänge können in den Zuhörenden widerhallen, sie verbinden gleichsam die Zuhörer mit der Erzählerin im selben Rhythmus. Das tut Kindern gut. Sie erinnern sich zwar nicht daran, aber genau so sind sie ja zur Sprache gekommen: im rhythmischen Tanz mit ihren Nächsten.

Und zu den Inhalten: Personen, Eigenschaften, Ereignisse, Lebenswelten: alles folgt einfachen Mustern der Stereotypie. Es gibt keine Individualität, die genau beschrieben wäre mit zurückliegenden Erfahrungen, persönlichen Merkmalen oder Verhaltensweisen. Stattdessen typische Verkörperungen, die der Phantasie viel Freiraum lassen: die schöne Prinzessin, die böse Hexe, fleißige Zwerge, tapfere Königssöhne. Selten tauchen Namen auf: „Ein Mann hatte sieben Söhne…“. Manchmal sind es Attribute: „Rotkäppchen“, „Aschenputtel“, aber Hänsel und Gretel sind genau genommen „Brüderchen und Schwesterchen“.

Gut und böse, schön und hässlich, fleißig und faul finden sich klar getrennt und einander zugeordnet. Ähnlich stereotyp sind auch die Lebenswelten: Königschloss und Tagelöhnerhütte, Wiese mit hellem Bächlein und dunkler Wald. Das alles bietet sich als Projektionsflächen an. Die Kinder können in die nur locker definierten Rollen schlüpfen, und trotz der realen Distanz zu Prinzessin und Gänsehirt, zum finsteren Wald und der klappernden Mühle, begegnen sie letztlich ihrem eigenen Alltag, der schließlich für sie auch ständig Neues und Unerwartetes bringt. Sie können sich in den Stimmungen wiederfinden und sind des guten Ausgangs von Anfang an gewiss.

Eine Zeitlang, in den 1970er, 80er Jahren, wurde vehemente Kritik an dem dualen biedermeierlichen Weltbild geübt, das in den Märchen herrscht. Anstatt „sie liefen und liefen immer tiefer in den dunklen Wald“ hat man gefordert: „Die Kinder hauten von zu Hause ab in den Schrebergarten, weil sie den dauernden Familienkrach nicht mehr hören konnten“. Kinder sollten sich frühzeitig darauf einrichten, später mehr und oder weniger gut bezahlte Lohnarbeit zu verrichten. Sie sollen bürgerlich-patriarchalische Strukturen durchschauen und kämpferisch mit ihnen umzugehen lernen. Vor allem sollte man aufhören, Kindern die althergebrachten Geschlechterstereotypen schön zu

malen. Nicht durch Schönheit und Sanftmut sollen sich die Mädchen der Unterdrückung erwehren, sondern durch List und Klugheit.[8]

Ich denke, mit solchen Argumenten lässt sich gut sympathisieren. Ja, vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in emanzipatorischer Absicht hat bereits in der Kita ihren Platz, gerade wenn es um das Zusammenleben buntgewürfelter Kindergruppen geht. Und insbesondere dann wird solche Erziehung auch schon bei den jüngeren Kindern wirkungsvoll ansetzen können, wenn Ungerechtigkeiten hautnah erlebt werden und ErzieherInnen unmittelbar darauf reagieren können. Ein reflektierter, abstandsvoll nuancierender Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen dürfte sich allerdings frühestens gegen Ende der Kita-Zeit anregen lassen.

Gesellschaftlich wünschenswerte Haltungen, die sich dann in kritischer Auseinandersetzung mit bestehenden Verhältnissen entwickeln können, haben freilich eine kognitive Vorgeschichte: Kinder müssen überhaupt erst einmal Orientierungen gewinnen und sind darauf angewiesen, zunächst einmal grobe Kategorien zu bilden, die ihnen helfen, Geschehnisse in ihrer sozialen Umwelt zu sortieren. Sie werden dies zunächst an sinnlich wahrnehmbaren Eindrücken festmachen. Dem Klang der Stimmen, der Körpergröße, Hautfarbe, Haartracht, Geschlecht, all dies unweigerlich affektiv getönt. Schließlich müssen die Kinder für sich entdecken, wo sie hingehören.

Diese Suche nach sich selbst und die Erkundung der Varietäten in ihrer Umgebung sind wichtige Tätigkeiten bei der kognitiven Erfahrungsbildung. Allmähliches Knüpfen von Beziehungen zwischen äußeren Merkmalen und dann auch zwischen diesen und Merkmalen, die unanschaulich sind (wie psychische Eigenschaften), also das Knüpfen assoziativer Netze mit ganz verschiedenartigen Komponenten: Das wird von der Entwicklungspsychologie seit langem als Fortschritte in der Begriffsbildung beschrieben. Und die alltägliche Umgebung der Kinder reagiert positiv auf kindliche Verhaltensweisen, die von solchen frühen Fortschritten zeugen. Denn nun lässt sich mit Kindern auch über das verhandeln und phantasieren, was ihren konkreten Erfahrungsradius einstweilen noch übersteigt.

Märchen vorzulesen, und zwar mit eindringlicher Verlebendigung der fremden Gestalten und der unbekannten Szenerien durch Stimme und Körpersprache, kann für Kinder schon ab dem dritten Jahr, wenn die Aufmerksamkeit sich längerfristig fesseln lässt, ein großes Abenteuer bieten. Deshalb reagieren schon kleine Kinder ja auch so fasziniert hierauf. Das von Charlotte Bühler vor hundert Jahren auf vier bis acht datierte „Märchenalter“ wird dann, wenn entsprechende Anregung gegeben ist, ganz bruchlos und zuverlässig übergehen in eine Zeit der genaueren Differenzierung, wo sich Akzeptanz von Verschiedenheit, Verstehen unterschiedlicher Anschauungen anbahnt, Stereotypen durchschaut werden, und sich schließlich auch Einsicht in allgemeine Geltung von Gerechtigkeit, Schwester- und Brüderlichkeit ergibt.

[8] Richter, Dieter & Merkel, Johannes (1974): Märchen, Phantasie und soziales Lernen. Berlin: Basis Verlag

Und, vergessen wir nicht: kleine und auch größere Kinder, Erwachsene ebenfalls noch, schätzen Märchen auch in fremden Sprachen, wenn sie nur verführerisch genug angeboten werden.

Prof. Dr. em. Gudula List

Karlsruhe

Plus de poésie pour les enfants qui grandissent dans un milieu bilingue ! Le rôle de la littérature dans l'acquisition du langage

La thèse de mon exposé qui, je l'espère, suscitera votre intérêt, est la suivante : Tout d'abord, c'est la voix humaine qui rend la littérature intéressante pour les enfants. C'est la raison pour laquelle je prendrai la *voix* comme point de départ – son importance pour nous les adultes et notamment : son importance pour l'acquisition du langage – et puis, aussi, son importance pour la sensibilisation des enfants à la littérature.

Lorsque les adultes se retrouvent dans la situation de s'exprimer dans une langue étrangère, certains le perçoivent comme une menace. Qui n'a pas fait l'expérience d'être limité dans son affirmation de soi et de l'embarrassante anticipation de jugements négatifs parce que l'on ne peut pas vraiment transmettre ce qu'il serait si facile d'exprimer naturellement dans sa propre langue ? L'une des raisons est que l'on craint de paraître moins intelligent que ce que l'on pense être.

Mais il y a une autre raison qui touche encore de plus près à la perception de soi : On doit en effet *sonner* différemment. La voix - son ton et son timbre – est un outil particulièrement expressif de l'affirmation de soi. Certes, tout individu peut aussi varier sa voix, on peut parler fort ou doucement, prendre un ton mécontent ou flatteur. Et pourtant, pour une personne, la voix a une qualité intrinsèque, comme une empreinte digitale. Elle est votre note personnelle, votre voix appartient à vous seul. Et les autres la perçoivent ainsi : même si elle reflète votre état d'esprit dans des variations très différentes, votre voix est vraiment reconnaissable entre des centaines d'autres.[1] Pensez-y : „personne" a un rapport avec „sonner".

Les voix sont généralement conditionnées par la prosodie typique (rythme, accent, mélodie) des langues. Pour les nouveau-nés, c'est là l'élément dans lequel ils sont plongés pour commencer leur acquisition du langage. Plus tard dans la vie, nous n'avons plus aucun souvenir de l'influence élémentaire des voix sur notre propre acquisition du langage. D'une manière générale toutefois, quel que soit ce que les enfants assimilent au cours des premières années de leur vie – dans la petite enfance, il n'existe aucune forme d'apprentissage qui ferait que nous, adultes, puissions prendre conscience de ce qui nous est arrivé. Comment notre propre voix s'est peu à peu développée avec la formation physiologique des outils linguistiques échappe également à tout souvenir. C'est exclusivement par la science (par des voies bien tortueuses que je ne peux exposer ici) que nous avons connaissance de la manière dont se développe, sur toile de fond d'une langue aux particularités métrorythmiques, l'individualité de la voix des personnes qui grandissent avec cette langue. Nous pouvons tenir pour certain que l'acquisition du langage par l'enfant – à partir du moment où il entend – est déclenchée par les voix, et qu'elle est bien sûr insérée dans toute l'attention physique des personnes qui sont proches de l'enfant. C'est la raison pour laquelle les débuts de l'acquisition du langage sont le fruit d'interactions rythmiques (certains les décrivent comme étant une « danse ») dans lesquelles les voix exercent des fonctions déterminantes.[2] Et par conséquent, l'acquisition du langage par l'enfant, à ses tout débuts, a aussi pour conséquence que sa propre voix commence très tôt déjà à devenir une caractéristique essentielle de sa personne.

C'est cette ambivalence qui rend le sujet si intéressant tant du point de vue des sciences humaines que sur le plan psychologique et linguistique : D'une part, les membres d'une communauté linguistique développent les mouvements de leurs organes d'articulation (des *gestes culturels*, comme les appelle le linguiste français Claude Hagège)[3]. Ces gestes culturels sont essentiels et permettent d'identifier une personne comme appartenant à un groupe linguistique. D'autre part, nous percevons la voix comme une caractéristique affirmée permettant de reconnaître l'individu. Ceci soulève le dilemme suivant, dont il sera possible de sortir seulement en partie et par la volonté : Lorsque nous voulons parler une langue étrangère - apprise plus tard dans la vie – de manière à ce qu'elle paraisse relativement authentique, nous devons alors accepter que notre voix sonne autrement que d'habitude. Certains trouvent cela amusant, beaucoup s'en inquiètent. De ce point de vue, il est facile de

[1] Amon, Ingrid (2007): Die Macht der Stimme. Persönlichkeit durch Klang, Volumen und Dynamik. Heidelberg; Eckert, Hartwig & Laver, John (1994): Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation. Weinheim
[2] Merkel, Johannes (1991): Die Resonanz zwischen Erzähler und kindlichem Publikum. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Weinheim: Beltz; Stern, Daniel (1979): Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart: Klett.
[3] Hagège, Claude (1996): L'enfant aux deux langues. Paris, Jacob, 170.

comprendre que les accents, quand on parle des langues étrangères, peuvent s'avérer tenaces. Rien de surprenant, après tout, cela touche à l'inconscient !

C'est différent pour les tout-petits. Les jeunes enfants s'ouvrent tout naturellement à la prosodie de la langue qu'ils entendent. Après tout pour les bébés, elle est, dit-on, la rampe de lancement de l'apprentissage de la langue. Tous les enfants capables d'entendre montrent donc dès le début un intérêt particulier pour l'univers sonore des voix. Longtemps avant que les enfants puissent eux-mêmes exprimer des mots et des phrases, nous savons aujourd'hui que le fait de leur parler avec une voix mélodieuse a pour effet qu'ils assimilent, dès la première année de vie, des indications sur l'architecture des langues, donc sur leurs règles syntaxiques et morphologiques, dont il tiendront compte plus tard sans qu'ils puissent le moins du monde en prendre conscience.[4] Certes, cela peut paraître étrange, mais la recherche peut désormais prouver que l'on peut chez les nouveaux nés, après quelques jours seulement, reconnaitre à la mélodie de leurs cris s'ils se trouvent dans un environnement français ou allemand. On explique de telles constatations par le fait que les enfants, dans le dernier tiers de la grossesse, développent leur ouïe, donc qu'ils entendent déjà, dans le ventre de leur mère, la mélodie de la langue et démontrent par conséquent après la naissance qu'ils peuvent déjà présenter une certaine familiarité avec la mélodie de la langue parlée dans leur entourage. [5]

Et si, dès le début, plusieurs mélodies de même importance sont présentes de façon relativement équivalente, les enfants s'y adaptent aussi tout naturellement. Par conséquent, si dès la petite enfance ils se familiarisent avec des voix qui obéissent à des mélodies différentes, ils réagissent à cette diversité musicale. Ce n'est pas seulement le cas « dès la naissance », cela dure au contraire encore quelques années dans le cas où ce n'est que plus tard, à la garderie par exemple, qu'une nouvelle mélodie s'ajoute à la première si celle-ci est vécue subjectivement comme étant significative.

Lorsque les enfants ont ensuite trois, quatre, cinq ans et deviennent aussi plus sensibles aux contenus et à la structure plus complexe des sons de la langue cohérente, les enfants qui grandissent dans un milieu unilingue trouvent la plupart du temps déjà un plaisir extrême à entendre leur langue parlée de façon dénaturée ou avec un accent particulier. Ils adorent écouter sans cesse des histoires et des contes aux sons mélodieux. Chez la plupart des enfants de cet âge naît aussi un intérêt pour les articulations étrangères quand ils entendent d'autres langues dans leur entourage. Ils sont donc curieux de s'immerger aussi avec plaisir dans des prosodies étrangères. Dans ce domaine, de formidables opportunités se présentent pour des incitations plurilingues et aussi littéraires dans les garderies.

A ce stade, j'aimerais aborder un peu plus en détail les particularités du genre des contes. Pour les enfants, les contes – auxquels la voix et le langage du corps donnent vie – peuvent dès l'âge préscolaire, en plus de la joie éprouvée à entendre les sons, aussi devenir une source d'intérêt pour leur contenu. Mais avant de parler de cela, je veux très brièvement essayer d'illustrer différentes mélodies de la langue et ainsi venir à parler de la fascination que la poésie et ses sons divers peuvent exercer sur nous tous et même aussi sur les enfants.

Une chose tout d'abord : 1 2 3 4 5 6 (transparent 1), ce sont simplement des symboles juxtaposés, ici des chiffres sous forme numérique ; ils n'ont pas encore de mélodie mais on peut les rythmer : **1** 2 3 **4** 5 6. On peut le faire dans toutes les langues.

En revanche, les expressions orales se produisent d'emblée comme des séquences rythmiquement organisées de syllabes accentuées et non accentuées. Outre les contenus des mots et leur disposition dans la phrase, ces rythmes constituent un élément supplémentaire de l'importance que l'on veut leur conférer (l'*homme* porte un chapeau – l'homme porte *un* chapeau – l'homme porte un c*hapeau*). Cela aussi fonctionne dans toutes les langues.

[4] Mehler, Jacques & Dupoux, E. (2002): Nâitre humain. Paris: Jacob
[5] Mampe, Birgit, Friederici, Angela D., Christophe, Anne & Wermke, Kathleen (2009): Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology* 19, December 15, 209, 1994-1997

Mais par ailleurs, la linguistique distingue essentiellement deux catégories de rythmes vocaux. Une langue en particulier peut être rangée dans l'une ou l'autre des catégories.[6] La langue allemande appartient à l'une des deux, la langue française appartient à l'autre. Deux différences majeures :

En allemand, les syllabes accentuées sont généralement plus lourdes que les non accentuées (*Garten*) – En français, il n'existe pas de différences aussi grandes entre les syllabes accentuées et les syllabes non accentuées *(jardin*).

Dans la langue allemande, l'accent est mis plutôt sur le début du mot (*Mittag, Alkohol*), plutôt sur la fin des mots dans la langue française (*midi, alcool*).

Ces différences s'entendent nettement surtout dans l'association des deux langues : (transparent 2) : La Fontaine – texte original et traduction :

La cigale, ayant chanté
Tout l'été
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue.
Die Grille hatte
Den ganzen Sommer lang gesungen
Und fand sich völlig mittellos
Als der kalte Nordwind kam

On l'entend aussi nettement dans les poèmes : (transparent 3)

Ronsard

O vraiment marâtre Nature,
Puisqu'une telle fleur ne dure
Que du matin jusques au soir !

Eichendorff

Schläft ein Lied in allen Dingen
Die da träumen fort und fort,
und die Welt hebt an zu singen
triffst du nur das Zauberwort

Et les enfants trouvent cela amusant : (transparent 4)

J'ai des poules à vendre,
Des noires et des blanches;
J'en ai tout plein mon grenier.

Morgens früh um sechs
Kommt die alte Hex.
Morgens früh um sieben
Schabt sie gelbe Rüben.

Onomatopées, rimes, chants, formules magiques, comptines : c'est un véritable plaisir pour les enfants, en particulier quand plaisanterie et dépaysement se font sentir. C'est bien connu et, dans beaucoup de familles et la plupart des garderies, tout ceci joue fort heureusement un rôle important. Il existe beaucoup de recueils de beaux textes sur le marché ainsi que des études scientifiques et pédagogiques dans la littérature spécialisée. Mais ce dont je veux parler ici, c'est de l'importance de l'univers sonore vocal. C'est lui qui finalement amène, dès le début, les enfants vers la langue et les fait donc s'intégrer à la communauté.

Et puis, il y a cette évolution clairement reconnaissable de l'attention – que l'on peut observer très tôt – que les jeunes enfants portent déjà aux voix humaines dès la première année de vie quand ils échangent (le dialogue se faisant encore sans mots côté enfant) et ce, jusqu'à s'ouvrir avec plaisir à la poésie à partir d'environ trois ans. Et donc au son particulier, également au son *étranger* si ces expériences se présentent à eux ! Une excellente possibilité est ici donnée de faire résonner le plurilinguisme

[6] Pompino-Marschall, Bernd (1990): Die Silbenprosodie. Ein elementarer Aspekt der Wahrnehmung von Sprechrhythmus und Sprechtempo. Tübingen: Niemeyer

dans les écoles maternelles. C'est bien plus efficace que la méthode qui consiste à ce que le maître d'école s'assure que les enfants connaissent certains mots dans d'autres langues !

Si j'aborde maintenant les contes, je veux aussi parler de l'accès direct, produit par un *son particulier*, à la fantaisie enfantine, en racontant et lisant ce genre littéraire riche de tradition. (Transparent 5) : *Dümmling*, uniquement sous forme manuscrite [7] Lisez d'abord en silence :

„*Es war einmal ein Hans der war so unerhört dumm, dass ihn sein Vater*
in die weite Welt jagte. Er rennt vor sich hin bis er an Meeresufer kommt,
da kommt eine hässliche Kröte auf ihn zu und quakt, umschling mich und versenk dich!
So kommt sie zweimal, er weigert sich, wie sie zum dritten Mal kommt,
folgt er ihr. Er sinkt unter und kommt an ein schönes Schloss unter dem Meer.
Hier dient er der Kröte. Endlich heißt sie ihn mit ihr zu ringen,
und er ringt, und die hässliche Kröte wird zu einem schönen Mädchen
und das Schloss mit allen seinen Gärten steht auf der Erde.
Hans wird gescheit, geht zu seinem Vater und erbt sein Reich".

On peut faire résonner cela, écoutez !

Il existe des contes partout et ce, depuis très très longtemps. Comme chacun sait, que les frères Grimm se mettent vers 1810 à recueillir les histoires de leurs contes et à les écrire, d'abord pour les laisser de façon désintéressée au poète Clemens von Brentano, fut un succès pour la tradition allemande. Mais ils ont fait et continuent de faire le tour du monde en tant que « Contes de l'Enfance et du Foyer » des frères Grimm. Ils étaient censés être des contes populaires transmis oralement. Cependant, beaucoup d'entre eux ressemblent aussi aux contes littéraires français de la fin du 17ème siècle et du 18ème siècle. Dorothea Viehmann, que les frères Grimm décrivaient comme la „*Märchenfrau Viehmännin aus einem Dorfe nahe Cassel*" (paysanne conteuse d'un village près de Kassel) était en réalité une femme instruite qui descendait d'une famille huguenote.

Ce sont les similitudes, dans la *forme* et le *contenu,* qui caractérisent le genre des contes du monde entier. Les deux sont attrayants pour les enfants :

Pour ce qui est de la forme : il y a toujours la ligne narrative homogène : un nouveau départ pour l'avenir, une mise en danger, la gestion du danger, et la plupart du temps une histoire qui se termine bien (un happy end). Et des formes rythmiques, souvent les mêmes formules de début et de fin de conte : „*Es war einmal…"* / « Il était une fois… », „*Und wenn sie nicht gestorben sind…*" / « Et s'ils ne sont pas morts… ». Les onomatopées, les vers et les rimes également, „*Der Wind, der Wind, das himmlische Kind*" / « C'est le vent, c'est le vent, ce céleste enfant… ! », „*Spieglein, Spieglein an der Wand…*" / « Miroir, mon beau miroir… », les tournures de phrase répétitives *„Wer hat von meinem Tellerchen gegessen?"* / « Qui a mangé dans ma petite assiette ? », „*Wer hat aus meinem Becherlein getrunken*?" / « Qui a bu dans mon gobelet ? » : Tout ceci reste gravé comme une mélopée harmonieuse et contribue à ce que les choses mystérieuses, étrangères, magiques ainsi que les animaux qui parlent soient perçus comme un plaisir et non comme une menace. Les sons peuvent résonner aux oreilles de l'auditoire, ils relient pour ainsi dire les auditeurs à la conteuse dans un même rythme. C'est bon pour les enfants. Certes, ils ne s'en souviennent pas mais c'est précisément ainsi qu'ils en sont venus à parler : dans une danse rythmique avec leurs proches.

Et pour ce qui est du contenu : Personnages, caractéristiques, évènements, cadres de vie : tout obéit à des modèles simples du stéréotype. Il n'y a pas d'individualité qui serait exactement décrite avec des expériences lointaines, des caractéristiques ou comportements personnels. Au lieu de cela, des incarnations typiques qui laissent libre cours à la fantaisie : la belle princesse, la méchante sorcière, les sept nains courageux, les braves fils de roi. Il est rare que des noms apparaissent : „*Ein Mann hatte sieben Söhne…"* / « Un homme avait sept fils … ». Parfois ce sont des attributs : « Le petit chaperon rouge », « Cendrillon », mais Hänsel et Gretel sont en fait « Frérot et Sœurette ».

Bon et méchant, beau et laid, courageux et paresseux sont clairement séparés et associés. De même, les cadres de vie sont aussi stéréotypés : le château du roi et la chaumière des journaliers, la prairie et son clair ruisseau et la sombre forêt. Tout ceci

[7] Extrait de : Janning, Jürgen (2008):Erzählen von Volksmärchen. Zur genuinen Interpretation und Vermittlung einer oralen Form, aufgezeigt am *Dümmling* aus der Handschrift von Wilhelm Grimm. Dans : Franz, Kurt (Hrsg.): Märchenwelten. Das Volksmärchen aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen. 2. Aufl. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler

représente des écrans de projection. Les enfants peuvent se glisser dans les rôles définis seulement de manière floue, et malgré la distance réelle qui les sépare de la princesse et du gardien d'oies, de la forêt obscure et du moulin qui claque, ils rencontrent finalement leur propre quotidien qui, finalement, leur apporte aussi constamment quelque chose de nouveau et d'inattendu. Ils peuvent se retrouver dans les ambiances et sont sûrs depuis le début que l'histoire finira bien.

Pendant un certain temps dans les années 70 / 80, la vision duale du monde de l'époque Biedermeier qui règne dans les contes a été vivement critiquée. Au lieu de dire *„sie liefen und liefen immer tiefer in den dunklen Wald"* / « ils s'enfoncèrent toujours plus profondément dans la forêt obscure », il a été demandé de dire : *„Die Kinder hauten von zu Hause ab in den Schrebergarten, weil sie den dauernden Familienkrach nicht mehr hören konnten"* / « Les enfants s'enfuirent de la maison dans le jardin parce qu'ils ne pouvaient plus entendre les disputes familiales continuelles ». Il fallait que les enfants soient très tôt préparés à exercer plus tard un travail plus ou moins bien payé. Ils doivent comprendre les institutions bourgeoises et patriarcales et apprendre à se batailler et à faire avec. Surtout, on devrait arrêter de faire aux enfants une belle description des stéréotypes traditionnels associés aux sexes. Ce n'est pas par la beauté et par la gentillesse que les jeunes filles doivent se défendre de l'oppression, mais par la finesse et l'intelligence. [8]

Je pense que l'on peut adhérer à de tels arguments. Oui, l'éducation et la formation prenant compte des préjugés dans une intention émancipatrice a sa place dès la garderie d'enfants, notamment quand il s'agit de la coexistence de groupes d'enfants d'origine différente. Et en particulier, une telle éducation pourra également être efficace sur les jeunes enfants dès qu'ils subissent de très près des injustices et que les éducatrices et éducateurs peuvent directement réagir. En revanche, une gestion, réfléchie et nuancée avec suffisamment de recul, des préjugés et des stéréotypes devrait pouvoir être incitée au plus tôt vers la fin de la période préscolaire.

Les attitudes souhaitables sur le plan social, qui peuvent ensuite évoluer dans le débat critique portant sur des situations existantes, ont bien entendu des antécédents cognitifs : Les enfants doivent d'abord et surtout bénéficier d'orientations et il est impératif de constituer dans un premier temps des catégories sommaires qui les aident à trier les évènements dans leur environnement social. Ils les relieront d'abord à des impressions sensorielles - au son des voix, à la taille, à la couleur de peau, à la coiffure, au sexe, tout ceci étant inévitablement teinté d'affectif. Enfin, les enfants doivent découvrir par eux-mêmes à quel groupe ils appartiennent.

Cette recherche de soi et l'exploration des variétés dans leur environnement sont des activités essentielles des expériences cognitives. Etablir progressivement des relations entre des caractéristiques extérieures, et ensuite également entre celles-ci et des caractéristiques abstraites (comme les propriétés psychiques), donc bâtir des réseaux associatifs avec des composantes de nature totalement différente : c'est ce qui est décrit depuis longtemps par la psychologie du développement comme étant des progrès dans l'élaboration de concepts. Et l'environnement quotidien des enfants réagit positivement aux comportements juvéniles, qui témoignent de tels progrès à un stade précoce. Car désormais, on peut aussi discuter et affabuler avec les enfants à propos de choses qui dépassent encore le cadre concret de leur expérience.

Lire des contes et ce, en donnant instamment vie, par la voix et le langage du corps, à des formes étrangères et à des scénarios inconnus peut déjà représenter une grande aventure pour les enfants à partir de l'âge de trois ans si l'on peut captiver leur attention suffisamment longtemps. C'est aussi la raison pour laquelle les jeunes enfants réagissent déjà avec autant de fascination. L'âge des contes *(„Märchenalter")* que la psychologue Charlotte Bühler fixait, il y a un siècle de cela, de quatre à huit ans, se convertira alors, si la stimulation est là, sans aucune rupture et en toute confiance en une période de différenciation plus précise où s'amorcent l'acceptation de la diversité, la compréhension de différentes opinions, où l'on voit clair dans les stéréotypes et où l'on se rend finalement compte aussi de la portée générale de la justice et de la fraternité.

Et n'oublions pas une chose : Les tout-petits et les enfants plus âgés, mais encore les adultes également, apprécient les contes aussi en langue étrangère dès lors qu'ils sont présentés de façon suffisamment captivante.

[8] Richter, Dieter & Merkel, Johannes (1974): Märchen, Phantasie und soziales Lernen. Berlin: Basis Verlag

Prof. Dr. em. Gudula List
Karlsruhe

More poetry for children growing up multilingual - The role of literature in language acquisition

The theory put forward in my presentation, for which I seek your support, is the following: First and foremost, it is the human voice which arouses a child's interest in literature. For this reason, I am taking the *voice* as my point of departure – its significance for us as adults, and in particular its significance for language acquisition, and consequently also its significance for the sensitisation of children to literature.

Some adults feel intimidated when they find themselves in a situation in which they must use a foreign language. We have all, at one time or another, experienced that sense of restriction in expressing ourselves, the embarrassing anticipation of a negative judgment because it is not possible to convey exactly what we mean with ease in the same way as when we speak in our native tongue. This is the first reason: We are afraid to appear less intelligent than we believe ourselves to be.

However, there is a second reason, which affects our self-concept even more deeply: to be specific, we have to *sound* differently. The voice with its pitch and tone is an especially expressive means of self-presentation. Even though individuals can vary their voice by speaking softly or loudly or by adopting an angry or flattering tone, each person's voice has a unique quality, comparable to a fingerprint. It is your personal note; your voice is yours, and yours alone. And this is how it is perceived by others: Irrespective of the totally different variations reflecting your affectivity, your voice is still distinguishable from hundreds of others.[1] Think about it: 'person' is also associated with 'sound' (*Latin:* sonare).

Voices are subject to the prosodic parameters (rhythm, stress, intonation) of a language. For newborn infants this is the element in which they are immersed to begin their language acquisition. Memories of the elementary influence of voices on our own language acquisition are completely lost to us in later life. Indeed, this applies as a general rule: It makes no difference what children learn in their first years: There is no form of learning in early childhood which allows us as adults to recollect what actually happened to us. Any memory of how our own voice in childhood was gradually refined with the physiological development of the vocal organs is also obliterated. It is exclusively through scientific research that we know (in a rather roundabout way, which I cannot expand on at this point) how the individuality of the voice of the people who grow up with this language is formed against the backdrop of the parameters of a metric/rhythmic language. We may safely assume that childhood language acquisition – insofar as the child has the faculty of hearing – is set in motion by voices, naturally embedded in the entire physical affection of the people close to the child. Therefore, the beginnings of language acquisition are to be traced back to the rhythmic interactions (described as 'dance' by some), in which voices exercise essential functions.[2] And, consequently, language acquisition beginning in childhood also implies that the child's voice begins to develop early on into a core factor of its personality.

It is this ambivalence which makes the subject so attractive from a cultural, psychological and linguistic perspective: On the one hand, the members of a linguistic community develop movements of their articulation organs (referred to as *cultural gestures* by the French linguistic researcher Claude Hagège),[3] cultural gestures which are binding, and which identify a person as belonging to a language group. On the other hand, we perceive the voice as a clearly distinguishable characteristic of each individual. This results in the following dilemma, which we are only partly able to control: If we wish to produce a foreign language learnt in adulthood reasonably authentically, we must accept that we will sound different from how we normally sound. For some, this is fun, for many frightening. Bearing this in mind, it is easy to understand that it is difficult to change our

[1] Amon, Ingrid (2007): Die Macht der Stimme .Persönlichkeit durch Klang, Volumen und Dynamik. Heidelberg; Eckert, Hartwig & Laver, John (1994): Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation. Weinheim
[2] Merkel, Johannes (1991): Die Resonanz zwischen Erzähler und kindlichem Publikum. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Weinheim: Beltz; Stern, Daniel (1979): Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart: Klett.
[3] Hagège, Claude (1996): L'enfant aux deux langues. Paris, Jacob, 170.

accent when speaking in a foreign language. This is hardly surprising, considering that the processes are ultimately unconscious!

It is a different matter in early childhood. Young children quite naturally absorb the prosody of the language which they hear. As already mentioned, it is ultimately the springboard for babies on their road to language acquisition. Therefore, all children who have the faculty of hearing show a special interest right from the start in the realm of vocal sounds. We now know that, long before they are able to utter words and sentences themselves, melodic speech prompts them as early in the first year of their life to process information on the architecture of languages, their syntactic and morphological rules, which children will later take into consideration without having the least awareness of this process.[4] Although it may sound strange, research has meanwhile proven that it is possible to recognise from the melody of crying infants only a few days after their birth whether they are located in a German or French environment. Such findings are attributed to the fact that children develop their sense of hearing in the last trimester of the pregnancy, i.e. they already experience speech melody in the womb and, therefore, demonstrate after their birth, that they already have a certain familiarity with the melody of the language of their environment.[5]

And if, from the start, children are exposed to several speech melodies, which are used to the same extent and are equally important, they also adapt quite naturally to this phenomenon. This means that, if they are familiar in early childhood with voices which conform to different speech melodies, they respond to this musical diversity. This does not only apply in the case 'from birth', but also continues for some years in the case that, later, at nursery school for example, they are exposed to a new melody for the first time, provided it is experienced as subjectively significant.

When children then reach the age of three, four and five, becoming more receptive to the content and more complex sound structures of coherent sentences, children growing up monolingual tend to take great delight in their language sounding strange or especially stressed. They love to listen to euphonious stories and fairy tales over and over again. In this period of their lives, most children also develop an interest in unfamiliar expressions if they hear other languages in their environment. And so they are curious and excited when immersed in the prosodies of foreign languages. This creates enormous opportunities for multilingual and also literary incentives at nursery school level.

At this point, I would like to go into a little bit more detail on the characteristic features of the genre of fairy tales. Fairy tales which are brought to life through voice and body language can, in addition to providing auditory enjoyment, also arouse interest in the content in children of preschool age. To begin with, however, I shall endeavour to quickly illustrate different speech melodies, before moving on to the subject of the fascination which poetry with its varied sound devices can exert on all of us, including children.

First this: 1 2 3 4 5 6 (transparency 1) - These are simply symbols strung together, in this case number words in numerical form, which have no melody as yet but which can be made to rhyme: **1** 2 3 **4** 5 6. This applies to all languages.

In fact, linguistic utterances are produced from the outset as rhythmically organized sequences of stressed and unstressed syllables. In addition to the semantics and order of the words in the sentence, these rhythms constitute an additional component to conveying meaning. (The *man* has an expensive hat. – The man has an *expensive* hat. - The man has an expensive *hat*.)[6] This also applies to all languages.

Having said this, linguistics now makes a distinction between two speech rhythm types. Individual languages may be attributed to one or the other type of rhythm.[7] The German language belongs to one type, the French to the other. There are two important differences:

In German, the stressed syllables are generally heavier than the unstressed (Garten) – In French, there is little difference between stressed and unstressed syllables (jardin).

---

[4] Mehler, Jacques & Dupoux, E. (2002): Nâitre humain. Paris: Jacob
[5] Mampe, Birgit, Friederici, Angela D., Christophe, Anne & Wermke, Kathleen (2009): Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology* 19, December 15, 209, 1994-1997
[6] Not a translation of the original text but an equivalent illustration of stress and intonation conveying meaning
[7] Pompino-Marschall, Bernd (1990): Die Silbenprosodie. Ein elementarer Aspekt der Wahrnehmung von Sprechrhythmus und Sprechtempo. Tübingen: Niemeyer

In German, the stress is generally at the beginning of the word (Mittag, Alkohol), whereas in French it is, as a rule, at the end of the word (midi, alcool).

These differences are clearly and most notably illustrated in verse: (transparency 2) La Fontaine – in the original and in translation:

La cigale, ayant chanté
Tout l'été
Se trouva fort depourvue
Quand la bise fut venue.
Die Grille hatte
Den ganzen Sommer lang gesungen
Und fand sich völlig mittellos
Als der kalte Nordwind kam

This is also clearly heard in poetic texts: (transparency 3)

Ronsard

O vraiment marâtre Nature,
Puisqu'une telle fleur ne dure
Que du matin jusques au soir !

Eichendorff

Schläft ein Lied in allen Dingen
Die da tr#umen fort und fort,
und die Welt hebt an zu singen
triffst du nur das Zauberwort

And it is fun for children: (transparency 4)

J'ai des poules à vendre,
Des noires et des blanches;
J'en ai tout plain mon grenier.

Morgens früh um sechs
Kommt die alte Hex.
Morgens früh um sieben
Schabt sie gelbe Rüben.

Onomatopoeias, rhymes, songs, incantations, counting-out rhymes: children take great delight in them, especially if there is a sense of fun and disassociation in the process. This is a well-known fact, and, fortunately, in many family homes and in the majority of nursery schools, this plays an important role. There are many collections of beautiful texts on the market and also literary and pedagogical studies on the subject available in specialised literature. What I am exclusively interested in here is the significance of the realm of vocal sounds. This is what ultimately integrates children from the start into language and, in so doing, into communities.

And then, there is this clearly discernible development of the attention to human voices observed in early childhood, which even in the first year of life flows into a dialogic exchange (for the children still without words) and initiate appreciation of poetry from around the age of three, and, in the process, of the special, also *unfamiliar* sound, at least if the possibility to experience such presents itself! This opens up a splendid opportunity for multilingualism to resonate in kindergartens. This is also by far more effective than teaching children individual words in other languages in schoolmasterly fashion!

I would like to mention fairy tales in this connection, a genre rich in tradition. The *special sound* allows direct access to the child's imagination through narrating or reading the story aloud. (transparency 5): *Dümmling*, preserved only in manuscript form [8]: First of all, read it quietly to yourself:

Es war einmal ein Hans der war so unerhört dumm, dass ihn sein Vater
in die weite Welt jagte. Er rennt vor sich hin bis er an Meeresufer kommt,
da kommt eine hässliche Kröte auf ihn zu und quakt, umschling mich und versenk dich!
So kommt sie zweimal, er weigert sich, wie sie zum dritten Mal kommt,
folgt er ihr. Er sinkt unter und kommt an ein schönes Schloss unter dem Meer.
Hier dient er der Kröte. Endlich heißt sie ihn mit ihr zu ringen,
und er ringt, und die hässliche Kröte wird zu einem schönen Mädchen
und das Schloss mit allen seinen Gärten steht auf der Erde.
Hans wird gescheit, geht zu seinem Vater und erbt sein Reich.

It can be made to rhyme. Listen!

Fairy tales have existed all over the world since time immemorial. As we all know, it was a momentous event for German tradition when, around 1810, the Brothers Grimm set about collecting and writing down fairy tales, which they were initially to hand over to Clemens von Brentano, having no self-interest in them. However, the stories went all around the world as the children's and household tales by the Brothers Grimm. They were supposedly folk tales traditionally conveyed by word of mouth. However, there are also many which have their origins in French literary fairy tales from the late 17th and 18th century. Dorothea Viehmann, introduced by the Grimms as the '*Märchenfrau Viehmännin aus einem Dorfe nahe Cassel*' ('storyteller Viehmännin from a village near Cassel'), was in reality an educated woman with a Huguenot background.

There are similarities in *form* and *content*, which identify fairy tales from all over the world as a genre. Both appeal to children:

As regards form: There is always a consistent narrative thread: setting off into the future, a threat, overcoming the threat, and usually a happy end. There are rhythmical structures, often standard beginnings and endings, such as '*Es war einmal…'* / 'Once upon a time …', '*Und wenn sie nicht gestorben sind…*' / 'And they all lived happily ever after', onomatopoeias, also verses and rhymes, such as '*Der Wind, der Wind, das himmlische Kind'* / 'The wind, the wind, the heaven-born wind…', '*Spieglein, Spieglein an der Wand…*' / 'Mirror, mirror on the wall…', and repetitive phrases, such as '*Wer hat von meinem Tellerchen gegessen?'* / 'Who's been eating from my plate?', '*Wer hat aus meinem Becherlein getrunken*?' / 'Who's been drinking from my cup?'. These are committed to memory in the form of a melodic singsong and contribute to the children enjoying the mystery, the unknown, the magic, and the talking animals rather than feeling threatened by them. The sounds can be echoed in the audience, connecting, so to speak, the listeners with the storyteller to the same rhythm. This does children the world of good. Although they do not remember, it is exactly how they learnt to speak: in the rhythmical dance with those close to them.

As regards content: characters, attributes, events, settings: they all follow simple stereotype models. There is no individuality which would be described in detail with past experiences, personal characteristics or behavioural patterns. Instead, typical personifications, which allow the imagination to run free: The beautiful princess, the evil witch, the hardworking dwarfs, and the king's brave sons. Names seldom appear: '*Ein Mann hatte sieben Söhne…'* / 'There was once a man who had seven sons …'. Sometimes an attribute is used: 'Little Red Riding Hood' or 'Cinderella', while Hansel und Gretel are in the strict sense 'Little Brother and Little Sister'.

Good and evil, beautiful and ugly, hardworking and lazy are clearly separated and correspondingly assigned. The settings are similarly stereotyped: a royal palace and a labourers' hut or a meadow with a clear stream and a dark forest. They all offer areas for projection. The children can slip into the only loosely defined roles and, despite the distance to a princess and gooseherd or to the sinister forest and the clattering mill in reality, they ultimately encounter their own daily routine, which, after all, constantly brings something new and unexpected for them. They can rediscover themselves in the atmosphere created by the story in the certainty from the outset of a happy ending.

For a while, in the 1970s and 1980s, the conventional image predominant in fairy tales of a world pulling in two directions was vehemently criticised. Instead of '*sie liefen und liefen immer tiefer in den dunklen Wald'* / 'they ran further and further into the

[8] Taken from: Janning, Jürgen (2008):Erzählen von Volksmärchen. Zur genuinen Interpretation und Vermittlung einer oralen Form, aufgezeigt am *Dümmling* aus der Handschrift von Wilhelm Grimm. In: Franz, Kurt (Hrsg.): Märchenwelten. Das Volksmärchen aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen. 2. Aufl. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler

dark forest', critics were now pressing for '*Die Kinder hauten von zu Hause ab in den Schrebergarten, weil sie den dauernden Familienkrach nicht mehr hören konnten'* / 'the children fled from the house and ran to the allotment to escape the constant family rows'. The argument was that children should prepare themselves at an early age to work for high or low wages in later life. They should see through bourgeois patriarchal structures and learn to stand up to them. Above all, people should stop showing children traditional gender stereotypes in a good light. It is not through beauty and placidity that girls must defy oppression but through stealth and intelligence.[9]

There is much to be said for such arguments. Indeed, addressing prejudices and discrimination in education and upbringing also has its place in nursery school, especially in the case of the co-existence of a group of children from diverse backgrounds. And this approach to education can be all the more effective for younger children if injustices are experienced first-hand and educators can respond directly to them. In any event, a reflective, subtly detached approach to prejudices and stereotypes should be encouraged at the earliest towards the end of nursery school.

Socially desirable behaviour, which can subsequently develop into a critical debate on the prevailing circumstances, clearly has cognitive antecedents: First of all, it is important for children to find their bearings, relying initially on the formation of broad categories to help them sort out events in their social environment. To begin with, they will link this up with impressions perceptible to the senses: the sound of voices, body size, skin colour, hairstyle, gender, all inevitably filtered affectively. The children must ultimately discover for themselves where they belong.

Finding themselves and the exploration of the diversities in their environment are important activities in cognitive learning experiences. Gradually connecting the relationship between physical characteristics and then also between these and abstract characteristics (such as emotional qualities), i.e. linking associative networks with completely different components, has long since been described in development psychology as progress in conceptualisation. And the children's everyday environment is reacting positively to children's behavioural patterns, which testify to such progress in early childhood. In effect, it is now possible to negotiate and fantasise with children over what has meanwhile reached beyond their actual range of experience.

Reading fairy tales aloud, that is to say bringing the unfamiliar figures and unknown settings powerfully to life through voice and body language, can allow children as young as three years of age to embark on a great adventure, if it is possible to capture their attention for a reasonable length of time. That is why these stories hold such a fascination for even young children. With the corresponding stimulus, children of the 'fairy tale age', classified by Charlotte Bühler one hundred years ago as being from four to eight, can quite seamlessly and reliably move on to the next phase when they will make sharper distinctions, and begin to welcome diversity, understand different points of view, see through stereotypes and, finally, also gain insight into the general validity of justice, sisterhood and brotherhood.

And, let us not forget: young and also older children, even adults, appreciate fairy tales in foreign languages, provided they are made too tempting to resist.

[9] Richter, Dieter & Merkel, Johannes (1974): Märchen, Phantasie und soziales Lernen. Berlin: Basis Verlag

Elke Montanari

Universität Hildesheim

Sprich mit mir – Inputqualität im mehrsprachigen Erwerb

Ich, mein Mann und unsere fast 2jährige Tochter. Ich komme aus der Tschechischen Republik. Mein Mann ist italiener. Wir leben in Deutschland. Ich und mein Mann sprechen miteinander deutsch. Ich spreche mit meinem Tochter nur tschechisch, mein Mann nur italienisch. Manchmal bin ich am Überlegen, ob ich das richtige tue, in dem ich ihr nichts deutsch beibringe. Weil wenn sie die Schule besuchen anfängt, wird sie höchstwahrschienlich schon ziemlich gut tschechisch sprechen und vielleicht ein wenig italienisch, aber null deutsch.

Beratungsanfrage im Online-Portal „Mehrsprachigkeit" der Universität Hildesheim, nicht korrigierte Version

Aus den Beratungsanfragen, die an die Online-Beratung zum Thema Mehrsprachigkeit an der Universität Hildesheim gerichtet werden, ist die Frage, welche Sprachen Eltern mit ihren Kindern sprechen sollten, eine der häufigsten.[1] Die Vereinbarkeit von gesellschaftlichen und familiären Erfordernissen bildet ein Spannungsfeld: Einige überlegen, zu Hause Deutsch zu sprechen, damit das Kind auf die Bildungsinstitutionen vorbereitet wird; andere möchten darüber hinaus auch für sich selbst Sprachgelegenheiten schaffen; dafür, dagegen die Herkunftssprache am Esstisch zu verwenden, spricht das Argument, dass das Kind damit bessere Kontaktmöglichkeiten zu der weiteren Gesamtfamilie hat und die eigene Herkunft sprachlich reflektieren kann; mehrere Sprachen gemischt im Alltag zu verwenden, ist eine weitere häufig zu beobachtende Praxis, die aus aus dem Alltag heraus erwachsen ist. Die Handlungsempfehlungen in der Beratung begrenzen sich häufig auf den Rat, pro Person eine Sprache zu verwenden. Dieses Vorgehen ist aber im Wesentlichen nur für diejenigen Familien geeignet, bei denen beide Eltern über eine einzige Erstsprache verfügen, die sie gegenseitig zumindest in großen Zügen verstehen können, also z.B. für eine Teilgruppe der binationalen Paare (Montanari 2000: 42 f.). Doch wie wirkt sich die Wahl der Sprache, mit denen sich Eltern an das Kind richten, auf den kindlichen Spracherwerb aus?

1. Input

Von Geburt an wächst der Säugling in einer sprechenden Umgebung auf (cf. Vygotskij 2002: 179), hört Laute, Worte, prosodische Konturen von einer oder mehreren Sprachen in der Umgebung. Im weiten Sinn handelt es sich um sprachliche Angebote, die der Säugling in den sprachlichen Handlungen in der Lebenswelt vorfindet und die ihm als Input für Spracherwerb dienen. Dafür sind insbesondere die sprachlichen Angebote relevant, in denen die wichtigsten Bezugspersonen mit dem Kind in Handlungszusammenhänge eintreten, z.B. bei der Körperpflege, beim Spiel oder beim Füttern.

Die Sprachangebote, innerhalb derer Kinder aufwachsen, sind von großer Heterogenität in der Menge und der Qualität geprägt (ausführlich dazu: Caroll 2000): die Zeit, die Eltern redend mit ihren Kindern verbringen, ist ebenso individuell wie die Interaktion, die von wenigen kurzen Anweisungen bis zu einem ausführlichen, erklärenden und argumentativen Kommunikationsstil reichen kann und kommunikations- versus kontrollorientiert sein kann (Afshar 2007). Hier soll der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss eine erst- versus zweitsprachliche Inputqualität hat: Ist ein Unterschied erkennbar, wenn Eltern ihre Erstsprache mit den Kindern sprechen im Vergleich zu Eltern, die sich für ihre Zweitsprache Deutsch entscheiden oder eine Mischung aus beiden Varianten verwenden? Hilft es den Kindern beim Deutscherwerb, über eine längere Kontaktzeit Deutsch zu hören, oder ist es wertvoller, wenn sie möglichst viel in einer Sprache angesprochen werden, die die Eltern sehr gut beherrschen, weil es ihre Erstsprache ist?

[1] http://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/idsl/mitglieder/prof-dr-phil-elke-montanari/online-beratung/

2. Die Studie

In den Jahren 2005 und 2006 beobachtete ich 20 Kinder im Vorschulalter in Sprachfördermaßnahmen in mehreren Kindertagesstätten und einer Grundschule mit einer Videokamera. Außerdem wurden die Eltern per Fragebogen und in Interviews befragt. Es entstand ein Korpus von 104 Erzählungen von 17 Kindern im Alter von 5;0 und 6;3 zu Beginn der Beobachtung (Montanari 2007, 2010). Alle Kinder sind in Deutschland geboren bzw. im ersten Lebensjahr nach Deutschland gekommen und sprachen in der Familie unterschiedliche Sprachen, z.B. Türkisch, Kurdisch oder Paschto. Sämtliche Erziehungspersonen hatten eine andere Erstsprache als Deutsch.

Tabelle 1: Sprachenverwendung in der Familie

Vorwiegend L1	L1 plus DaZ	Vorwiegend DaZ
2 Kinder	12 Kinder	3 Kinder

(L1 = Erstsprache; DaZ = Deutsch als Zweitsprache)

Die Mehrheit der Familien sprach neben den Erstsprachen auch Deutsch zu Hause, die Kinder, die erst mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte mit der deutschen Sprache in Berührung kommen, sind also eher die Ausnahme. Einige Paare hatten sich entschlossen, ausschließlich Deutsch zu sprechen, z.B. weil die Eltern aus dem Iran und der Türkei stammten und Deutsch die einzige geteilte Sprache war.

In Elterninterviews war zu bemerken, dass die meisten Eltern, bis auf zwei Familien, die deutsche Sprache nur auf einem einfachen Niveau beherrschten und viele Genus- und Kongruenzfehler zeigten. In zwei Familien beherrschten die Erziehungspersonen die deutsche Sprache auf einem mittleren Niveau.

In der sich daran anschließenden Analyse wurde der Fokus auf den Erwerb von Genus und Determination gelegt (Montanari 2010), der hier in Bezug zu der häuslich verwendeten Sprachqualität gesetzt wird. In den kindlichen Daten war zu beobachten, dass die Erwerbsproblematik vor allem darin bestand, eine der wichtigsten Funktionen von Genus, nämlich das Anzeigen von Kongruenz und das Herstellen textueller Verbindungen, den Kindern Mühe bereitete. Hiermit ist gemeint, in einem Text sich mittels Genus immer wieder auf ein Objekt zu beziehen, z.B. in dem *der Hase – er – sein – ihm* etc. eingesetzt werden und so deutlich wird, dass immer wieder Bezug auf den Protagonisten (hier: den Hasen) genommen wird. So gelang es einigen Kindern, relativ lange Kongruenzketten in ihren Erzählungen zu realisieren, während andere Kinder nur zwei oder keine Äußerungen auf diese Weise verknüpfen konnten.

Die Tiger *wi/war so lieb, und das Vogel, das war da und sagt: „Fress mich bitte nicht auf." Und und da/und dann war* ***das Tiger*** *da, hat Musik ge-singt, und da hat das* ***der Tiger*** *gehört.*
Ülkü (6;2)

Daraus wurden Niveaus der Kongruenz berechnet, um die Daten zu Gruppen zusammen zu fassen:

Tabelle 1: Kongruenzniveaus

Kongruenz	**Kinder**	**Input**
Erworben	3	2 L1 1 L1+DaZ*
> 5 Äußerungen	3	2 L1+DaZ 1 DaZ*
Benachbarte Äußerungen	4	4 L1+DaZ
Keine Kongr.	5	2 L1+DaZ 2 DaZ
Ausgeschlossen	2	2 L1+DaZ

Auf dieser Grundlage, die sich an den in den Daten gefundenen Verkettungen orientiert, wurden Erwerbsniveaus definiert:

- Vollständig: Klassifikation sämtlicher Substantive, Zielsprachlichkeit > 90 %, Kongruenz > 90%, Unterscheidung von drei Genera;
- Fortgeschritten: Klassifikation der Mehrzahl der Substantive, Zielsprachlichkeit ≥ 80 %, Kongruenz > 90 %, Unterscheidung von zwei Genera;
- Schwelle: Keine Klassifikation, Kongruenz in benachbarten Äußerungen, Unterscheidung von zwei Genera;
- Niedrig: Keine Klassifikation, keine Kongruenz.
-

In der folgenden Tabelle ist zu sehen, wie sich die Kinder je nach erst-, gemischt oder zweitsprachlichem Input auf die Erwerbsniveaus verteilen.

Tabelle 2: Erwerbsniveaus und Inputqualität (erstsprachlich L1, erst- und zweitsprachlich L1 + DaZ, zweitprachlich Deutsch als Zweitsprache DaZ)

Erwerbsniveau	**Input L1 (2 Ki)**	**L1+DaZ (7 Ki)**	**DaZ (3 Ki)**
Vollständig			
Fortgeschritten	2	1	
Schwelle		8	1*
Niedrig		3	2

3. Auswertung

Ein vorwiegend erstsprachlicher Input ist in Familien mit Migrationshintergrund eine Praxis, die nicht der Regelfall ist, sondern nur von einer kleineren Teilmenge praktiziert wird. Die Kinder kommen daher oft von Geburt an mit der deutschen Sprache in alltäglichen Kontakt; eine **erst**sprachlichen Input auf Deutsch erhalten jedoch Kinder, wenn ihre Eltern nicht selbst mit Deutsch aufgewachsen sind, erst mit dem Eintritt in Kindertageseinrichtungen.

Diejenigen Kinder, die zu Hause nicht auf Deutsch, sondern vorwiegend in der Erstsprache der Eltern angesprochen wurden, zeigten in der Studie bessere Leistungen beim Erwerb von Genus, was sich statistisch als Tendenz zeigt, aber keine Signifikanz erreicht (p=.068). Damit sind diese Kinder, obwohl sie eine kürzere Kontaktzeit mit der deutschen Sprache hatten als ihre Altersgenossen, die zu Hause in beiden Sprachen angesprochen wurden, zumindest was Genus betrifft, weiter fortgeschritten. Die größten Schwierigkeiten beim Genuserwerb zeigten Kinder, deren Eltern ihre Zweitsprache Deutsch (DaZ) in der Familie verwendeten, wobei insbesondere Genusfehler bei DaZ-Sprechern ein lang anhaltendes Lernproblem darstellen.

4. Schlussfolgerungen

Diese Ergebnisse sollten an größeren Fallzahlen und mit der Berücksichtigung von Sprachtests der Eltern überprüft werden. Trotzdem lässt sich bereits jetzt sagen, dass sie Belege dafür darstellen, dass Eltern ihren Kindern ein erstsprachliches und damit voll ausgebildetes System anbieten sollten, um ihren Kindern weitergehende Einsichten in sprachliche Systeme zu ermöglichen, als es mit einer nicht voll beherrschten Erstsprache der Fall ist. Dieser Effekt ist insbesondere dann zu beobachten, wenn die Eltern die Zweitsprache nur auf einem niedrigen Niveau beherrschen. Zu überprüfen ist, ob wir hier einen Schwelleneffekt haben, also eine zweitsprachliche Erziehung auf einem guten und sehr guten Niveau diese Effekte nicht zeigt (s.a. Saunders 1988). Erziehungspersonen sollten daher darin beraten und unterstützt werden, ihre Erstsprache zu stärken, z.B. durch Lektüre von Zeitungen, Rundfunk und Medien, und diese mit ihren Kindern zu verwenden, sofern nicht seltene Gründe, die im Einzelfall dagegen sprechen könnten, vorliegen.

5. Literaturverweise

Afshar, K. (2007): "Du sollst baqal-e bāba kommen, nicht er...!" Zum Sprachwechsel in einer deutsch-persischen Familie. In: Meng, K. und Rehbein, J. (Hgg.), Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster: Waxmann.

Caroll, S. (Hg.) (2000): Input and Evidence. The raw material of second language acquisition. Amsterdam: Benjamins.

Montanari, E. (2007): Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz. http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Studie_260607.pdf.
Montanari, E. (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit – Determination und Genus. Münster: Waxmann.
Montanari, E. (2012): Genuserwerb im Diskurs in der zweiten Sprache Deutsch. In: Ahrenholz, B. und Knapp, W. (Hgg.), Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund". Stuttgart: Klett, 17–34.
Saunders, G. (1988): Bilingual Children: From Birth to Teens. Clevedon: Multilingual Matters.

Elke Montanari

Université Hildesheim

Parle-moi ! La qualité de l'input dans l'acquisition de plusieurs langues

Moi, mon époux et notre fille de presque 2 ans. Je suis originaire de la République Tchèque. Mon époux est italien. Nous vivons en Allemagne. Mon époux et moi parlons allemand ensemble. Avec ma fille, je ne parle que le tchèque et mon époux ne lui parle qu'en italien. Je me demande parfois si je fais bien de ne rien lui apprendre en allemand. Car quand elle commencera à fréquenter l'école, il est fort probable qu'elle parlera déjà assez bien le tchèque et peut-être un peu l'italien, mais absolument pas l'allemand.

Demande de conseil sur le portail en ligne « Plurilinguisme » de l'Université de Hildesheim (traduction de la version allemande non corrigée)

Parmi les demandes de conseil qui sont adressées au service de consultation en ligne sur le thème du plurilinguisme à l'Université de Hildesheim, la question de savoir quelles langues les parents devraient parler avec leurs enfants est l'une des plus fréquentes.[1] Concilier les besoins familiaux et sociétaux est source de tensions : certains privilégient l'allemand à la maison pour que l'enfant soit préparé aux structures scolaires ; d'autres aimeraient par ailleurs aussi se créer leurs propres opportunités de parler une autre langue ; en revanche, il y a un argument en faveur de l'utilisation de la langue d'origine à table : l'enfant a ainsi de meilleures possibilités de contact avec les autres membres de la famille et sa propre origine peut se refléter dans le langage ; mélanger plusieurs langues dans la vie de tous les jours est une autre pratique souvent observée et qui découle du quotidien. Les conseils donnés par le service de consultation se limitent souvent à n'utiliser qu'une langue par personne. Mais cette méthode ne convient essentiellement qu'aux familles dont les deux parents ont une seule première langue qu'ils sont capables de comprendre réciproquement, au moins dans les grandes lignes ; elle convient donc, par exemple, à un sous-groupe des couples binationaux (Montanari 2000 : 42 s.). Mais, quel impact a le choix de la langue utilisée par les parents pour s'adresser à leur enfant sur son acquisition du langage ?

1. Input

Dès sa naissance, le nourrisson grandit dans un environnement où l'on parle (cf. Vygotskij 2002 : 179) ; il entend des sons, des mots, perçoit des contours prosodiques d'une ou de plusieurs langues parlées autour de lui. Au sens large, il s'agit de propositions de langage que le nourrisson trouve dans les actes de parole de son entourage et qui lui servent d'input pour l'acquisition du langage. A cet égard, les propositions de langage faites par la personne de référence principale dans le cadre des liens qu'elle tisse avec l'enfant - par ex. lorsqu'elle lui fait sa toilette, joue avec lui ou le nourrit - revêtent une importance particulière.

Les propositions de langage au milieu desquelles les enfants grandissent se caractérisent par une grande hétérogénéité en termes de quantité et de qualité (pour davantage de détails : cf. Caroll 2000) : le temps passé par les parents à parler avec leurs enfants est tout aussi individuel que l'interaction qui peut aller de quelques courtes instructions jusqu'à un style de communication précis, explicatif et argumentatif et peut être orienté soit vers la communication soit vers le contrôle (Afshar 2007). Il convient à ce stade de réfléchir à la question de savoir quelle influence a la qualité de l'input dans l'apprentissage d'une ou de deux langues : peut-on constater une différence entre les parents qui parlent leur première langue avec leurs enfants et ceux qui ont opté pour leur deuxième langue, c'est-à-dire l'allemand, ou ceux qui utilisent un mélange des deux ? Le fait d'entendre parler allemand pendant une période prolongée en contact avec les enfants les aide-t-il dans leur apprentissage de l'allemand ou bien vaut-il mieux s'adresser à eux le plus souvent possible dans une langue que les parents maîtrisent parfaitement parce que c'est leur première langue ?

2. L'étude

Dans les années 2005 et 2006, j'ai observé 20 enfants d'âge préscolaire dans le cadre de mesures visant à encourager le développement des compétences linguistiques et les ai filmés avec un caméscope dans plusieurs écoles maternelles et dans une école primaire. Par ailleurs, les parents ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire et dans le cadre d'interviews. Il en a résulté un recueil de 104 récits de 17 enfants âgés de 5 ans et 6 ans et trois mois au début de l'étude (Montanari 2007, 2010). Tous les enfants sont nés en Allemagne, ou sont venus en Allemagne pendant leur première année de vie, et parlaient différentes langues au sein de la famille, par ex. le turc, le kurde ou le pashto. Toutes les personnes chargées de leur éducation parlaient une première langue autre que l'allemand.

Tableau 1 : Utilisation des langues au sein de la famille

Principalement L1	L1 plus DaZ (DaZ = allemand comme deuxième langue)	Principalement DaZ
2 enfants	12 enfants	3 enfants

La plupart des familles parlait aussi l'allemand à la maison en plus de leurs premières langues. Les enfants qui ne sont mis en contact avec la langue allemande qu'au moment où ils entrent à l'école maternelle sont donc plutôt l'exception. Quelques couples avaient décidé de parler exclusivement allemand, par ex. parce que les parents étaient originaires d'Iran et de Turquie et que l'allemand était l'unique langue commune.

[1] http://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/idsl/mitglieder/prof-dr-phil-elke-montanari/online-beratung/

Dans les interviews des parents, on a pu observer que la plupart d'entre eux, à l'exception de deux familles, ne maîtrisaient la langue allemande qu'à un niveau élémentaire et faisaient beaucoup de fautes de genre et d'accord. Dans deux familles, les personnes chargées de l'éducation maîtrisaient la langue allemande à un niveau moyen.

Dans l'analyse qui a suivi, une attention particulière a été portée à l'acquisition du genre et de la détermination nominale (Montanari 2010), l'accent ayant été mis sur la qualité de la langue utilisée à la maison. Les données sur les enfants ont montré que le problème d'acquisition résidait surtout dans le fait que l'une des principales fonctions du genre, à savoir d'intervenir dans les phénomènes d'accord et les mécanismes syntaxiques, donne bien du mal aux enfants. Cela signifie que dans un texte, il faut toujours se référer à un objet au moyen du genre, par exemple en utilisant « *der Hase – er – sein – ihm* » etc. et laissant ainsi apparaître clairement que l'on se réfère constamment au protagoniste (ici : « *den Hasen* »). Quelques enfants ont ainsi réussi à réaliser de longues chaînes d'accord dans leurs récits alors que d'autres ne pouvaient de cette manière associer que deux énoncés voire aucun.

***„Die Tiger** wi/war so lieb, und das Vogel, das war da und sagt: „Fress mich bitte nicht auf." Und und da/und dann war **das Tiger** da, hat Musik ge-singt, und da hat das **der Tiger** gehört".* Ülkü (6 ans et 2 mois)

On en a déduit des niveaux de congruence pour regrouper les données :

Tableau 1 : Niveaux de congruence

Congruence	**Enfants**	**Input**
acquis	3	2 L1 1 L1+DaZ*
> 5 énoncés	3	2 L1+DaZ 1 DaZ*
Enoncés voisins	4	4 L1+DaZ
Pas de congruence	5	2 L1+DaZ 2 DaZ
exclus	2	2 L1+DaZ

Des niveaux d'acquisition ont été définis sur cette base axée sur les enchaînements trouvés dans les données :

- Intégral : Classification de tous les substantifs, langage cible > 90 %, congruence > 90 %, distinction de trois genres ;
- Avancé : Classification de la plupart des substantifs, langage cible ≥ 80 %, congruence > 90 %, distinction de deux genres ;
- Seuil limite : Aucune classification, congruence dans les énoncés voisins, distinction de deux genres ;
- Bas : Aucune classification, aucune congruence.

Le tableau suivant permet de voir comment les enfants sont répartis entre les différents niveaux d'acquisition en fonction de l'input en langue 1, en langue 2 ou en un mélange des deux.

Tableau 2 : Niveaux d'acquisition et qualité de l'input (première langue = L1, première et deuxième langue = L1 + DaZ, allemand comme deuxième langue = DaZ)

Niveau d'acquisition	**Input L1 (2 enfants)**	**L1+DaZ (7 enfants)**	**DaZ (3 enfants)**
Intégral			
Avancé	2	1	
Seuil limite		8	1*
Bas		3	2

3. Evaluation

Dans les familles immigrées, un input essentiellement en langue 1 est une pratique qui représente un cas de figure inhabituel et qui n'est utilisée que dans une proportion moindre. Les enfants sont donc souvent mis quotidiennement en contact avec la langue allemande dès la naissance ; toutefois, les enfants ne reçoivent un input en langue **1** en allemand qu'au moment où ils entrent à l'école maternelle, si leurs parents n'ont pas eux-mêmes grandi dans un environnement où l'on parlait allemand.
Les enfants auxquels les parents s'adressaient à la maison non pas en allemand mais surtout dans leur première langue ont, dans le cadre de l'étude, montré de meilleures performances dans l'acquisition du genre, et les statistiques révèlent cette tendance sans qu'elle soit pour autant significative (p=0,068). Par conséquent, ces enfants, bien qu'ils aient été moins longtemps en contact avec la langue allemande que d'autres enfants du même âge à qui l'on parlait à la maison dans les deux langues, ont un niveau plus avancé au moins en ce qui concerne le genre. Ce sont les enfants, dont les parents utilisaient l'allemand comme deuxième langue (DaZ) dans le cadre familial, qui ont montré les plus grandes difficultés dans l'acquisition du genre, étant précisé que les fautes de genre notamment représentent une difficulté d'apprentissage durable chez les personnes parlant l'allemand comme deuxième langue.

4. Conclusions

Ces résultats devraient être vérifiés sur un nombre de cas plus important et en tenant compte de tests linguistiques effectués par les parents. On peut tout de même d'ores et déjà dire qu'ils constituent la preuve que les parents devraient offrir à leurs

enfants un système d'apprentissage de la première langue et à un haut niveau de formation pour qu'ils puissent avoir une vision des systèmes d'apprentissage des langues plus large que ne leur permettrait une première langue qui n'est pas parfaitement maîtrisée. On constate cet effet notamment lorsque le niveau de maîtrise de la deuxième langue par les parents est bas. Il convient de vérifier si nous avons ici un effet de seuil, donc si une éducation bilingue à un bon et très bon niveau ne montre pas ces effets (cf. aussi Saunders 1988). Les personnes chargées de l'éducation devraient par conséquent être conseillées et soutenues pour renforcer leur première langue, par ex. en lisant des journaux, par le biais de la radio et des médias, et l'utiliser avec leurs enfants, sauf s'il existe des raisons susceptibles, dans certains cas rares, de s'y opposer.

5. Bibliographie

Afshar, K. (2007): "Du sollst baqal-e bābā kommen, nicht er...!" Zum Sprachwechsel in einer deutsch-persischen Familie. In: Meng, K. und Rehbein, J. (Hgg.), Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster: Waxmann.
Caroll, S. (Hg.) (2000): Input and Evidence. The raw material of second language acquisition. Amsterdam: Benjamins.
Montanari, E. (2007): Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz. http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Studie_260607.pdf.
Montanari, E. (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit – Determination und Genus. Münster: Waxmann.
Montanari, E. (2012): Genuserwerb im Diskurs in der zweiten Sprache Deutsch. In: Ahrenholz, B. und Knapp, W. (Hgg.), Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund". Stuttgart: Klett, 17–34.
Saunders, G. (1988): Bilingual Children: From Birth to Teens. Clevedon: Multilingual Matters.

Elke Montanari

University of Hildesheim

Talk to me – Input quality in multilingual acquisition

Myself, my husband and our daughter, who is almost 2 years of age. I come from the Czech Republic. My husband is Italian. We live in Germany. I only speak Czech with my daughter, my husband only Italian. I sometimes wonder if I am doing the right thing by not teaching her anything in German. Because when she starts school, it is highly likely she will be able to speak quite good Czech and perhaps a little Italian, but no German at all.

A request for advice in the online portal "Multilingualism" of the University of Hildesheim, non-corrected version

Among the requests for advice directed at the online consultancy service of the University of Hildesheim on the issue of multilingualism, one of the most frequently asked questions is which languages parents should speak to their children in.[1] The reconcilability of social and family-related requirements creates an area of conflict: Some consider speaking German at home in order to prepare the child for educational institutions; in contrast, the argument in favour of speaking the language of the country of origin at the dining table is that the child's possibilities regarding contact with the extended family are improved and it can reflect on its own place of origin in terms of language; using a mixture of several languages in everyday situations is a frequently observed phenomenon, which has arisen from daily routine. The recommendations provided by the consultants are often restricted to advising the parents to use one language per person. This approach is, however, only essentially appropriate for those families in which both parents have one single first language, which they can both understand, at least to a large extent, i.e. for a sub-group of binational couples, for example (Montanari 2000: 42 f.). But how does the choice of language used by parents to address the child affect language acquisition in childhood?

1. Input

From birth, a baby grows up in a speaking environment (cf. Vygotskij 2002: 179), hears sounds, words, prosodic contours of one or several languages in its surroundings. In a broad sense, it concerns linguistic offerings which the infant comes across in the linguistic actions in the world in which it lives, and which serve as input for language acquisition. The linguistic offerings in which the most important attachment figures act in conjunction with the child, e.g. in hygiene and skin-care matters, when playing or feeding the child, are of particular relevance for such acquisition.

The linguistic offerings within which children grow up are characterised by a high degree of heterogeneity in terms of quantity and quality (for greater detail, please refer to Caroll 2000): The time spent by parents talking to their children is just as distinct as the degree of interaction, which can range from a few short instructions to a detailed, explanatory and argumentative style of communication and can be communication-oriented versus control-oriented (Afshar 2007). The question which should be investigated here concerns what impact a first or second language has on input quality: Is a difference discernible if parents speak their first language with the children compared with parents who decide on their second language of German or a mixture of both? Does it help children in their acquisition of the German language to hear German over a longer period of contact or is it more worthwhile speaking to them as much as possible in one language of which the parents have an excellent command as it is their first language?

2. The study

In the years 2005 and 2006, I observed 20 children of pre-school age in language promotion programmes in several kindergartens for children and at one primary school with a video camera. The parents were also surveyed by means of a questionnaire and in interviews. The result was a corpus of 104 utterances by 17 children aged 5;0 and 6;3 at the start of the observation (Montanari 2007, 2010). All of the children were born in Germany or came to Germany during the first year of their lives, and spoke different languages in the family, e.g. Turkish, Kurdish or Pashto. None of the legal guardians spoke German as their first language.

Table 1: Use of language in the family

Predominantly L1	L1 plus DaZ	Predominantly DaZ
2 children	12 children	3 children

(L1 = first language; DaZ = German as a second language)

In addition to their first languages, the majority of the families also spoke German at home, those children who do not come into contact with the German language until they start at a kindergarten are thus rather the exception. Some of the couples had decided to speak German only, for example because the parents came from Iran and Turkey, and German was the only language they shared.

[1] http://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/idsl/mitglieder/prof-dr-phil-elke-montanari/online-beratung/

When interviewing the parents, it was noticeable that most of them, apart from two families, only had a very basic command of German and that they demonstrated many errors in gender and concord (grammatical agreement). In the case of two families, the legal guardians had a medium-level command of the German language.

In the ensuing analysis, the focus was placed on the acquisition of gender and linguistic determination (Montanari 2010), which is related here to the quality of language used at home. In the data concerning the children it could be observed that the main problem associated with acquisition was the fact that the children had difficulty with one of the most important functions of gender, namely the indication of concord and the creation of textual connections. What is meant here is the use of gender in a text to repeatedly refer to an object therein, e.g. in which the German word for rabbit "der Hase", a masculine noun, is used together with the related pronouns in the various cases (er - sein - ihm, etc.), thereby making it clear that reference is repeatedly being made to the protagonist (in this case: the rabbit). Several children succeeded in completing relatively long chains of grammatical concord in their utterances, while other children were able to link only two or no utterances in this manner.

Die Tiger *wi/war so lieb, und das Vogel, das war da und sagt: „Fress mich bitte nicht auf." Und und da/und dann war* ***das Tiger*** *da, hat Musik ge-singt, und da hat das* ***der Tiger*** *gehört.*
Ülkü (6;2)

These findings were then taken as a basis for calculating grammatical concord in order to categorise the data:

Table 1: Level of grammatical concord

Grammatical concord	**Children**	**Input**
Achieved	3	2 L1 1 L1+DaZ*
> 5 utterances	3	2 L1+DaZ 1 DaZ*
Neighbouring utterances	4	4 L1+DaZ
No concord	5	2 L1+DaZ 2 DaZ
Excluded	2	2 L1+DaZ

Levels of acquisition were defined on the basis of the linked elements found in the data:

- Complete: Classification of all nouns, target linguisticality > 90 %, concord > 90%, differentiation between three genders;
- Advanced: Classification of the majority of nouns, target linguisticality ≥ 80 %, concord > 90 %, differentiation between two genders;
- Threshold: No classification, concord in neighbouring utterances, differentiation between two genders;
- Low: No classification, no concord.

The table below shows the distribution of the children in the levels of acquisition depending on whether they receive first language, mixed or second language input.

Table 2: Levels of acquisition and input quality (first language L1, first and second language L1 + DaZ, second language German as a second language DaZ)

Level of acquisition	**Input L1 (2 children)**	**L1+DaZ (7 children)**	**DaZ (3 children)**
Complete			
Advanced	2	1	
Threshold		8	1*
Low		3	2

3. Evaluation
Input consisting predominantly of the first language is not practised as a general rule in families with a migration background but rather only by a minority of families. Therefore, the children frequently come into everyday contact with the German language from the day they are born; however, children, whose parents did not grow up with German themselves, do not receive any **first** language input in German until they attend kindergartens for children. Those children who were not spoken to in German but predominantly in the first language of their parents, demonstrated better performances in the acquisition of genders in the study, which is shown statistically as a tendency but does not reach any significance ((p=.068). As a result, these children, despite their having had a shorter period of contact with the German language, are more advanced, at least in relation to genders, than children of the same age who were spoken to at home in both languages. The greatest difficulties in the acquisition of genders were exhibited by children whose parents used their second language German (DaZ) in the family, whereby errors in gender, in particular, constitute a long-term learning problem in the case of those who speak German as their second language.

4. Conclusions

The results of the study should be tested on larger numbers of cases and consideration should be given to examining the level of language of the parents. Nevertheless, the findings already demonstrate that parents should offer their children a first language system, and thus one that is fully developed, in order to provide their children with an extensive insight into language systems, which is not the case if there is no full command of the first language. This effect is particularly noticeable when the parents only have a very basic command of the second language. It should be investigated as to whether we have a threshold effect here, and if such an effect does not arise if children are brought up with a second language at a good and very good level (please also refer to Saunders 1988). Legal guardians should, therefore, receive advice and support concerning how they can boost their knowledge of the first language, e.g. by reading newspapers, listening to the radio and through the media, and use their language together with their children, provided there are no unusual reasons for not doing so on a case-to-case basis.

5. References

Afshar, K. (2007): "Du sollst baqal-e bābā kommen, nicht er...!" Zum Sprachwechsel in einer deutsch-persischen Familie. In: Meng, K. und Rehbein, J. (Hgg.), Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster: Waxmann.
Caroll, S. (Hg.) (2000): Input and Evidence. The raw material of second language acquisition. Amsterdam: Benjamins.
Montanari, E. (2007): Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz. http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Studie_260607.pdf.
Montanari, E. (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit – Determination und Genus. Münster: Waxmann.
Montanari, E. (2012): Genuserwerb im Diskurs in der zweiten Sprache Deutsch. In: Ahrenholz, B. und Knapp, W. (Hgg.), Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund". Stuttgart: Klett, 17–34.
Saunders, G. (1988): Bilingual Children: From Birth to Teens. Clevedon: Multilingual Matters.

Jean-Martin Solt

Künstler und Diplompädagoge, Menchoffen, Frankreich

Rhythmisches Statuen-Theater**) als effizientes Instrument des (Fremd-) Sprachenlernens

A. Einführung

In diesem Beitrag soll das Rhythm & Stop Theatre (RST) sowie dessen Vorteile erstens als besonders zugängliche Theaterform, zweitens als pädagogisches Instrument für den Einsatz in Schulen und drittens insbesondere für den Bereich des (Fremd-)Sprachenerwerbs dargestellt werden.

In diesem Rahmen ist dies nur in Kurzform möglich, die lediglich einen ersten Eindruck dieses Ansatzes vermitteln soll und kann.

Da an dieser Stelle das Bild- und Videomaterial, das beim Kongress gezeigt werden konnte leider fehlt, können sich Leserinnen und Leser, die diesen Ansatz nicht kennen, sicherlich nur schwerlich ein klares Bild des „Rhythm & Stop Theatre“ machen. Für sie sei auf die Homepage www.R-S-Theater.eu verwiesen.

Anmerkung:
Ausgehend von der Tatsache, dass nur äußerst selten etwas ganz Neues erfunden wird, ist auch das vom Autor entwickelte und hier vorgestellte Konzept des „Rhythm & Stop Theatre“ keine „neue“ Erfindung, sondern das Ergebnis einer langjährigen Weiterentwicklung verschiedener bereits existierender Theateransätze und deren Verknüpfung und Erprobung, vor allem aber deren synergetische Verbindung und Ergänzung mit zusätzlichen Elementen und des anschließenden – und noch längst nicht abgeschlossenen - Reifungsprozesses im Rahmen einer langjährigen Theaterarbeit und Workshoptätigkeit mit unterschiedlichen Zielgruppen während über 25 Jahren.

B. Darstellung / Definition

Das Rhythmische Statuen-Theater (oder “*Rhythm & Stop-Theater”)* gründet auf einer synergetischen Verbindung von Theaterformen, die mit “menschlichen Skulpturen” arbeiten, und Rhythmus bzw. rhythmischen Elementen sowie einem nur sehr eingeschränkten, aber dafür extrem präzisen und gezielten Einsatz von Sprache und Bewegung.

C. Die Vorzüge grundsätzlicher Art des Rhythmischen Statuen-Theaters

Im Vergleich zu anderen pädagogischen Instrumenten oder auch anderen Theaterformen bietet das „Rhythm & Stop Theater“ (RST) insbesondere folgende Vorzüge:

1. RST schließt ZUNÄCHST die zwei ganz großen Schwierigkeiten (und somit auch Schwächen) von Theater-AmateurInnen aus: SPRACHE und BEWEGUNG. Das erleichtert den Zugang und führt leichter zu motivierenden Erfolgserlebnissen.

**) „Rhythmisches Statuen-Theater“ ist ein in Deutschland geschützter Begriff.

2. RST beruht auf ganz wenigen, zudem wirklich einfachen und leicht verständlichen Grundregeln.

3. Es bedarf keinerlei vorheriger Kenntnisse, Kompetenzen, Fähigkeiten oder Erfahrungen. Sind jedoch solche (z.B. theaterbezogene) Kenntnisse vorhanden, können diese aktiv u. konstruktiv eingebracht werden.

4. Es gibt kein „richtig" oder „falsch", nur ein Sich-Einlassen oder nicht! Der körperliche Ausdruck steht im Mittelpunkt. Lässt man sich darauf ein und akzeptiert man die Grundregeln, mag der oder die eine zurückhaltender sein, der oder die andere ausdruckstärker oder extrovertierter, aber ein klares „falsch" ist so gut wie ausgeschlossen.

5. Man muss nichts „auswendig lernen", der „Kopf ist frei", man kann sich also auf seinen Körper, die Gefühle, den Ausdruck konzentrieren und einfach authentisch, spontan reagieren.

6. Es ist zunächst eine Gruppenaktivität, bei der jede/r Mitwirkende AUF seine/ihre eigene Art und MIT seiner/ihrer eigenen Art seinen/ihren Platz finden kann

7. Trotz niederschwelligem Zugang führt RST zu erstaunlich beeindruckenden und qualitativ hochwertigen Ergebnissen

8. RST verbindet individuelle mit gemeinsamer Kreativität, individuelle mit gemeinsamer Ausdrucksfähigkeit.

9. RST weist eine sehr hohe Praxistauglichkeit auf, hat sich bei unterschiedlichsten Zielgruppen bewährt.

Aus diesen Vorteilen ergibt sich als Fazit:

RST lässt sich problemlos alters-, bildungs-, sozial- und kulturübergreifend einsetzen!

RST ist sehr leicht zugänglich, eignet sich für Alle und ist dennoch qualitativ anspruchsvoll!

An dieser Stelle ist ergänzend zu erwähnen:

RST eignet sich auch als effizientes Instrument zur **thematischen Arbeit** (unter methodischen, sozialen wie auch inhaltlichen Gesichtspunkten betrachtet). Es

- ermöglicht einen schnellen und direkten Einstieg in das Thema ohne Sprache
- generiert eine sehr starke Impulswirkung,
- sichert die aktive Mitwirkung aller TN,
- stellt den direkten Bezug der TN zum Thema her,
- hat als besonders lebendige, effiziente und bereichernde Methode eine positive und motivierende Wirkung.

D. Die Vorzüge des Rhythmischen Statuen-Theaters für die Schule

Nach den allgemeinen Vorzügen sollen hier nun die Vorteile des Rhythmischen Statuen-Theaters für den Einsatz in Schulen angeführt werden.

Einige der weiter oben dargestellten allgemeinen Vorteile lassen sich direkt auf den schulischen Kontext übertragen, andere wiederum lassen sich daraus ableiten.

Vorzüge für die Lehrkräfte:

- RST und der Einsatz von RST sind von Lehrkräften bei Fortbildungen mit kompetenten AnleiterInnen leicht erlern- und anschließend auch einsetzbar;
- RST ist für alle Schularten und- formen (von Kita bis Hochschule inklusive aller Sonderformen und zielgruppenspezifischen Lerneinrichtungen) geeignet;
- RST ist sowohl im gesamten Klassenverband als auch mit Untergruppen anwendbar;
- RST verlangt von den SchülerInnen keine Vorkenntnisse, Kompetenzen, Erfahrungen … kann diese jedoch konstruktiv einbinden;
- RST ermöglicht eine gute Einbindung und Teilnahme ALLER SchülerInnen (ob extrovertiert, introvertiert, schüchtern, Klassenclown, ob „starke“ oder „schwache“ SchülerInnen, ob theatererfahren oder nicht, …);
- RST verlangt (von damit vertrauten) Lehrkräften keine große Vorbereitung und ist dank der wenigen, einfachen Regeln schnell einsetzbar.

Vorzüge für die SchülerInnen:

- RST beruht auf wenigen, leicht verständlichen Regeln, so dass es für Mitwirkende leicht erlernbar ist;
- Für eine aktive, konstruktive und erfolgreiche Mitwirkung bei RST werden keine Vorkenntnisse, besondere Kompetenzen, vorherige Erfahrung(en) benötigt; diese können jedoch bereichernd und gewinnbringend für alle eingebracht werden;
- Es ist zunächst eine Gruppenaktivität, bei der Jede/r AUF seine/ihre eigene Art und MIT seiner/ihrer eigenen Art seinen/ihren Platz finden kann;
- RST (er)fordert und fördert eine konstruktive Interaktion von Gruppe und Individuum; dies wiederum bietet große Spielräume für individuelle Entwicklungsprozesse;
- Beim RST wird kein „Auswendig lernen“ benötigt;
- Beim RST gibt es kein „richtig“ oder „falsch“;
- Beim RST „befiehlt“ nicht die Lehrkraft, sondern „die Trommel“ (oder das rhythmusgebende Instrument / Element); das trägt zu einer erhöhten Akzeptanz seitens der SchülerInnen bei;
- RST bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, „andere“ Stärken, andere Fähigkeiten, Talente… einzubringen und sich somit mit anderen Stärken zu zeigen;

- RST zeichnet sich auch durch einen hohen Faktor „Spass an der Sache" aus;

- RST führt recht schnell zu einem erfolgreichen Ergebnis mit hoher Qualität, ermöglicht Erfolgserfahrung;

- RST ist an sich und auch aufgrund all dieser angeführten Vorzüge sehr stark motivierend!

E. Die besonderen Vorzüge des Rhythmischen Statuen-Theaters für den (Fremd-)Sprachenerwerb

Abschließend sollen noch ein paar besondere Vorzüge des RST für den (Fremd-)Sprachen-erwerb angeführt werden:

- Der sparsame und ganz gezielte Einsatz der Sprache verleiht dem Element „Sprache" eine hohe Aufmerksamkeit und Bedeutung.

- Er bietet zudem die Möglichkeit
  - der genauen Auswahl des verwendeten Vokabulars,
  - einer Anpassung an die konkret vorhandenen Sprachkompetenzen,
  - einer genauen Anpassung an die angestrebten neuen Sprachkompetenzen.

- RST ermöglicht einen spielerischen Umgang mit Sprache, der wiederum impliziert:
  - Spass am Tun,
  - eine erhöhte Motivation zu lernen,
  - eine hohe Bereitschaft zum Wiederholen

  und dadurch eine erhöhte Lerneffizienz.

- Die Verbindung von Sprache mit Bewegung ist nachweislich lernfördernd.

- RST erleichtert das Schaffen von Ritualen und das Nutzen ihrer lernunterstützenden Vorteile.

- Mit RST lassen sich bestens „spielerische Lernübungen" für Fremdsprachen schaffen.

- Rhythmische Elemente verhindern das Zögern (durch vorgegebenen Takt, vorgegebenes Signal).

- RST bietet ein hohes Potential für zweisprachige Szenen durch den reduzierten, gezielten Spracheinsatz.

F. Fazit

Das „Rhythm & Stop Theater" soll nun keineswegs als Wunderinstrument oder als pädagogisches Allheilmittel für den (Fremd-)Sprachenerwerb angepriesen werden. Es ist sicherlich auch nicht „jedermanns / jederfraus" Sache, sprich: es liegt nicht jeder Lehrkraft. Für Pädagogen jedoch, die sich der darstellenden Kunst und der Rhythmik zugewandt fühlen, bietet diese Theaterform zweifellos ein spannendes, originelles, sehr praxistaugliches und hoch effizientes (ergänzendes) pädagogisches Instrument – nicht nur für den Bereich des (Fremd-)Sprachenerwerbs.

Jean-Martin Solt

Künstler und Diplompädagog, Menchoffen, Frankreich

Le « Rhythm & Stop Theatre » (Théâtre de Statues Rythmé) au service de l'apprentissage des langues étrangères

A. Introduction

Cette contribution a pour vocation de présenter le „Rhythm & Stop Theatre" (RST) et ses atouts :

1. comme une forme théâtrale extrêmement accessible,
2. comme un outil pédagogique parfaitement adapté au milieu scolaire et
3. s'avérant particulièrement efficace dans le domaine de l'apprentissage des langues (étrangères).

Dans le cadre de cette contribution, il ne sera pas possible de proposer plus qu'une présentation extrêmement succincte qui ne pourra donner qu'une première impression de cette approche.

De plus, comme les visuels photo- et vidéographiques montrés lors du congrès ne peuvent être intégrés dans ce document, il sera très certainement difficile aux lecteurs et lectrices ne connaissant pas cette approche, de se faire une image précise du « Rhythm & Stop Theatre ». (Dans ce contexte, je réfère donc au site www.R-S-Theatre.eu).

A noter :
Partant de la prémisse que ce n'est que très, très rarement que quelque chose de tout à fait nouveau soit inventée, je tiens à souligner que l'approche du „Rhythm & Stop Theatre" n'est pas non plus une invention surgie du seul imaginaire de son auteur ; elle est bien plus le fruit d'un travail de recherche et d'expérimentation pratique se basant sur différentes approches théâtrales existantes, de leur interaction entre elles, mais surtout de leur mise en synergie avec des éléments externes supplémentaires et de l'évolution continue de ce concept - toujours en mouvance - lors d'une pratique théâtrale dans le cadre d'ateliers réalisés avec des publics des plus divers pendant plus de 25 ans.

B. Définition

Le « Rhythm & Stop-Theatre » (Théâtre de Statues Rythmé) se fonde sur la mise en synergie de formes théâtrales travaillant avec des « sculptures humaines » et du rythme (ou des éléments rythmiques) avec une implication limitée, mais extrêmement ciblée de texte (voix / parole) et de mouvement.

C. Les avantages fondamentaux du « Rhythm & Stop Theatre »

Comparé à d'autres outils pédagogiques ou d'autres approches théâtrales, le „Rhythm & Stop Theater" (RST) présente avant tout les atouts suivants :

1. Le RST exclut, dans un premier temps, les deux grandes faiblesses du théâtre amateur et/ou des comédiennes et comédiens amateurs : La PAROLE et le MOUVEMENT.
2. Le RST repose sur très peu de règles simples et facilement compréhensibles.
3. Le RST ne nécessite aucune compétence ou expérience préalable … mais, si de telles compétences ou expériences (par ex. dans le domaine théâtral) existent, celles-ci peuvent être intégrées de façon active et constructive.
4. Il n'existe pas de « juste » ou de « faux » ; il s'agit d'« adhérer » au principe ou non ! Le RST se focalise sur l'expression corporelle. Si l'on adhère et accepte les règles de base, l'une ou l'autre personne sera plus timide et réservée, l'une ou l'autre personne plus extrovertie et expressive, mais la notion de « faux » n'a aucun sens, est donc pour ainsi dire totalement exclue.
5. Il ne faut rien apprendre par cœur ; on libère l'esprit (« la tête ») pour se concentrer sur son corps, les émotions, l'expression et pouvoir réagir tout simplement, de manière spontanée et authentique.
6. Dans un premier temps, le RST est une activité de groupe permettant à tout un chacun et toute une chacune d'y trouver sa place à sa propre manière, de façon tout à fait personnelle / individuelle.
7. Malgré sa grande accessibilité pour tous, le RST génère des résultats extrêmement convaincants et de grande qualité.
8. Le RST combine créativité individuelle et créativité commune, expression individuelle et expression collective.
9. Le RST se distingue par sa grande praticabilité.

De ces avantages résulte le bilan suivant :

Le RST s'applique à tous les publics de tout âge, de tout niveau (d'éducation), ne connaît pas d'obstacles d'ordre social ou culturel.

Le RST est extrêmement compatible, fondamentalement accessible à tous - sans perdre en exigences de qualité !

A noter en complément d'information :

Le RST est également un excellent outil pour tout **travail thématique** – et ce, autant sous l'aspect méthodique et/ou social qu'au niveau du contenu, car le RST

- permet d'entrer rapidement dans le vif du sujet – sans devoir parler
- génère un fort effet d'impulsion,
- garantit l'implication active de tous les participants,
- crée un lien direct entre les participants et le sujet traité,
- a un effet positif et motivant de par ses caractéristiques de méthode vivante, efficace et enrichissante.

D. Les atouts particuliers du „Rhythm & Stop Theatre" en milieu scolaire

Après avoir présenté les avantages fondamentaux, voici les atouts particuliers du „Rhythm & Stop Theatre" pour son application en milieu scolaire.

Certains des atouts d'ordre général cités plus haut peuvent être repris tels quels pour le champ d'application scolaire, d'autres en découlent.

Pour le personnel enseignant :

- Les fondamentaux du RST et de sa mise en pratique sont relativement facile à acquérir par tout personnel pédagogique intéressé lors de formations dirigées par des intervenant(e)s compétent(e)s;
- le RST se prête à toute forme d'apprentissage et à tout niveau scolaire (de l'école maternelle à l'université, en passant par l'apprentissage professionnel et toutes les institutions pédagogiques adaptées à des publics spécifiques) ;
- Le RST se pratique avec la classe entière ou avec des sous-groupes ;
- Le RST n'exige pas de compétences, d'expérience ou d'acquits préalables … mais peut les intégrer de façon constructive.
- Le RST permet l'implication et la participation de TOUS les élèves (qu'ils soient extrovertis, introvertis, timides, „guignols de classe", élèves „forts" ou „faibles", avec ou sans expérience théâtrale, …) ;
- Le RST ne demande pas de grande préparation et, grâce au peu de règles, de surcroit, très simples, il peut s'appliquer très rapidement ;
- Le RST n'exige pas de compétences, d'expérience ou d'acquits préalables … mais peut les intégrer de façon constructive.

Pour les élèves :

- Le RST repose sur très peu de règles très simples, donc il s'apprend facilement ;
- ne nécessite pas de compétences ou d'expérience préalables … mais si celles-ci existent, elles peuvent être intégrées de façon positive et enrichissante pour tous ;
- Dans un premier temps, il s'agit d'une activité de groupe, donc chaque élève peut participer et s'impliquer à sa manière et avec ses caractéristiques personnelles / individuelles ;

- Le RST exige et promeut une interaction constructive entre individu et groupe ; il crée / laisse donc une grande place aux processus de développement individuel ;
- Le RST n'exige pas d'apprentissage par cœur ;
- Il n'y a pas de « juste » ou de « faux » ;
- Avec le RST ce n'est pas le personnel éducatif voir le directeur de l'atelier, mais „le tambour" (ou l'instrument rythmique) qui donne les „ordres" ; cela engendre une grande acceptation de la part des élèves ;
- Le RST ouvre la possibilité de s'impliquer (et de se montrer) avec d'« autres » talents, d'autres capacités, compétences, de les faire valoir, de présenter d'autres cotés forts ;
- Le RST se distingue par un fort facteur « plaisir » ;
- Le RST mène assez rapidement à un succès de haute qualité, permet donc de vivre une expérience positive, une expérience de réussite
- Tous ces aspects renforcent encore le caractère extrêmement motivant du RST !

E. Les atouts particuliers du « Rhythm & Stop Theatre » pour L'apprentissage des langues étrangères

- L'utilisation limitée et très ciblée de la parole focalise l'attention sur l'élément « langue / parole » et lui confère une grande importance.
- Elle permet en outre
  - un choix précis du vocabulaire à employer,
  - une adaptation parfaite aux compétences linguistiques présentes,
  - une adaptation parfaite aux compétences linguistiques ciblées.
- Le RST permet une approche ludique de l'apprentissage de la langue (étrangère). Il en résulte :
  - du plaisir à utiliser la langue,
  - une forte motivation pour l'apprentissage,
  - un intérêt et une disposition positive pour la répétition,

  aspects qui, à leur tour, engendrent une efficacité accrue de l'apprentissage.
- Il est prouvé qu'un lien entre le texte (la langue) et le mouvement soutient l'apprentissage.
- Le RST facilite la création de rituels et l'exploitation de leurs atouts pour l'apprentissage.
- Le RST se prête parfaitement à la création d'« exercices ludiques d'apprentissage » de la langue étrangère.
- Les éléments rythmiques combattent l'hésitation (en donnant la cadence, le signal).
- Le RST possède un grand potentiel pour la création de scènes bilingues de par l'utilisation réduite et ciblée de la parole.

F. En conclusion

Il ne s'agit nullement de présenter le « Rhythm & Stop Theatre » comme un instrument pédagogique miracle pour l'apprentissage des langues étrangères. De plus, tout personnel pédagogique n'est pas adepte de ce genre d'approches. Mais pour les enseignant(e)s qui se sentent attiré(e)s par le théâtre, les arts vivants et les rythmes, cette approche théâtrale peut s'avérer être un outil pédagogique original, intéressant, extrêmement praticable et particulièrement efficace – non seulement dans le domaine de l'apprentissage des langues (étrangères).

Jean-Martin Solt
Künstler und Diplompädagog, Menchoffen, Frankreich

Rhythm & Stop Theatre*) as an efficient tool for (foreign) language learning

A. Introduction

This paper outlines Rhythm & Stop Theatre (RST) and its advantages, first as a particularly accessible form of theatre, secondly as an educational tool for use in schools, and thirdly and in particular for the area of (foreign) language acquisition.

The aim of the paper is merely to provide an initial impression of the RST approach.

As it does not include the image and video material shown at the congress, readers unfamiliar with this approach will undoubtedly find it hard to form a clear picture of Rhythm & Stop Theatre. They should therefore also consult the website www.R-S-Theater.eu.

Note:
Only very rarely is something totally new invented, and the concept of Rhythm & Stop Theatre developed by the author and presented here is also not a "new" invention but instead the result of the long-standing improvement of various existing approaches to theatre, the linking and testing thereof, and especially their synergetic connection and supplementation with additional elements and the subsequent - and far from complete - maturing process as part of long-standing theatre work and workshop activities with different target groups over a period of more than 25 years.

B. Presentation / definition

Rhythm & Stop Theatre is based on the synergetic combination of theatre forms that work with "human sculptures" and rhythm and rhythmic elements, and the very limited but extremely precise and targeted use of speech and movement.

C. The fundamental advantages of Rhythm & Stop Theatre

Compared to other educational tools as well as other forms of theatre, Rhythm & Stop Theatre (RST) offers the following advantages in particular:

1. RST first of all precludes the two major problems (and hence weaknesses) of theatre amateurs: LANGUAGE and MOVEMENT. This facilitates access and leads more easily to motivating experiences of success.

2. RST is based on a small number of basic rules that are really simple and easy to understand.

3. It does not require any prior knowledge, skills, abilities or experience. If, however, such (for example, theatre-related) knowledge is available, it can be actively and structurally incorporated.

4. There is no "right" or "wrong", but instead merely an acceptance or refusal to open oneself up. The focus is on physical expression. If one opens oneself up to it and accepts the basic rules, while some will be more reserved than others, and some more expressive or extroverted, a resounding "wrong" is virtually impossible.

5. There is nothing to "memorize", the "head is clear", so you can concentrate on the body, feelings, expression and simply react authentically and spontaneously.

6. It is initially a group activity in which each participant can concentrate ON their own style and find their place IN their own way.

7. Despite the low-threshold access, RST leads to remarkably impressive and high-quality results.

8. RST combines individual with common creativity, and individual with common expressiveness.

9. RST has a very high level of practicality, and has proven itself with a variety of target groups.

*) "Rhythm & Stop Theatre" is an internationally trademarked term.

The conclusion that can be drawn from these advantages is the following:

RST can be easily used with all age, social and cultural groups.

RST is extremely accessible, suitable for everyone, but at the same time qualitatively demanding.

At this point it should also be mentioned that

RST is also an efficient tool for **thematic work** (from a methodological, social as well as content point of view). It

- enables fast and direct access to the theme without language
- generates a very strong momentum,
- ensures the active participation of all participants,
- creates a direct connection between the participants and the theme,
- as a particularly vibrant, efficient and rewarding method has a positive and motivating effect.

D. The advantages of Rhythm & Stop Theatre for the school

Having outlined the general advantages, here now are the advantages of Rhythm & Stop Theatre for school use.

Some of the general advantages outlined above can be applied directly to the school context, while others can be derived from it.

Advantages for the teachers:

- Teachers will find that RST is easy to learn and use in the classroom subject to good instructors and training courses.
- RST is suitable for all types of schools (from nursery schools to universities, including all special schools and learning institutions aimed at specific target groups);
- RST can be used with all classes as well as sub-groups;
- RST requires no previous knowledge, skills, or experience ... but may constructively include these;
- RST enables the solid integration and participation of ALL pupils (whether extrovert, introvert, shy, class clowns, academically strong or weak, experienced in theatre or not, etc.);
- RST does not require teachers (familiar with it) to carry out extensive preparation work, and thanks to the few, simple rules it can be deployed quickly.

Advantages for the pupils:

- RST is based on a few, easy to understand rules, and therefore participants will find it easy to learn;
- No previous knowledge, special skills, or previous experience is required for active, constructive and successful participation in RST. However, where available their deployment can be rewarding and beneficial for all;
- RST is initially a group activity in which each participant can IN their own style and IN their own way find their place;
- RST demands and promotes the constructive interaction of groups and individuals; this in turn provides ample space for individual development processes;
- With RST no "rote learning" is required;
- With RST there is no "right" or "wrong";
- With RST it is not the teacher who "orders", but "the drum" (or the rhythm-accompanying instrument/element); this increases the level of acceptance on the part of the pupils;

- RST provides pupils with the opportunity to deploy "other" strengths, abilities, and talents ... and thus to display other strengths;
- RST is also characterised by its high "fun" level;
- RST quickly leads to a successful and high quality outcome, and enables a sense of achievement to be felt;
- RST is highly motivating in itself, and also because of all these other advantages.

E. The special advantages of Rhythm & Stop Theatre for (foreign) language acquisition

Finally, some of the special advantages of RST for (foreign) language acquisition should be mentioned:

- The economical and highly targeted use of language means the "language" element is very prominent and important.
- It also allows
  - precise selection of the used vocabulary,
  - adaptation to existing concrete language skills,
  - precise adaptation to the desired new language skills.
- RST enables the playful use of language, which in turn implies:
  - a great deal of fun,
  - an increased motivation to learn,
  - a high willingness to repeat the experience

  and thereby increased learning efficiency.
- The linking of language and movement has been shown to promote learning.
- RST facilitates the creation of rituals and the use of their learning-supportive benefits.
- RST is ideal for creating "playful learning exercises" for foreign languages.
- Rhythmic elements prevent hesitation (through a set beat, set signal).
- RST offers high potential for bilingual scenes through reduced and precise language use.

F. Conclusion

Rhythm & Stop Theatre should by no means be touted as a miracle tool or as an educational panacea for (foreign) language acquisition. It is certainly not for everyone, i.e. not every teacher will like it. For teachers attracted to the performing arts and rhythm, this form of theatre is undoubtedly an exciting, original and very practical and highly efficient (supplementary) educational tool - not only for the area of (foreign) language acquisition.

Angelika Speck-Hamdan

Ludwig-Maximilians-Universität, München

Herausforderungen bilingualer Alphabetisierung

Im Zuge der Internationalisierung, die auch im Bildungsbereich eine immer größere Rolle spielt, nimmt die Bedeutung bi- oder multilingualer Bildungsgänge zu. Voraussetzung dafür sind schriftsprachliche Fähigkeiten in mehr als einer Sprache. Um Bildungsangebote – ob in einer oder in mehreren Sprachen - gewinnbringend nutzen zu können, müssen Lernende über ausreichend literale Kompetenzen verfügen. Denn Literalität ist aufs Engste mit Bildung und damit auch mit Bildungschancen verknüpft.

Literalität und Bildung

Im engeren Sinn lässt sich Literalität als Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, fassen. In einem weiteren Sinn ist Literalität als soziale Praxis zu verstehen, die Personen in literalen Gesellschaften anwenden. Das Projekt GRAWIRA definiert Literalität wie folgt:

„Unter den Begriff Literalität wird all das gefasst, was Menschen zur Teilhabe an der, in der jeweiligen Gesellschaft üblichen, Schriftkultur befähigt: sei es das Lesen eines Fahrplanes, die Benutzung eines Lexikons oder das Schreiben eines Briefes.

Nach heutiger Auffassung greift es zu kurz, Lesen und Schreiben lediglich als Kulturtechnik, als bloße Fertigkeit und Funktion zu begreifen. *Literalität wird daher als ein Set sozialer Praxen verstanden, die die ganze Breite von Lebensbereichen berücksichtigen, in denen Menschen in Gesellschaft, Familie und am Arbeitsplatz agieren.* Aus diesem Verständnis von Literalität heraus wird klar, dass es um mehr geht, als (besser) lesen und schreiben zu lernen." (http://www.grawira.de/index.php?id=101)

Entscheidend an dieser Definition ist die Verschränkung einer individuellen und einer sozialen Perspektive. Der Aspekt der Teilhabe verweist auf die soziale, gesellschaftliche Bedeutung von Schrift und Schriftkultur. Literalität ermöglicht Teilhabe, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, an der Kultur, Teilhabe an Bildung. Sie ist sozusagen der Schlüssel zur Gesellschaft, welche wesentlich durch Schrift geprägt ist. Dabei sind die literalen Praxen – analog zur Diversifizierung der Lebenswelten – durchaus vielgestaltig zu denken. Vor allem im Kontext der digitalen Medien haben sich auch neue literale Formen herausgebildet. Sie sind aufs engste mit der Alltagskultur verbunden, während die vor allem in der Schule gepflegten literalen Formen den Anspruch haben, auch an die Traditionen einer so genannten „hohen Kultur" anzuschließen. Die meisten Bildungsinhalte sind schriftlich fixiert und werden in schriftlicher Form vermittelt. Es wird aus Texten gelernt und mit Texten gearbeitet. Um sie sich erschließen zu können, sind Lese- und Schreibkompetenz basale Voraussetzung. So ist aus individueller Perspektive der kompetente Umgang mit Schriftlichkeit auch der Schlüssel zum Wissen. Der Aufbau dieser literalen Kompetenz ist zuallererst Aufgabe der Schule, er beginnt aber nicht erst in der Schule und endet auch nicht mit der Schule.

Die Entwicklung literaler Kompetenzen

Das Interesse für Schrift setzt bei den meisten Kindern schon weit vor der Schule ein, sofern sie in einer Schriftkultur aufwachsen. Denn dann gehört die Schrift zu ihrer alltäglichen Umgebung, die sie sich in den allerersten Jahren Stück für Stück vertraut machen. Sie finden sie in Büchern, Zeitungen,

Prospekten und anderen Druckerzeugnissen, mit denen sich ihre Eltern und andere Erwachsene in ihrer Umgebung beschäftigen. Hier wird beiläufig die Bedeutung der Schrift als Informationsmedium erfahren. Möglicherweise erleben sie auch, dass Erwachsene Briefe oder Emails verfassen, Einkaufszettel schreiben oder sich beim Telefonieren Notizen machen. Dabei erfahren sie, dass man mittels Schrift sein Gedächtnis entlasten und sich mitteilen kann. Beim Vorlesen schließlich erleben sie, dass in der Schrift Geschichten aufgehoben sind, die man immer und immer wieder hören kann. Als aufmerksame Beobachter entgehen ihnen dann irgendwann auch nicht die Aufschriften auf Verpackungen, die Hinweisschilder auf Straßen oder in Gebäuden, die großen Schriftzeichen auf Plakaten und die Graffitis an den Wänden. Ist die Aufmerksamkeit erst einmal geweckt, lässt sich Schrift überall im Alltag entdecken. Je schriftreicher und schriftaufmerksamer die Umgebung eines Kindes ist, umso selbstverständlicher erschließt sich ihm der Gebrauchswert der Schrift. Auf diese Erfahrungen baut der schulische, systematische Schriftspracherwerb auf. Er setzt voraus, dass Kindern der Gebrauchswert und der Symbolcharakter der Schrift vertraut ist, dass sie wissen, dass die Schriftzeichen für etwas stehen, dass man sie entziffern kann und daraus Informationen entnehmen kann. Daran kann er anknüpfen.

Den entscheidenden Schritt in der Schriftsprachentwicklung machen Kinder dann, wenn sie das Prinzip unserer Schrift begriffen haben, wenn sie verstanden haben, dass unsere Schrift eine Alphabetschrift ist, bei der die Laute der Sprache abgebildet werden. Diese Erkenntnis wird durch häufigen Gebrauch der Schrift und durch Gespräche darüber gefördert. Eine wichtige Rolle dabei spielt das Verschriften, das Aufschreiben von Namen, von kleinen Sätzen oder von Geschichten. Denn dabei werden die Schriftzeichen nebeneinander gesetzt, entsprechend dem Nacheinander der Laute beim Sprechen. Kinder müssen lernen, sich auf den phonologischen Aspekt der Sprache zu konzentrieren. Das gelingt jüngeren Kindern nicht leicht; sie stellen die Bedeutung in den Vordergrund. Fragt man beispielsweise, ob das Wort „Bär“ oder das Wort „Regenwurm“ länger ist, antworten sie mit „Bär“, weil es sich dabei um das größere Tier handelt. Gelingt ihnen dagegen die richtige Lösung, ist anzunehmen, dass sie Wort und Bedeutung voneinander trennen können, - eine Leistung, die für den Schriftspracherwerb unabdingbar ist. Bei näherer Konzentration auf die Lautebene der Sprache muss nun auch zwischen den einzelnen Lauten unterschieden werden. Für jeden muss ein graphisches Korrelat gespeichert werden. Angesichts mancher Unregelmäßigkeiten in der Entsprechung von Buchstabe und Laut (*vgl. z.B. die verschiedenen Verschriftungen der Lautverbindung [ks]*) ist diese Leistung nicht gering zu veranschlagen. Der Schreibanfänger handelt zunächst nach der Regel „ein Laut – ein Buchstabe“ und kommt später zu der Einsicht, dass diese Regel nicht immer gilt. Dafür ist nun orthographisches Wissen zu erwerben. In der Schriftspracherwerbsforschung wurden in den achtziger Jahren zur Beschreibung dieses Prozesses verschiedene Entwicklungsmodelle entwickelt, die idealtypisch den Weg zur entfalteten Schreib- und Lesekompetenz nachzeichnen. Allen Modellen liegt dasselbe Muster zugrunde: Die Verarbeitung von Schrift wird als Problemlösen verstanden. Im Verlauf des Entwicklungsprozesses verfeinert sich sozusagen der Umgang mit Schrift, indem immer effektivere Strategien zur Anwendung kommen; dabei beeinflussen sich das Lesen und das Schreiben gegenseitig. Von einer zur nächsten Strategie gelangt das Kind dadurch, dass die bisher angewendete Strategie zur Lösung des Problems nicht zum Erfolg führt und es durch Suchen, Ausprobieren, Fragen etc. zu einer neuen Strategie findet. So stößt es mit der Strategie des direkten Worterkennens (auch logographische Strategie genannt) relativ schnell an die Grenze der Gedächtniskapazität. Sie ist auch beim Schreiben nicht lange effektiv, weil sie lediglich ein Nachmalen von Zeichen ist. Die alphabetische Strategie gerät in vielen Fällen in Widerspruch zu orthographisch regelhaften Schreibweisen, die dem Kind auch begegnen. Das Kind erkennt also immer mehr – und dabei ist eine schriftreiche Umgebung, in der sich viele verschiedene Erfahrungen mit Schrift machen lassen, aber auch die Unterstützung durch schreib- und lesekundige Andere hilfreich -, dass Schrift im Prinzip die Lautsprache abbildet, dass dabei aber auch spezifische Regeln gelten. Es wendet dann nach und nach diverse orthographische Strategien an.

Der Schriftspracherwerb – insbesondere dann, wenn er sich in einer Alphabetschrift vollzieht (daher die Bezeichnung Alphabetisierung) – baut also auf der gesprochenen Sprache auf. Das Lesen und Schreiben lernende Kind orientiert sich am Lautinventar seiner mündlichen Sprache, um sie Schrift zu übersetzen. Literalität setzt Oralität voraus.

Es wäre aber irrtümlich, anzunehmen, Schrift wäre lediglich die 1:1-Übersetzung eines Symbolsystems (der Sprache) in ein anderes (die Schrift). Beim Übergang von der Mündlichkeit (die ja im Übrigen erhalten bleibt) zur Schriftlichkeit wird nicht nur der Sinneskanal gewechselt, es wird mehr oder weniger eine andere Sprache gelernt (vgl. Günther, H. 1998). Mit der Schrift erwirbt das Kind die „konzeptionelle Schriftlichkeit", d.h. es lernt die Regeln der schriftlichen Sprache kennen und gebrauchen. Als einige ihrer Hauptkennzeichen werden genannt: Sie ist eher monologisch orientiert und muss auch ohne Kontext verständlich sein; hinsichtlich ihrer sprachlichen Strukturen ist sie eher hypotaktisch konstruiert. Die Unterscheidung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit nehmen Koch und Oesterreicher (auf die diese Unterscheidung zurück geht) graduell vor – im Gegensatz zur dichotomen Unterscheidung in medialer Hinsicht. So kann ein schriftlicher Text auch nach Regeln konzeptioneller Mündlichkeit verfasst sein und eine Rede durchaus konzeptionell schriftlich aufgebaut sein. Bezieht man diese Sicht in den Entwicklungsprozess ein, so wird zum einen klar, welch enorme Leistung der Schriftspracherwerb darstellt, und zum anderen, welche Vorteile die frühe Begegnung mit schriftsprachlichen Äußerungen – etwa durch das Vorlesen – hat. Kinder erfahren so mehr oder weniger nebenbei, dass und in welcher Weise Texte anders konstruiert sind als die mündliche Rede. Diese Einsicht kommt dem Sprachbewusstsein zugute.

Über die Schrift nun erhält das Kind einen anderen, neuen Zugang zur Sprache, auch zur mündlichen Sprache. Die Schrift ermöglicht Reflexion über Sprache in besonderer Weise. Kategorien wie „Wort" oder „Satz", die wir auch im Bereich der mündlichen Rede anwenden, sind im Grunde erst über das mitgedachte Modell der Schrift verfügbar. So kommt es zu dem, was Günther (1998, S. 26) als das „Paradoxon des Schriftspracherwerbs" bezeichnet: Die Strukturen der mündlichen Sprache werden über die schriftliche Sprache bewusst. Um die Zielstrukturen (der Schrift) begreifen zu können, muss das lernende Kind auf seine Quellstrukturen (die mündliche Sprache) zurückgreifen; das gelingt ihm über das Modell, das die Schrift bietet. Das unterstreicht die Bedeutung der Reflexion im Lernprozess. In diesem Sinn ist das Lesen- und Schreibenlernen als Neu-Konstruktion des sprachlichen Wissens zu verstehen. Die Leistung der Kinder beim Schriftspracherwerb umfasst also weit mehr als die Speicherung neuer Zeichen. Sie ordnen ihr sprachliches Wissen neu und fügen ihm wesentliche neue Elemente hinzu. Doch nicht nur ihr sprachliches Wissen vergrößert und vertieft sich; sie wachsen mit der zunehmenden Beherrschung von Schrift und Schriftlichkeit in die literale Welt hinein und eröffnen sich so Wissen und Teilhabe.

Schriftspracherwerb unter der Bedingung der Bilingualität

Doch wie vollzieht sich nun dieser Prozess unter der Bedingung von zwei gesprochenen Sprachen?

Es gilt heute als unbestritten, dass Bilingualität bzw. Multilingualität eine Bereicherung für jeden Menschen und jede Gesellschaft ist. Erstreckt sich diese Fähigkeit nun nicht nur auf das Mündliche sondern umfasst auch das Schriftliche, so kann davon ausgegangen werden, dass sich der Gewinn noch höher ist, eröffnet doch die Schrift – wie bereits ausgeführt – auch den Zugang zur Schriftkultur. Während über die bilinguale Sprachentwicklung mittlerweile relativ viele Forschungsergebnisse vorliegen, widmen sich hierzulande weniger Studien der Entwicklung von Biliteralität, im deutschen Sprachraum noch weniger als im englischen. Mileidis Gort (2012, S. 91 f.) geht – die vorhandenen Ergebnisse zusammenfassend – davon aus, dass die biliteralen Fähigkeiten von Kindern eine spezielle Form von Literalität darstellen, die als unterschiedlich zu der von monolingualen Kindern zu verstehen sind. Sie beschreibt die biliterale Entwicklung als einen

dynamischen und flexiblen Prozess, im Verlauf dessen der Umgang der Kinder mit zwei geschriebenen Sprachen ihr Sprach- und Schriftsprachlernen in beiden Sprachen beeinflusst. Bilinguale setzen ihre literalen Fähigkeiten sozusagen quersprachlich und bidirektional ein, so dass Fähigkeiten in einer Sprache in die andere Sprache übertragen werden und umgekehrt. Sie nutzen beide Sprachen strategisch, und das sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Kommunikationen, und sie meistern schriftsprachliche Aufgaben auf innovative und flexible Art und Weise. Diese Praxis, sich auf multiple sprachliche Codes, Zeichensysteme oder auch Zugehörigkeiten zu beziehen, wird als „Hybridisation" bezeichnet. Die hybriden literalen Praxen sind nicht einfach als Wechsel zwischen zwei sprachlichen Codes zu verstehen, sondern als systematischer, strategischer und sinnvoller Prozess, der zweckgerichtet eingesetzt wird. Gort konnte in einer qualitativen Studie an bilingualen Erstklässlern mit spanischem und englischem Sprachhintergrund, die an einem zweisprachigen Programm teilnahmen, klar die Verbindung zwischen den beiden verwendeten Sprachen zeigen (Gort 2012, S. 94 f.). Die Kinder nutzten beim Schreiben Fähigkeiten, die in der einen Sprache erworben worden waren, auch in der anderen. Zudem schien das Code-Switching – sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen – eine wichtige Strategie für das Entwickeln von Texten zu sein. Auf diese Weise konnten sie ihrer Erfahrung, in mehreren Welten zuhause zu sein, auch sprachlich eine adäquate Form geben.

Neben diesen hybriden Praxen zeichnet die bilinguale Entwicklung auch ein erhöhtes metasprachliches Bewusstsein aus, was im Übrigen auch Erfahrungen der wenigen Modelle zweisprachiger Erziehung hierzulande bestätigen (so z. B. Schittler 2013, 148). Bilinguale Kinder nutzen ihre Erfahrungen in zwei Sprachsystemen systematisch auch zum Vergleich. Sie können relativ früh sprachstrukturelle Überlegungen anstellen. Dabei ist die Schrift durchaus hilfreich, denn sie macht die Sprache zum Gegenstand, über den man reflektieren kann. Sie sind auch in der Lage, sich zwei unterschiedliche Schriftsysteme anzueignen und sie miteinander zu vergleichen. Das Schreiben (und das Sprechen über das Schreiben) in zwei Sprachen unterstützt den Erwerb der beiden Schriftsprachen und auch die Entwicklung des metasprachlichen Bewusstseins.

Eine weitere Beobachtung betrifft das Überarbeiten und Korrigieren von Texten. Die Kinder in der Studie von Gort (2012) waren in der Lage, ihre Texte allein und auch mit Hilfe der anderen – entweder der Lehrperson oder der Mitschülerinnen und Mitschüler – zu korrigieren. Dabei spielte die Anwendung einer korrekten Grammatik ebenso eine Rolle wie die Suche nach dem treffendsten Ausdruck oder der Wunsch, die Zuhörerschaft gut zu unterhalten bzw. bestmöglich zu informieren. Sie benutzten zur Erörterung der Textproduktions- und Textüberarbeitungsideen die genannten hybriden Praxen, d.h. sie griffen auf beide sprachlichen Systeme zurück, um ihre Ideen zu formulieren. Beim Aufschreiben aber hielten sie sich in der Regel an eine Sprache; die Texte waren monolingual, während für die Planungs- und Überarbeitungsprozesse das gesamte Repertoire an sprachlichen Mitteln genutzt wurde. Gort nimmt aufgrund dieser Beobachtungen an, dass bei bilingualen Lerner/inne/n aus sozialkonstruktivistischer Perspektive auch von einer „bilingualen Zone der nächsten Entwicklung" (nach Vygotsky) gesprochen werden kann, in welcher der Erwerb neuer Fähigkeiten davon abhängt, ob die Lerner/innen ihre beiden Sprachen zur Aushandlung in der Kommunikation mit anderen nutzen können. Dies unterstreicht die Notwendigkeit der Anwesenheit kompetenter Sprecher und Schreiber beider Sprachen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der Schriftspracherwerb von bilingualen Kindern insofern von dem monolingualer unterscheidet, als hier von drei zusätzlichen Bedingungen ausgegangen werden kann:

- von quersprachigen Kompetenzen und hybriden Praxen,
- von einem bereits geschärften metasprachlichen Bewusstsein, und
- von einer bilingualen Zone der nächsten Entwicklung.

Konsequenzen für die Gestaltung bilingualer Alphabetisierung

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich meiner Meinung nach einige Konsequenzen für eine bilinguale Alphabetisierung ziehen, die sicher noch ergänzungsbedürftig sind. Mitgedacht werden muss beispielsweise auch der phonologische Aspekt, der für lautorientierte Schriftsysteme wie das unsere eine große Rolle spielt. Auch hier scheinen Schreibanfänger/innen mitunter auf eine Praxis *zwischen* den Schriftsystemen zurückzugreifen, d.h. die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln einer Sprache in die andere zu übertragen (siehe Mehlem, Machalva & Spaude 2013; Feldmeier 2005). Von Seiten der Lehrpersonen kann daher eine Kenntnis über die Unterschiede im Phoneminventar beider Sprachen nicht schaden. Mitgedacht werden muss weiter auch der Aspekt der kulturellen Deutungsmuster, die über Sprache und über Schrift vermittelt werden. Mitunter bedarf es der Kenntnis kultureller Praxen oder Gewohnheiten, um den Bedeutungshintergrund eines Wortes oder einer Redewendung angemessen zu erschließen. Bilingualer Unterricht ist in diesem Sinne auch als zwischen Kulturen vermittelnder zu verstehen. Als solcher ist er in besonderem Maße auf Verständigung angewiesen. Es geht dabei nicht um eine bloße Übertragung von Wörtern oder Redewendung, sondern um eine Bedeutungserschließung im jeweiligen Kontext.

Als erste Konsequenz sei die Bedeutung *vielfältiger sprachlicher Anregungen in beiden bzw. mehreren Sprachen – sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form* - hervorgehoben. Bücher in mehreren Sprachen, Hörmedien in mehreren Sprachen, Singspiele, Reime, Gesprächskreise, in denen mehrere Sprachen benutzt werden können, all das muss alltägliche Praxis sein. Den Wert der Schrift für das eigenes Leben zu erfahren, motiviert Kinder allemal. Da sich ihr Leben in zwei oder mehr Sprachen abspielt, sollten auch alle ihre Sprachen in der literalen Welt der Schule vertreten sein. Nur so ist Biliteralität erreichbar. Nicht zu unterschätzen ist auch die damit verbundene Wertschätzung für ihre Bilingualität; das stärkt ihr persönliches Selbstwertgefühl als Mehrsprachige. Zudem eröffnet es ihnen auch im Raum der Schule das vertraute, flexible Wechseln zwischen den Sprachen.

Eine zweite Konsequenz ist das *Zwei-Lehrpersonen-Prinzip*, wobei jede der beiden Personen primär für eine Sprache steht, aber im günstigen Fall auch der anderen Sprache mächtig ist. Als besonders gelungenes Beispiel gilt hier das dreisprachige Modell in Südtirol, in dem die Lehrpersonen so ausgebildet sind, dass sie sowohl auf Deutsch und Italienisch als auch auf Ladinisch mit ihren Schülerinnen und Schülern kommunizieren können und sie in allen drei Sprachen unterstützen können (siehe Francescini 2013). Die Lehrpersonen bilden zusammen den bi- (bzw. tri-)lingualen Hintergrund für die Zone der nächsten Entwicklung. Sie fungieren als kompetente Andere, die durch ein geeignetes Scaffolding die sprachliche und schriftsprachliche Entwicklung der Kinder unterstützen. Sie geben die passenden Impulse für eine erfolgreiche Bedeutungserschließung von Wörtern, Redewendungen und Texten. Darüber hinaus unterstreicht ihre Anwesenheit die Gleichwertigkeit der anwesenden Sprachen. Eine besondere Herausforderung für die Lehrpersonen besteht darin, sich im didaktischen Handeln aufeinander zu beziehen und sich auf die hybriden Praxen ihrer Schülerinnen und Schüler einzulassen. So müssen sie nicht nur ihren Unterrichtsstil, ihre Unterrichtsvorbereitungen und ihre Materialien koordinieren, sondern sich auch auf eine Kommunikation einlassen, in der sprachliche Codes manchmal gemixt und gewechselt werden.

Und drittens führen die oben genannten Erkenntnisse zur Forderung nach einer *koordinierten Alphabetisierung.* Die Hinführung zur Schrift (in beiden Sprachen) sollte so aufeinander abgestimmt sein, dass die Kinder ihre Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie in der einen Sprache erworben haben, auch auf die andere übertragen können. Das kann in einem so genannten Reißverschlussprinzip erfolgen, wie es Monika Nehr (1988) schon in den achtziger Jahren in Berlin für eine deutsch-türkische Alphabetisierung entwickelt hat. Hier wurden die Buchstaben und Laute in einer Reihenfolge eingeführt, die es erlaubte, sowohl im Türkischen als auch im Deutschen bald sinnvolle

Wörter zu bilden. Dieses Prinzip lässt sich nicht auf alle Sprachen übertragen. Doch ist es in jedem Fall sinnvoll, von Anfang an didaktische Räume zu schaffen, in denen zur Vertiefung des metasprachlichen Bewusstseins Sprachvergleiche bzw. Schriftvergleiche stattfinden können, wobei hier bewusst zwischen den Sprachen gewechselt werden können soll. Einige Bekanntheit erlangt hat neben dem oben genannten Kreuzberger Modell auch die Deutsch-Italienische Gesamtschule Wolfsburg, die ein eigenes Modell der zweisprachigen Alphabetisierung entwickelt hat (Sandfuchs 2005). Angelehnt daran arbeiten bis heute einige Schulen. Hier wird ebenfalls ein koordinierter schriftsprachlicher Anfangsunterricht favorisiert, in dem sowohl ein gemeinsames als auch ein kontrastives Sprachlernen seinen Platz hat. Unterstützt wird dieses Verfahren mit einer eigens entwickelten Lauttabelle, die Laute und entsprechende Lautbilder in beiden Sprachen enthält. Auf diese Weise kann auch das Verschriften in beiden Sprachen von Anfang an in den Unterricht mit einbezogen werden.

Fazit

Nicht zuletzt ist es wichtig zu bedenken, dass Biliteralität nicht einfach die Fähigkeit bedeutet, zwei Zeichensysteme nutzen zu können, so wie Bilingualität nicht nur bedeutet, sich auch noch in einer anderen Sprache ausdrücken zu können. Biliteralität eröffnet den Zugang zu einer zweiten Welt des Wissens und des Denkens. Insofern kommt die Vorenthaltung von Schrift in der mündlich verfügbaren Sprache einer Aussperrung aus dieser Welt gleich, einer Beschränkung des Möglichen, auch der Bildungschancen. Nachweislich ist Bildungserfolg in hohem Maß an Literalität geknüpft; und Biliteralität – sozusagen als doppeltes Potenzial – muss als ein zusätzlicher Gewinn gesehen werden, der sich in erweiterten Bildungsmöglichkeiten niederschlägt. Biliteralen jungen Menschen steht sprichwörtlich die ganze Welt offen. Sie erlangen Teilhabe an mehr als einer Gesellschaft und Kultur. Biliterale Menschen können daher auch die Eigenschaften gut entwickeln, die in unserer vernetzten Welt von größter Bedeutung sind: Offenheit, Toleranz und Verständigungsbereitschaft.

Literatur:

Feldmeier, A. (2005) Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: Deutsch als Zweitsprache Ausgabe 2/2005, S. 42 - 49

Francescini, R. (2013) Die Entwicklung dreisprachiger Schreibkompetenzen: Resultate aus den ladinischsprachigen Tälern Südtirols. In: Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Os- nabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Band 83, S. 57 - 77

Gort, M. (2012) Evaluation and Revision Processes of Young Bilinguals in a Dual Language Program. In: Bouchereau Bauer, E. & Gort, M. (Ed.) Early Biliteracy Development. Exploring Young Learners' Use of Their Linguistic Resources. London/ New York: Routledge, p. 90 - 110

Günther, H. (1998) Die Sprache des Kindes und die Schrift der Erwachsenen. in: Huber, L./Kegel, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann, S. 21 – 30

Koch, P./ Oesterreicher, W. (1985) Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. in: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15 – 43

Mehlem, U., Mochalova, M. & Spaude, M. (2013) Schreiben in der Herkunftssprache bei russischen und polnischen Schülern in Deutschland – graphematischer Transfer und Exploration phonologischer Differenz. In: : Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Band 83, S. 173 - 195

Nehr, M. (1988) In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim/ Basel: Beltz

Sandfuchs, U. (2005) Zweisprachiger Schriftspracherwerb – Arbeitsbericht aus der Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg. In: Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt: Grundschulverband, S. 223 - 234

Schittler, S. (2013) Bilingualer Schriftspracherwerb in Anlehnung an den Spracherfahrungsansatz. In: Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Band 83, S. 133 - 150

Angelika Speck-Hamdan
Ludwig-Maximilians-Universität, München

Les défis de l'alphabétisation bilingue

Dans un contexte d'internationalisation qui joue un rôle de plus en plus prépondérant également dans le domaine de l'éducation, les cursus éducatifs bi- ou plurilingues prennent de plus en plus d'importance. Cela suppose des capacités à écrire correctement dans plus d'une langue. Afin de pouvoir tirer le meilleur profit des programmes éducatifs – qu'ils soient proposés en une ou en plusieurs langues –, les apprenants doivent avoir des compétences littéraciques suffisantes. Car la littératie est étroitement liée à l'éducation et donc aussi aux possibilités d'accéder à l'enseignement.

Littératie et éducation

Au sens strict, la littératie peut être définie comme l'aptitude à lire et à écrire. Au sens large du terme, on entend par là une pratique sociale utilisée par les personnes dans les sociétés alphabétisées. Le projet GRAWIRA définit la littératie comme suit:

« Par le terme de littératie est défini tout ce qui rend les hommes aptes à prendre part à la culture de l'écrit en usage dans la société : que ce soit la lecture d'un horaire de trains, l'utilisation d'un dictionnaire ou la rédaction d'un courrier.

Selon la conception qui prévaut aujourd'hui, il ne suffit pas de considérer la lecture et l'écriture uniquement comme une technique culturelle, comme une simple aptitude et une simple fonction. *La littératie est donc comprise comme un ensemble de pratiques sociales tenant compte de tout l'éventail des domaines de la vie dans lesquels les hommes agissent en société, dans le cadre de la famille et sur le lieu de travail.* A partir de cette conception de la littératie, il est clair qu'il ne s'agit pas simplement d'apprendre à (mieux) lire et écrire ».[1] (http://www.grawira.de/index.php?id=101)

Ce qui est déterminant dans cette définition, c'est l'imbrication entre une perspective individuelle et une perspective sociale. L'aspect de la participation renvoie à l'importance sociale et sociétale de l'écriture et de la culture de l'écrit. La littératie permet la participation, elle permet de prendre part à la vie sociale, à la vie culturelle, d'accéder à l'éducation. Elle est pour ainsi dire la clé de la vie sociale où l'écriture occupe une place majeure. En l'occurrence, les pratiques de littératie doivent être extrêmement variées – comme pour la diversification des cadres de vie. De nouvelles formes de littératie sont aussi apparues, surtout dans le contexte des médias numériques. Elles sont étroitement liées à la culture quotidienne alors que les formes de littératie habituellement pratiquées, surtout à l'école, ont pour vocation de succéder aux traditions d'une « grande culture ». La plupart des contenus de l'éducation sont consignés par écrit et transmis sous forme écrite. On apprend à partir de textes et on travaille avec des textes. Mais pour les comprendre, il est impératif d'être capable de lire et d'écrire. Sur le plan individuel, les compétences en écriture sont donc aussi la clé du savoir. Il appartient en premier lieu à l'école de développer ces compétences littéraciques, mais cela ne commence pas à l'école et ne prend pas fin non plus au terme de la scolarité.

Le développement des compétences littéraciques

Chez la plupart des enfants, l'intérêt pour l'écriture commence déjà bien avant l'école s'ils grandissent dans une culture de l'écrit. Car l'écriture fait alors partie de leur environnement quotidien, avec lequel ils se familiarisent peu à peu dans les toutes premières années de leur vie. Ils la trouvent dans les livres, les journaux, les prospectus et autres imprimés que lisent leurs parents et d'autres adultes de leur entourage. C'est donc incidemment qu'ils apprennent l'importance de l'écriture en tant que support d'informations. Peut-être voient-ils aussi que les adultes rédigent des lettres ou des courriers électroniques, écrivent des listes de courses ou prennent des notes lorsqu'ils téléphonent. Ils apprennent ainsi que l'écriture aide à libérer la mémoire et à communiquer. Enfin lorsqu'on leur lit à haute voix une histoire, ils apprennent que l'écriture conserve les histoires, que l'on peut ainsi écouter encore et encore. Observateurs attentifs, rien ne leur échappera un jour ou l'autre, ni les inscriptions sur les emballages, ni les panneaux sur la voie publique ou dans les bâtiments, ni les grands caractères sur les affiches, ni les graffitis sur les murs. Dès que leur attention est éveillée, ils découvrent l'écriture partout dans leur vie quotidienne. Plus l'environnement d'un enfant est riche en écrits et propice à l'écriture, plus il se rend compte naturellement du caractère utilitaire de l'écriture. L'acquisition systématique et scolaire du langage écrit s'appuie sur ces expériences. Elle implique que les enfants soient familiarisés avec le caractère utilitaire et symbolique de l'écriture, qu'ils sachent que les caractères d'écriture représentent quelque chose, que l'on peut les déchiffrer et en tirer des informations. Il peut s'en inspirer.

Les enfants font le pas décisif dans le développement du langage écrit dès qu'ils ont saisi le principe de notre écriture, qu'ils ont compris que notre écriture est une écriture alphabétique dans laquelle sont représentés les sons de la parole. Ce constat est favorisé par l'usage fréquent de l'écriture et par les discussions à ce sujet. A cet égard, la transcription, l'écriture de noms, de petites phrases ou d'histoires jouent un rôle important. Car ce faisant, les caractères d'écriture sont juxtaposés exactement comme les sons sont placés les uns après les autres lorsqu'on parle. Les enfants doivent apprendre à se concentrer sur

[1] NdT : Traduction libre de la citation originale

l'aspect phonologique du langage. Ce n'est pas facile pour les tout-petits ; ils privilégient l'importance. Par exemple, si on leur demande quel est le mot le plus long, le mot *« Bär »* (ours) ou le mot « *Regenwurm* » (verre de terre), ils répondent « ours » parce qu'il s'agit du plus gros animal. En revanche, s'ils réussissent à trouver la bonne réponse, il est probable qu'ils sont alors capables de séparer mot et importance - un travail indispensable à l'acquisition du langage écrit. Si l'on se concentre un peu plus sur le niveau phonétique de la parole, il faut alors faire une distinction entre les différents sons. Pour chacun d'eux, un corrélat graphique doit être mémorisé. Eu égard à certaines irrégularités dans la correspondance entre lettre et son (cf. par ex. « *die verschiedenen Verschriftungen der Lautverbindung [ks] »/ les différentes transcriptions de l'association de sons*), il ne faut pas sous-estimer ce travail. Le débutant écrit tout d'abord selon la règle « un son – une lettre » et finit par comprendre plus tard que cette règle ne s'applique pas toujours. Et pour cela, il est nécessaire d'acquérir des connaissances orthographiques. Dans le cadre de la recherche sur l'acquisition du langage écrit, différents modèles ont été développés dans les années 80 pour décrire ce processus et toutes les étapes types qui permettent de développer les aptitudes à lire et écrire. Tous les modèles reposent sur le même principe : Le traitement de l'écriture est considéré comme une résolution de problème. Au cours du processus de développement, la maîtrise de l'écriture s'affine pour ainsi dire en appliquant des stratégies de plus en plus efficaces ; or, la lecture et l'écriture s'influencent réciproquement. L'enfant passe d'une stratégie à l'autre parce que la stratégie utilisée jusqu'alors pour résoudre le problème échoue et qu'en cherchant, en essayant et en posant des questions etc., il finit par trouver une nouvelle stratégie. Avec la stratégie de la reconnaissance directe des mots (également appelée stratégie logographique), il atteint relativement rapidement la limite de la capacité mémorielle. Dans l'écriture aussi, cette stratégie n'est pas efficace longtemps car elle consiste uniquement à reproduire des caractères. Dans bien des cas, la stratégie alphabétique se heurte à des règles orthographiques auxquelles l'enfant doit aussi faire face. Par conséquent, l'enfant se rend compte de plus en plus que l'écriture représente en principe le langage parlé – aidé en cela par un environnement riche en écrits permettant de faire beaucoup d'expériences différentes avec l'écrit, mais aussi par le soutien de la part d'autres personnes capables de lire et d'écrire -, mais il découvre aussi qu'il faut appliquer des règles spécifiques. Il utilise alors petit à petit diverses stratégies orthographiques.

L'acquisition du langage écrit – notamment quand elle s'effectue par l'écriture alphabétique (d'où le terme d' « alphabétisation ») – s'appuie donc sur le langage parlé. L'enfant qui apprend à lire et à écrire s'inspire de l'inventaire des sons de la langue qu'il parle pour les traduire en écriture. La littéracie implique l'oralité.

Mais ce serait une erreur de supposer que l'écriture ne serait que la traduction 1:1 d'un système de symboles (du langage) dans un autre (l'écriture). Lors du passage de l'oral (qui d'ailleurs reste acquis) à l'écrit, on ne change pas seulement de canal sensoriel, on apprend plus ou moins une autre langue (cf. Günther, H. 1998). Avec l'écriture, l'enfant acquiert l' « écrit conceptuel », autrement dit, il apprend à connaître et à utiliser les règles du langage écrit. Quelques-unes de ses caractéristiques principales sont les suivantes : l'écriture est plutôt monologique et doit aussi être compréhensible sans contexte ; en ce qui concerne ses structures langagières, elle a plutôt une construction hypotactique. Cette distinction entre oral et écrit conceptuel est posée par Koch et Oesterreicher (leur modèle traite de cette distinction) – par opposition à la distinction dichotomique du point de vue médial. Un texte écrit peut donc aussi être rédigé selon des règles d'oralité conceptuelle et un discours peut tout à fait avoir un mode d'écriture conceptuelle. Il suffit d'associer ce point de vue au processus de développement pour comprendre, d'une part, quel énorme travail l'acquisition du langage écrit représente et, d'autre part, quels avantages constitue l'initiation dès le plus jeune âge à l'expression écrite – par exemple quand on fait la lecture à haute voix aux enfants. Ils apprennent ainsi plus ou moins accessoirement que les textes sont construits autrement que le discours oral et de quelle manière ils le sont. Cette approche stimule la sensibilisation linguistique.

Par l'écriture, l'enfant a un autre nouvel accès au langage, également au langage parlé. L'écriture permet une réflexion particulière sur le langage. Des catégories, comme « mot » ou « phrase », que nous utilisons aussi dans le discours oral, ne sont, au fond, disponibles qu'à l'aide du modèle d'écriture intégré à la réflexion. Il se crée de la sorte ce que Günther (1998, p. 26) appelle le « paradoxe de l'acquisition du langage écrit » : Les structures de la langue parlée deviennent conscientes grâce à la langue écrite. Afin de saisir les structures cibles (de l'écriture), l'enfant qui apprend doit recourir à ses structures sources (la langue parlée) ; il y parvient grâce au modèle offert par l'écriture. Cela souligne l'importance de la réflexion dans le processus d'apprentissage. A cet égard, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit être considéré comme une reconstruction du savoir linguistique. Le travail que les enfants fournissent pour faire l'acquisition du langage écrit comprend donc bien plus que la mémorisation de nouveaux caractères d'écriture. Ils réorganisent leur savoir linguistique et lui ajoutent de nouveaux éléments essentiels. Mais il n'y a pas que leur savoir linguistique qui se développe et s'approfondit ; en maîtrisant de plus en plus l'écriture et l'écrit, ils s'accoutument à l'univers de la littéracie et s'ouvrent ainsi à la connaissance et au partage.

<u>Acquisition du langage écrit dans des conditions de bilinguisme</u>

Mais comment s'effectue ce processus si deux langues sont parlées ?

Aujourd'hui, nul ne conteste que le bilinguisme, ou le multilinguisme, soit un atout pour chacun et une source d'enrichissement pour chaque société. Si cette compétence n'est pas seulement orale mais s'étend aussi à l'écrit, on peut alors supposer que le bénéfice que l'on en tire est encore plus élevé puisque l'écriture – comme il a été expliqué plus haut – permet aussi d'accéder à la culture de l'écrit. Alors qu'il existe maintenant un assez grand nombre de résultats de recherche sur le

développement du bilinguisme, peu d'études se consacrent dans notre pays au développement de la bilittéracie, dans l'espace germanophone encore moins que dans l'espace anglophone. Mileidis Gort (2012, p. 91 s.), résumant les résultats disponibles, part du principe que les compétences bilittéraciques des enfants représentent une forme spéciale de littéracie et doivent être considérées comme étant différentes de celle des enfants monolingues. Cette professeure agrégée décrit le développement bilittéracique comme un processus dynamique et flexible au cours duquel l'utilisation, par les enfants, de deux langues écrites influence leur apprentissage de l'écrit et de l'oral dans les deux langues. Les bilingues font une utilisation bidirectionnelle de leurs compétences littéraciques et naviguent pour ainsi dire d'une langue à l'autre, de sorte que leurs aptitudes dans une langue sont transférées à l'autre et vice-versa. Ils utilisent stratégiquement les deux langues et ce, tant dans les communications orales que dans les communications écrites, et ils viennent à bout d'exercices à l'écrit, de manière flexible et innovante. Cette pratique qui consiste à se référer à de multiples codes linguistiques et systèmes de caractères, voire à des appartenances, est appelée « hybridation ». Les pratiques littéraciques hybrides ne doivent pas être simplement considérées comme le passage d'un code linguistique à un autre mais comme un processus systématique, stratégique et judicieux qui est utilisé à bon escient. Dans le cadre d'une étude qualitative sur des enfants bilingues anglophones et hispanophones se trouvant en première classe à l'école et qui participaient à un programme bilingue, Mileidis Gort a clairement pu montrer le lien entre les deux langues utilisées (Gort 2012, p. 94 s.). En écrivant, les enfants utilisaient des compétences, qu'ils avaient acquises dans l'une des langues, également dans l'autre langue. De plus, l'alternance de code linguistique (« code-switching ») semblait être – aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, une stratégie importante pour élaborer des textes. Ils pouvaient ainsi donner une forme adéquate à leur expérience d'appartenir à plusieurs univers linguistiques et culturels différents.

Outre ces pratiques hybrides, le développement bilingue caractérise aussi une conscience métalinguistique plus aiguë, ce que, du reste, confirment aussi dans notre pays les expériences des quelques modèles d'éducation bilingue (comme par ex. Schittler 2013, 148). Les enfants bilingues utilisent systématiquement leurs expériences acquises dans deux systèmes linguistiques pour faire aussi des comparaisons. Ils sont capables relativement tôt d'engager des réflexions sur des structures linguistiques. En l'occurrence, l'écriture est fort utile car elle fait du langage un objet auquel on peut réfléchir. Ils sont également en mesure d'assimiler deux systèmes d'écriture différents et de les comparer. Ecrire (et parler par l'écriture) en deux langues favorise l'acquisition des deux langues écrites ainsi que le développement de la conscience métalinguistique.

Une autre observation concerne la révision et la correction de textes. Les enfants faisant l'objet de l'étude de Mileidis Gort (2012) ont été capables de corriger leurs textes, seuls ainsi qu'avec l'aide des autres – soit de l'enseignant soit de leurs camarades de classe. Pour ce faire, l'utilisation d'une grammaire correcte jouait un rôle tout aussi important que la recherche de l'expression la plus appropriée ou le désir de bien divertir ou d'informer le mieux possible l'auditoire. Pour discuter d'idées de production et de révision de textes, ils utilisaient les pratiques hybrides susmentionnées, autrement dit, ils avaient recours aux deux systèmes linguistiques pour formuler leurs idées. Mais pour les écrire, ils s'en tenaient généralement à une seule langue ; les textes étaient monolingues, alors que l'ensemble du répertoire de moyens linguistiques avait été utilisé pour les processus de préparation et de révision. Ces observations donnent à penser à Mileidis Gort que chez les apprenants bilingues, on peut, d'un point de vue socioconstructiviste, aussi parler d'une *« bilinguale Zone der nächsten Entwicklung »* (« zone bilingue de développement proximale ») (selon Vygotsky), dans laquelle l'acquisition de nouvelles compétences dépend de la capacité des enseignants à utiliser leurs deux langues pour négocier dans la communication avec les autres. Cela souligne la nécessité de la présence de locuteurs et rédacteurs compétents dans les deux langues.

En résumé, il convient donc de retenir que l'acquisition du langage écrit par les enfants bilingues diffère de l'acquisition monolingue dans le sens où elle suppose trois conditions supplémentaires :

- des compétences à naviguer d'une langue à l'autre et des pratiques hybrides,

- une conscience métalinguistique déjà aiguë et

- une zone bilingue de développement proximale.

<u>Les conséquences pour la conception d'alphabétisation bilingue</u>

A la lumière de ces considérations, il est à mon avis possible de déduire quelques conséquences pour une alphabétisation bilingue, qu'il y a sûrement lieu de compléter. Par exemple l'aspect phonologique, qui joue un rôle important dans les systèmes d'écriture basés sur les sons comme le nôtre, doit aussi être intégré à la réflexion. Là aussi, les enfants qui commencent à apprendre à écrire semblent parfois recourir à une pratique *entre* les systèmes d'écriture, ce qui signifie qu'ils transfèrent les règles de correspondance phonème-graphème d'une langue à l'autre (voir Mehlem, Machalva & Spaude 2013 ; Feldmeier 2005). Du côté des enseignants, une connaissance des différences dans l'inventaire de phonèmes des deux langues ne serait donc pas un mal. Un autre aspect devant entrer dans la réflexion est l'aspect des modèles d'interprétation culturels qui sont véhiculés par le langage et par l'écriture. Parfois, la connaissance de pratiques ou d'habitudes culturelles est nécessaire pour comprendre correctement le sens d'un mot ou d'une expression. A cet égard, l'enseignement bilingue doit être considéré

comme créant un lien entre les cultures. En tant que tel, il dépend tout particulièrement de la compréhension : Il ne s'agit pas simplement de transposer des mots ou une expression dans une autre langue mais de comprendre leur sens dans le contexte.

La première compétence qu'il convient de souligner est l'importance de *diverses stimulations linguistiques dans deux ou plusieurs langues – sous forme orale comme écrite*. Les livres en plusieurs langues, les médias d'écoute en plusieurs langues, les contes à la fois chantés et parlés, les rimes, les cercles de discussion dans lesquels plusieurs langues peuvent être utilisées, tout cela doit devenir une pratique quotidienne. Apprendre la valeur de l'écriture pour la vie quotidienne de tout un chacun, c'est ce qui motive de toute façon les enfants. Comme leur vie se déroule dans un milieu bilingue ou plurilingue, toutes leurs langues devraient aussi être représentées dans l'univers littéral de l'école. L'acquisition de la bilittéracie n'est possible que de cette manière. Il ne faut pas non plus sous-estimer l'intérêt que les enfants portent à leur bilinguisme : leur estime de soi en tant que personne plurilingue s'en trouve renforcée. De plus, ils ont ainsi la chance de passer facilement et en confiance d'une langue à une autre également dans le cadre de l'école.

Une deuxième compétence est le *principe de deux enseignants*, chacun des deux devant d'abord maîtriser une langue mais devant avoir au moins des connaissances suffisantes également dans l'autre langue. Un exemple de réussite particulière en la matière est le modèle trilingue mis en place dans le Tyrol du Sud, où la formation des enseignants leur permet de communiquer avec leurs élèves en allemand et en italien mais aussi en ladin, et de les aider dans les trois langues (voir Francescini 2013). Les enseignants forment ensemble le contexte bilingue (ici trilingue) de la zone de développement proximale. Ils agissent en qualité de personnes compétentes qui, grâce à un « échafaudage » adéquat, soutiennent le développement des capacités linguistiques des enfants à l'oral et à l'écrit. Ils donnent les impulsions qui conviennent pour comprendre correctement le sens des mots, des expressions et des textes. Par ailleurs, leur présence souligne l'équivalence des langues en présence. Un défi particulier pour les enseignants consiste à se référer les uns aux autres dans le comportement didactique et à s'ouvrir aux pratiques hybrides de leurs élèves. Ils ne doivent donc pas seulement coordonner leur style d'enseignement, la préparation de leurs cours et leur matériel pédagogique, mais il leur faut aussi accepter une communication dans laquelle les codes linguistiques changent et se mélangent parfois.

Troisièmement, les constatations ci-dessus conduisent à exiger une *alphabétisation coordonnée.* L'initiation à l'écriture (dans les deux langues) devrait être coordonnée de telle sorte que les enfants puissent transférer leurs connaissances et aptitudes acquises dans l'une des langues également dans l'autre langue. Cela peut se faire selon un principe dit de fermeture éclair, comme l'a conçu Monika Nehr (1988) dès les années 80 à Berlin pour une alphabétisation germano-turque : les lettres et les sons ont été introduits dans un ordre qui permettait de former rapidement des mots significatifs en turque comme en allemand. Ce principe ne peut pas être transposé dans toutes les langues. Mais il est en tout cas judicieux de créer dès le début des espaces didactiques dans lesquels il est possible de faire des comparaisons de langues et d'écritures afin d'approfondir la conscience métalinguistique - la possibilité de pouvoir délibérément passer d'une langue à l'autre devant être donnée. Outre le modèle de Kreuzberg susmentionné, l'école italo-allemande « *Deutsch-Italienische Gesamtschule* » de Wolfsburg a aussi acquis une certaine renommée en développant son propre modèle d'alphabétisation bilingue (Sandfuchs 2005) dont s'inspirent jusqu'à présent quelques écoles. On y privilégie également un enseignement linguistique coordonné pour débutants, où un apprentissage commun des langues, mais aussi l'apprentissage contrastif, ont tout à fait leur place. Cette méthode est soutenue par un tableau de sons conçu tout spécialement et qui contient les sons et les images correspondantes dans les deux langues, permettant ainsi également d'intégrer dans l'enseignement et ce, dès le début, la transcription dans les deux langues.

Conclusion

Pour finir, il est important de garder à l'esprit que la bilittéracie ne signifie pas simplement la capacité à utiliser deux systèmes de caractères, tout comme le bilinguisme ne signifie pas seulement de pouvoir s'exprimer en plus dans une autre langue. La bilittéracie ouvre la porte d'accès à un deuxième univers de la connaissance et de la pensée. Par conséquent, le fait de priver quelqu'un de la possibilité d'écrire dans la langue disponible à l'oral, équivaut à l'exclure de cet univers, à le limiter dans ses possibilités, y compris dans ses possibilités d'accéder à l'éducation. Il est prouvé que les chances de réussir son éducation sont dans une large mesure liées à la littéracie ; et la bilittéracie – constituant, pour ainsi dire, un double potentiel – doit être considérée comme un bénéfice supplémentaire qui se traduit par l'accroissement des possibilités d'éducation. Le monde entier s'ouvre littéralement aux jeunes qui disposent de compétences bilittéraciques. Ils parviennent à prendre part à plus d'une vie sociale et culturelle. La bilittéracie permet donc aux hommes de bien développer ces qualités qui sont d'une importance cruciale dans notre monde interconnecté : Ouverture aux autres, tolérance et écoute réciproque.

Bibliographie :

Feldmeier, A. (2005) Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: Deutsch als Zweitsprache Ausgabe 2/2005, S. 42 - 49

Francescini, R. (2013) Die Entwicklung dreisprachiger Schreibkompetenzen: Resultate aus den ladinischsprachigen Tälern Südtirols. In: Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Os- nabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Band 83, S. 57 - 77

Gort, M. (2012) Evaluation and Revision Processes of Young Bilinguals in a Dual Language Program. In: Bouchereau Bauer, E. & Gort, M. (Ed.) Early Biliteracy Development. Exploring Young Learners' Use of Their Linguistic Resources. London/ New York: Routledge, p. 90 - 110

Günther, H. (1998) Die Sprache des Kindes und die Schrift der Erwachsenen. in: Huber, L./Kegel, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann, S. 21 – 30

Koch, P./ Oesterreicher, W. (1985) Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. in: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15 – 43

Mehlem, U., Mochalova, M. & Spaude, M. (2013) Schreiben in der Herkunftssprache bei russischen und polnischen Schülern in Deutschland – graphematischer Transfer und Exploration phonologischer Differenz. In: : Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Band 83, S. 173 - 195

Nehr, M. (1988) In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim/ Basel: Beltz

Sandfuchs, U. (2005) Zweisprachiger Schriftspracherwerb – Arbeitsbericht aus der Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg. In: Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt: Grundschulverband, S. 223 - 234

Schittler, S. (2013) Bilingualer Schriftspracherwerb in Anlehnung an den Spracherfahrungsansatz. In: : Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Band 83, S. 133 - 150

Angelika Speck-Hamdan

Ludwig-Maximilians-Universität, München

The challenges of bilingual literacy

In the course of internationalisation, which is also playing an increasingly important role in the field of education, the importance of bilingual and multilingual education is growing. The prerequisite for it is written language skills in more than one language. To make effective use of educational opportunities - whether in one or more languages - learners must have adequate literacy skills, because literacy is closely linked with education and thus also with educational opportunities.

Literacy and education

In a narrower sense, literacy can be described as the ability to read and write. In a broader sense, literacy is to be understood as a social practice applied by individuals in literate societies. The GRAWIRA project defines literacy as follows:

"The term literacy refers to everything that enables people to participate in the written culture of the respective society, whether by reading a timetable, using a dictionary or writing a letter.

The current belief is that seeing reading and writing merely as a cultural technique and straightforward skill and function is inadequate. *Literacy is therefore understood as a set of social practices that take into account the full range of life areas in which people act in society, the family and the workplace.* Based on this understanding of literacy, it is clear that it involves more than just learning how to read and write (better)." (http://www.grawira.de/index.php?id=101)

What is crucial in this definition is the interlinking of an individual and social perspective. The participation aspect refers to the social and societal importance of writing and literacy. Literacy enables participation - in social life, culture, and education. It is the key to a society that is essentially characterised by the written word. At the same time, literacy practices can be as diverse as living environments. New literacy forms have emerged, in particular in the context of digital media. They are closely tied to popular culture, while the literacy forms practised in schools in particular endeavour to maintain the traditions of so-called "high culture". Most curricula are set out in writing and also conveyed in writing. Written texts are used for learning purposes and work is carried out with texts. Reading and writing skills are a fundamental requirement for being able to use such texts. Thus, from an individual perspective, literacy skills are also the key to knowledge. It is first and foremost up to the school to decide how these literacy skills are structured. The acquisition of these skills doesn't begin at school, however, nor does it end at school.

The development of literacy skills

For most children, interest in writing sets in well before school, provided they grow up in a written culture. Writing then forms part of their everyday surroundings, and during their first few years they slowly become familiar with it. They see it in books, magazines, brochures and other printed material used by their parents and other adults in their environment, and indirectly become aware of the importance of writing as an information medium. They may also see adults writing letters or emails, drawing up shopping lists or making notes while on the phone. They will learn that writing is a way of relieving the memory and informing oneself. Reading aloud teaches them that stories reside in writing, which can be listened to over and over again. As attentive observers they will at some point also note the labels on packages, the signs on roads or in buildings, the big characters on posters, and the graffiti on walls. Once this attention has been aroused, they will discover writing everywhere. The more literate and literate-attentive a child's environment, the faster they become aware of the value of the written word. When it comes to the systematic acquisition of literacy skills, the academic system builds on these experiences. It assumes that children are aware of the value and symbolic nature of writing, that they know that the characters stand for something, that they can be deciphered, and that information can be extracted from them.

The crucial step in the development of written language skills for children occurs when they understand the principle behind it, and when they understand that writing is an alphabetic script that maps the sounds of the language. This realisation is supported by the frequent use of writing and by talking about it. The writing down of names, short sentences and stories plays an important role in all of this, with characters placed side by side according to the succession of sounds when speaking. Children have to learn to focus on the phonological aspect of language. This is not easy for younger children, as they place the emphasis on meaning. If you ask them, for example, which word is longer, "bear" or "caterpillar", they will reply "bear", because a bear is larger than a caterpillar. If they answer correctly, however, it can be assumed that they are able to separate word and meaning - an achievement essential for the acquisition of written language skills. When the focus is switched to the sound level of a language, a distinction then has to be made between the individual sounds, and a graphical correlate stored for each one. In view of some irregularities in the correlation of the letter and sound (*see, for example, the various notations for sound combinations* [ks]), this achievement is far from being minor. Those learning to write initially write according to the rule of "one sound - one letter", and only later do they realise that this rule doesn't always apply. It is at that point that orthographic

knowledge then needs to be acquired. In the eighties, various development models were developed within written language acquisition research to describe this process and trace the development of reading and writing skills. All the models are based on the same pattern: The processing of written language is seen as a problem-solving exercise. During the development process, the 'handling' of written language improves by applying increasingly effective strategies, with reading and writing influencing each other. The child moves from one strategy to the next when they discover that a previously used problem-solving strategy doesn't work. They then seek out another by experimenting, asking questions, etc. With the strategy of direct word recognition (also called logographic strategy), for example, the memory capacity limit is reached relatively quickly. Its effectiveness for writing too is fairly brief, because it involves nothing more than replicating characters. The alphabetic strategy in many cases conflicts with orthographic rule-based notation, which the child will also come across. The child therefore increasingly recognises - and here a literacy-rich environment that offers wide-ranging opportunities for coming into contact with writing as well as support from those able to read and write is helpful - that writing reflects the spoken language, but is also subject to a set of specific rules. It will then gradually apply the various orthographic strategies.

The process of acquiring reading and writing skills - especially using an alphabetic writing system (hence the term alphabetisation) - therefore builds on the spoken language. The child learning to read and write uses the sound inventory of their oral language to translate it into written language. Literacy requires orality.

It would be erroneous, however, to assume that written language is merely the 1:1 translation of one symbol system (spoken language) into another (written language). In the transition from orality (which is retained) to literacy, not only is the sensory channel changed, another language is also more or less learned (cf Günther, H. 1998). With written language skills the child acquires "conceptual literacy", i.e. it learns and uses the rules of written language. Some of its main features are the following: It is more monologue-oriented and must also be understandable out of context; in terms of its linguistic structures it tends to be hypotactically constructed. Koch and Oesterreicher see a gradual distinction between conceptual orality and literacy - in contrast to the dichotomous media distinction. Thus, a written text can also be written according to the rules of conceptual orality, and a speech can be constructed conceptually. If this viewpoint is incorporated into the development process, the enormous power of the written-language acquisition process becomes clear on the one hand, and on the other, the advantages of early encounters with written-language expressions - for example by reading aloud. In this way children learn more or less incidentally that written language is constructed differently to oral speech, and the way in which it is constructed differently to it. This insight will benefit language awareness.

Written language provides the child with a new method of accessing language, including oral language. It enables reflection on language in a particular way. Categories such as "word" or "sentence", which we also use in relation to oral speech, essentially first become available with the model of written language. This leads to what is referred to by Günther (1998, p 26) as the "paradox of the acquisition of reading and writing skills": The structures of oral language become evident through written language. In order to understand the target structures (of written language), the learning child has to resort to their source structures (oral language); they do this using the model provided by written language. This underlines the importance of reflection in the learning process. Learning to read and write is therefore to be understood as a process of reconstructing linguistic knowledge. The achievement of children when they become literate therefore encompasses far more than merely learning new characters. They reorganise their linguistic knowledge and add significant new elements to it. But it is not only their linguistic knowledge that is increased and deepened; as their literacy skills increase, a world of knowledge and participation opens up to them.

Written language acquisition and bilingualism

But how does this process take place with two spoken languages?

Today, it is undisputed that bilingualism or multilingualism is an asset for every person and society. If this ability extends not only to verbal skills but also to written skills, it can be assumed that the gain will be even higher, because written skills - as already mentioned - allow access to the written culture. While quite a lot of research has been carried out on bilingual language development, relatively little research has been carried out on the development of biliteracy, with the amount of research in the German-speaking countries being even lower than in the English-speaking ones. Mileidis Gort (2012, p 91 et seqq.) argues - summarising the existing results - that the biliteracy abilities of children represent a special form of literacy, which is different to that of monolingual children. She describes biliteracy development as a dynamic and flexible process that influences the way in which children learn to read and write in two languages. When it comes to language, bilingual individuals deploy their literacy skills cross- and bi-directionally, so that the skills in one language are transferred to the other language and vice versa. They use both languages strategically, and do this both orally and in written communications, while mastering written language tasks in an innovative and flexible way. This practice of referring to multiple linguistic codes, sign systems or affiliations is called "hybridisation". Hybrid literacy practices are not to be understood as simply alternating between two linguistic codes, but instead as a systematic, strategic and meaningful process that can be used purposefully. Gort, in a qualitative study of bilingual first-year pupils with a Spanish and English linguistic background who participated in a bilingual programme, clearly showed the connection between the two used languages (Gort 2012, p 94 et seqq.). When writing, the children used the writing skills acquired in one language in the other. In addition, code-switching seemed - both in

oral and in written language - to be an important strategy for the development of texts. In this way they could give adequate form to their experience of being at home in several worlds, including linguistically.

In addition to these hybrid practices, bilingual development is also characterised by an increased metalinguistic awareness, as also confirmed by the experiences of the few models of bilingual education in this country (see, for example, Schittler 2013, 148). Bilingual children also systematically use their experiences of two language systems for comparative purposes. They can pick up on the structural aspects of language relatively quickly. Writing is very helpful in this respect, because it makes language an object that can be reflected on. They are also able to acquire two different writing systems and compare them. The writing (and talking about writing) in two languages aids the acquisition of the two written languages and the development of metalinguistic awareness.

Another observation concerns the revision and correction of texts. The children in Gort's study (2012) were able to correct their texts both alone and with the help of others - either the teacher or classmates. This encompassed the use of correct grammar, searching for the most relevant expression, and the desire to entertain the audience and inform them in the best way possible. To explain the text production and text revision ideas, they used the named hybrid practices, i.e. they deployed both linguistic systems to formulate their ideas. When writing, however, they generally stuck to one language; the texts were monolingual, while for the planning and revision processes the entire repertoire of linguistic resources was used. Gort, based on these observations, assumes that from a social-constructivist point of view there is for bilingual learners a "bilingual zone of proximal development" (according to Vygotsky) in which the acquisition of new skills depends on whether the learners can use both their languages to communicate with others. This underscores the need for the presence of competent speakers and writers of both languages.

In summary it can be stated that the process of acquiring reading and writing skills for bilingual children is therefore different to that for monolingual children because it is subject to three additional conditions:

- cross-lingual skills and hybrid practices,

- an already sharpened metalinguistic awareness, and

- a bilingual zone of proximal development.

Consequences for bilingual literacy

In my opinion, some implications, which undoubtedly need supplementing, can be drawn for bilingual literacy from these findings. Thought also needs to be given, for example, to the phonological aspect, which plays a major role for sound-oriented writing systems such as ours. Here once again those beginning to learn to write sometimes seem to resort to a practice that involves a transfer *between* the writing systems, i.e. the transfer of the phoneme-grapheme correspondence rules of one language to another (see Mehlem, Machalva & Spaude 2013; Feldmeier 2005). Therefore, a knowledge of the differences in phoneme inventory of both languages cannot hurt on the part of teachers. Further consideration also needs to be given to the aspect of cultural patterns of interpretation that are conveyed by language and script. Sometimes a knowledge of cultural practices or habits is required to know the meaning of a word or phrase. Bilingual education in this sense is to be understood as an intermediary between cultures. As such, it is particularly dependent on understanding. It involves more than merely transferring words or phrases. Instead, it means knowing the meaning in the respective context.

The first implication is that it highlights the importance of *providing wide-ranging linguistic stimuli in two or more languages - both in written and oral form*. Books in several languages, audio media in several languages, musical plays, rhymes, discussion groups in which multiple languages are used - all these need to become everyday practice. Discovering the value of writing for their own lives always motivates children. As their lives take place in two or more languages, all their languages should also be represented in the school's literal world. Only in this way is biliteracy achievable. Also not to be underestimated is the associated appreciation of their bilingualism, which strengthens their personal self-esteem as multilingual individuals, and allows them to flexibly switch languages at school just as they do at home.

A second consequence is the *two-teacher principle*, with each teacher primarily standing for one language, but ideally also able to speak the other language. One particularly successful example here is the trilingual model in South Tyrol, where the teachers are trained in such a way that they can communicate with pupils in German, Italian and Ladin, and support them in all three languages (see Francescini 2013). The teachers together form the bilingual or trilingual background for the zone of proximal development. They act as competent others who support the oral written language skills development of the children with appropriate scaffolding. They give the right impetus for the successful understanding of words, phrases and texts. Moreover, their presence underscores the equivalence of the languages in use. One particular challenge for the teachers is to refer to each other in didactic activities and to engage with the hybrid practices of their pupils. They not only need to coordinate their teaching style, their lesson plans and their materials, but also engage in communication in which linguistic codes can sometimes be mixed and changed.

And thirdly, the above findings suggest a need for *coordinated literacy.* The introduction to written language (in both languages) should be coordinated in such a way that the children can transfer the knowledge and skills they have acquired in one language to the other. This can be done according to the so-called 'zip principle', developed in the eighties by Monika Nehr (1988) in Berlin to promote German-Turkish literacy. It sees letters and sounds being introduced in an order that allows meaningful words to be quickly formed in both Turkish and German. This principle cannot be applied to all languages. But it makes sense in any case to create right from the start didactic spaces in which language/script comparisons can take place in order to deepen metalinguistic awareness, and languages consciously switched. Besides the so-called Kreuzberg Model, also well-known is the model of bilingual literacy developed by the German-Italian Comprehensive School (Deutsch-Italienische Gesamtschule Wolfsburg) in Wolfsburg (Sandfuchs 2005). Some schools continue to work with it to this day. Here again coordinated elementary instruction in reading and writing that incorporates both common and contrastive language learning is favoured. This process is supported by a specially developed sound table that contains sounds and corresponding sound patterns in both languages. In this way, writing in both languages can be included in the teaching right from the beginning.

Conclusion

Finally, it is important to remember that biliteracy is not simply the ability to use two sign systems, just as bilingualism doesn't simply mean being able to express oneself in another language. Biliteracy opens up a second world of knowledge and thought. When literacy skills are absent in the oral language, this world is virtually closed off, limiting both options and educational opportunities. It has been proven that educational success is tied to literacy to a high degree; and biliteracy - as a kind of double potential - should be seen as an additional gain, reflected in enhanced educational opportunities. Biliterate youngsters literally have the whole world open to them. They can participate in more than one society and culture. Biliterate individuals can therefore also develop the properties that are of utmost importance in our interconnected world: openness, tolerance, and a willingness to communicate.

Literature:

Feldmeier, A. (2005) Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: Deutsch als Zweitsprache Ausgabe 2/2005, S. 42 - 49

Francescini, R. (2013) Die Entwicklung dreisprachiger Schreibkompetenzen: Resultate aus den ladinischsprachigen Tälern Südtirols. In: Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Os- nabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Band 83, S. 57 - 77

Gort, M. (2012) Evaluation and Revision Processes of Young Bilinguals in a Dual Language Program. In: Bouchereau Bauer, E. & Gort, M. (Ed.) Early Biliteracy Development. Exploring Young Learners' Use of Their Linguistic Resources. London/ New York: Routledge, p. 90 - 110

Günther, H. (1998) Die Sprache des Kindes und die Schrift der Erwachsenen. in: Huber, L./Kegel, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann, S. 21 – 30

Koch, P./ Oesterreicher, W. (1985) Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. in: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15 – 43

Mehlem, U., Mochalova, M. & Spaude, M. (2013) Schreiben in der Herkunftssprache bei russischen und polnischen Schülern in Deutschland – graphematischer Transfer und Exploration phonologischer Differenz. In: : Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Band 83, S. 173 - 195

Nehr, M. (1988) In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim/ Basel: Beltz

Sandfuchs, U. (2005) Zweisprachiger Schriftspracherwerb – Arbeitsbericht aus der Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg. In: Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt: Grundschulverband, S. 223 - 234

Schittler, S. (2013) Bilingualer Schriftspracherwerb in Anlehnung an den Spracherfahrungsansatz. In: : Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Band 83, S. 133 – 150

Richard Stock

Centre européens Robert Schuman, Scy-Chazelles (France)

Die Relevanz der Sprachkompetenz in der Grossregion und in Europa: Welcher Veränderungen bedarf es auf Seiten der Bürger(-innen) und in der Arbeitswelt?

In Zeiten der Globalisierung des Handels ist die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu sprechen, ein Faktor, der Einfluss auf die Wettbewerbsfähigkeit hat. Sprachkenntnisse tragen immer stärker dazu bei, die Beschäftigungsfähigkeit der jungen Menschen zu verbessern, wohingegen Lücken auf diesem Gebiet ein ganz erhebliches Hindernis für die Arbeitnehmerfreizügigkeit darstellen.

Diese Feststellung trifft insbesondere auf die Grenzregionen und hier vor allem auf die Großregion zu.

In einem jüngst von der Europäischen Kommission veröffentlichten Bericht wird festgestellt, dass es den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung weiterhin nicht in ausreichendem Maße gelingt, die für die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erforderlichen Qualifikationen zu vermitteln, und dass die Bildungseinrichtungen nicht intensiv genug mit Unternehmen und Arbeitgebern zusammenarbeiten, um das Lernen enger mit der Realität am Arbeitsplatz zu verknüpfen.

Doch ausgerechnet die Europäische Kommission, die so häufig kritisch angegangen wird, war es, die eine europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe ins Leben gerufen hat, also kurz gesagt eine gemeinsame „Sprache“, um die Kommunikation zwischen Stellenbewerbern, Arbeitgebern, Arbeitsvermittlungen und Ausbildern zu verbessern. Des Weiteren hat die Kommission eine Website mit quantitativen und qualitativen Informationen zu kurz- und mittelfristig nachgefragten und angebotenen Qualifikationen sowie Diskrepanzen zwischen beiden gestartet.

Diese Instrumente sind auch für die pädagogischen Fachkräfte und die Experten auf dem Gebiet der Bildungs- und Berufsberatung von Nutzen.

Gleichwohl sollte sich die Ausbildung der jungen Menschen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte nicht allein auf die Vermittlung derjenigen Kompetenzen beschränken, die der Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit dienen. Es geht auch darum, die jungen Menschen zu aktiven Bürgerinnen und Bürgern mit Demokratiekompetenz und zu Kulturmenschen zu erziehen.
Ziel des ersten Teils dieses Beitrags ist es, die Veränderungen der politischen, gesetzlichen und sozialen Rahmenbedingungen sowie des Wertschöpfungsmodells zu antizipieren. Im zweiten Teil werden dann Ausbildungen für eine inklusive grenzüberschreitende Gesellschaft und den Zugang zum Arbeitsmarkt behandelt. Zum Abschluss werden im dritten Teil die Kompetenzen aufgeführt, die es zu erwerben gilt.

Es ist hier nicht möglich, sämtliche Facetten der beschäftigungspolitischen Maßnahmen und der Kompetenzen zu untersuchen, die zur Gestaltung des Übergangs hin zu einer grünen, intelligenten und innovativen Wirtschaft beitragen. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die sprachlichen Kompetenzen sowie auf die Fähigkeiten, die mit ihrer Anwendung in Verbindung stehen.

1. Die Strukturellen Veränderungen antizipieren

1.1. Bei den politischen, gesetzlichen und sozialen Rahmenbedingungen

Die Vielfalt – ein Sprungbrett für künftige Fortschritte

Für ein harmonisches Zusammenleben in Vielfalt und **die kulturelle Symbiose** sind wir in der Großregion und in der Europäischen Union alle voneinander abhängig.

Die Inklusion ist ein Motor für Wohlstand, Kreativität und Innovation.

Teilungen bedrohen das Überleben der Großregion als Ganzes.

Jede Kultur hat ihre Tugenden und Laster, ihr Wissen, ihre Lebensarten, ihre Fehler, ihre Illusionen ... In unserem globalen Zeitalter ist es wichtig, in jedem Land und in jedem Teilgebiet der Großregion danach zu streben, das jeweils Beste der Anderen aufzunehmen und eine Symbiose aus dem Besten aller Kulturen zu erreichen.

Die Vielfalt ist die Zukunft der Großregion und Europas

Um von den Vorteilen der **Vielfalt** zu profitieren, muss sie in die demokratischen Institutionen, die Lernumfelder, die Unternehmen, die Kunst- und Kulturorganisationen, die sozialen Sicherungssysteme, die Medien und den öffentlichen Bereich **einbezogen** werden.

Es müssen diejenigen **gefördert** werden, die interkulturelle Innovationen auf den Weg bringen und Brücken zu den jeweils anderen Regionen schlagen.

In der Großregion werden mit zahlreichen Einrichtungen der Zusammenarbeit (die aufzuzählen den Rahmen sprengen würde) gezielte Anstrengungen unternommen. Die Akteurinnen und Akteure von TRILINGUA nehmen eine Vorreiterrolle beim Brückenschlagen zwischen den Regionen ein. Das SCHUMANN-PROGRAMM – eine Besonderheit der Großregion – und die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Lehrkräftefortbildung sind weitere Beispiele.

Das interkulturelle Prisma

Die **kulturelle Symbiose** kann nicht ohne eine Führung entstehen, die ausdrücklich die Vielfalt wertschätzt und dabei zugleich die demokratischen Werte und Grundsätze der europäischen Gesellschaft unterstützt.

Es ist notwendig, **politischen Mut** unter Beweis zu stellen, um die Wähler/-innen und die Eltern von Schülerinnen und Schülern dazu zu bringen, sich mit ihren Befürchtungen und Vorurteilen auseinanderzusetzen.

Die Strategien und die Politik der öffentlichen Hand müssen **für Transformationen sorgen** und darauf ausgerichtet sein, die staatsbürgerliche Kultur, den öffentlichen Bereich und die Institutionen selbst zu verändern.

Anzustreben ist eine **qualitative Veränderung der Beziehungen** zwischen den Volksvertreterinnen und Volksvertretern, den Institutionen, den Schulen, den Eltern von Schülerinnen und Schülern, den Privatpersonen usw.

Politischer Mut ist ganz besonders gefragt, wenn es um die Wahl der Fremdsprachen geht, die vom jüngsten Kindesalter an unterrichtet werden sollen. **Es ist Aufgabe der Politik und der Bildungsbehörden zu erklären, wie vernünftig es ist, vorrangig die Sprache der Nachbarregion zu lernen, und so viele Menschen wie möglich zu dieser Wahl zu bewegen.** Ist es nicht geradezu absurd, wenn Nachbarn in der Großregion oder auch auf unserem Kontinent in einer exotischen Sprache miteinander diskutieren?

Eine Haltung entwickeln, die Vielfalt begünstigt

Es gilt, mittels eines öffentlichen Diskurses und symbolischer Handlungen für die Entwicklung und die Dauerhaftigkeit von Haltungen zu sorgen, die die Vielfalt und eine **pluralistisch geprägte regionale Identität** begünstigen.

Kulturelle Kompetenzen und Empathie entstehen bereits in der Kindheit:

Fragen, die im Zusammenhang mit der Bildung und der Interkulturalität zu stellen sind:

Hilft die schulische Erfahrung den jungen Menschen, interkulturelle Beziehungen aufzubauen, oder verstärkt sie die Trennung zwischen den Kulturen?

Ist die Entwicklung interkultureller Kompetenzen Teil des Lehrplans?

Waren die interkulturellen Kompetenzen Bestandteil der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte?

Wie binden die schulischen Einrichtungen die Eltern in ihr interkulturelles Konzept ein?

Die Identität der Großregion ist abstrakt; weder hat sie einen wirklichen Namen, noch verfügt sie über ein optimales Gebiet.

Umso wichtiger ist es, diesem gemeinsamen Raum zwischen der Maas, der Mosel und dem Rhein eine Identität zu verleihen. Die Bezeichnung „Großregion“ zeugt von einem Mangel an politischem Mut. Es handelt sich um ein geografisches Gebiet, dessen Identität (also dessen Name) seine Verortung ermöglichen muss.

Die enorme Größe des Gebiets ist die zweite Schwachstelle für die Identität der Großregion: Ein Bürger oder eine Bürgerin in Mainz oder gar im Westerwald (an den Grenzen von Rheinland-Pfalz, Hessen und Nordrhein-Westfalen) fühlt sich nicht mehr als Akteur bzw. Akteurin der

Großregion als ein Einwohner oder eine Einwohnerin von Tournai (in der Wallonie) unweit von Lille.

Wodurch wird die Großregion verkörpert? Ein von Zeit zu Zeit stattfindender Gipfel der Exekutiven kann von den Bürgerinnen und Bürgern nicht wahrgenommen werden. Da es keine umfassende mediale Berichterstattung gibt, wissen Letztere nicht wirklich, was die Großregion ist und welchen Mehrwert sie bietet. Der Großregion ergeht es wie der Europäischen Union: Sie ist eine verkannte Einrichtung.

Es geht nicht darum, die regionalen Kulturen einander anzugleichen, sondern sie in einem pluralistisch geprägten gemeinsamen Raum mit Leben zu erfüllen. Daher müssen kulturelle Kompetenzen und Empathie vom Eintritt in das Bildungssystem an entwickelt werden.

1.2. Die strukturellen Veränderungen des Wertschöpfungsmodells antizipieren

Wie sehen die Herausforderungen für die Großregion und Europa aus?

Zu nennen sind insbesondere:

eine in vielen europäischen Ländern schnell alternde Bevölkerung – mit allen damit verbundenen Konsequenzen für die **öffentlichen Finanzen, die Sozialsysteme, die Arbeitsorganisation, die Ansiedlung von Unternehmen** usw.

die Einführung des Euro als **supranationale gemeinsame Währung** in Verbindung mit der Erweiterung der Europäischen Union

die Entstehung **neuer wirtschaftlicher Schwergewichte in Asien** (China, Indien) mit unvermeidlichen Folgen für die **Kapitalmärkte** und die **Rohstoffe**

Der demografische Wandel betrifft alle Teilgebiete der Großregion: niedrige Geburtenzahlen und eine bemerkenswerte Verlängerung der Lebenszeit

Natürlich ist der Euro eine Herausforderung für die Europäische Union, sein Nutzen darf jedoch nicht in Frage gestellt werden! Weder die Wirtschaft in unseren Regionen noch unsere nationalen Volkswirtschaften könnten sich gegenüber Wirtschaftszentren wie China heute und in Zukunft Indien behaupten und weiterentwickeln, es sei denn sie würden sich dem Diktat einer internationalen Währung unterwerfen. Es sei daran erinnert, dass schon Karl der Große diese Notwendigkeit erkannte und dementsprechend mit dem Denar eine einheitliche Währung für sein Reich einführte. Dieses Währungssystem hatte in vielen europäischen Ländern beinahe tausend Jahre Bestand.

Die aufstrebenden Länder werden in Zukunft immer seltener nur die Montagewerkstätten der entwickelten Länder sein, sondern stattdessen immer mehr die Rolle von Entwicklern, Herstellern und Lieferanten hochtechnologischer Produkte übernehmen, die in direktem Wettbewerb mit unseren eigenen Erzeugnissen stehen werden.

Die Technologiesprünge in einer Wirtschaft im Wandel

Die Technologiesprünge führen dazu, dass die politischen, sozialen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen immer schneller erfolgen.

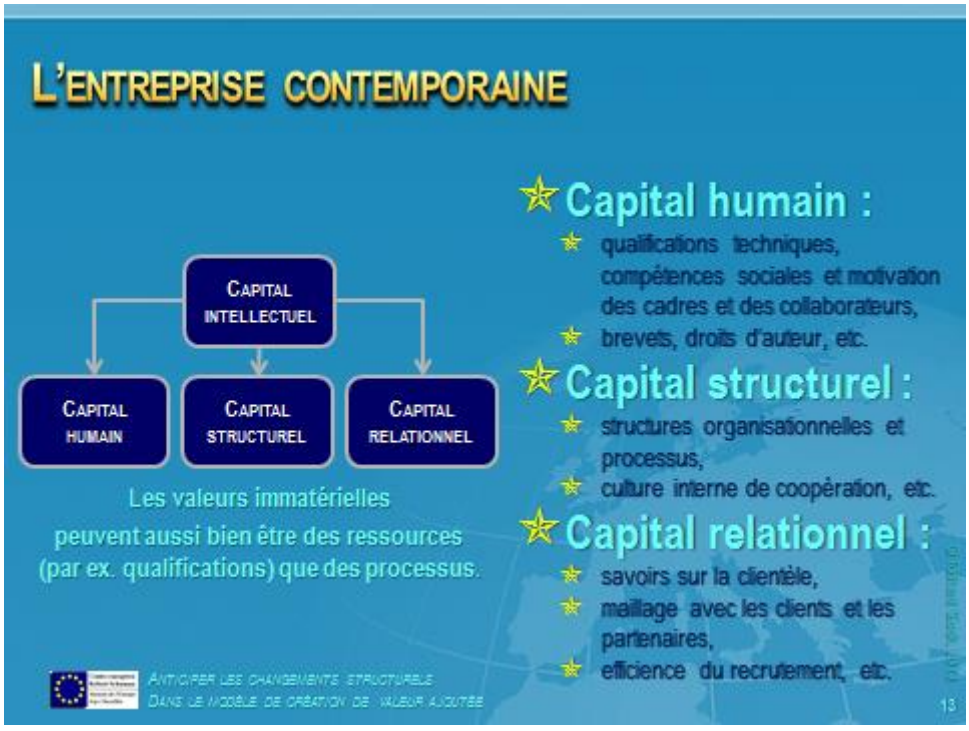
Darüber hinaus beeinflussen sie sich gegenseitig (bisweilen stärken sie sich untereinander, zuweilen hemmen sie sich aber auch gegenseitig) und werden **immer komplexer und in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit immer weniger greifbar**.

Das gilt umso mehr, als ihre Folgen erst weit in der Zukunft zum Tragen kommen; beim demografischen Wandel haben sie **sogar Einfluss auf die künftigen Generationen**.

Die Globalisierung stürzt uns in eine Zukunft ungebremster Veränderungen.
In den ersten 20 Jahren des 20. Jahrhunderts gab es so viele technologische Fortschritte wie im gesamten 19. Jahrhundert. Aktuell scheinen die Industriegesellschaften das Tempo dieser Fortschritte alle zehn Jahre zu verdoppeln. Bei einem solchen Rhythmus lässt sich wohl berechtigterweise davon ausgehen, dass wir im 21. Jahrhundert Fortschritte erleben werden, die dem menschlichen Fortschritt von 20.000 Jahren entsprechen werden.

Die Herausforderungen, denen wir uns stellen müssen, sind systembedingt. Das gilt insbesondere für die ökologischen Herausforderungen in Europa, die sich nur erfassen lassen, wenn sie gesondert erörtert werden.

Die Wahrheit ist, dass wir in einer stark vernetzten Welt leben, die sich aus mehreren verschiedenen Systemen (ökologisch, sozial, wirtschaftlich, technisch, politisch, kulturell usw.) zusammensetzt, die allerdings alle miteinander verbunden sind und von denen wir über die heutigen Generationen hinaus abhängen.



Das Unternehmen von heute

Intellektuelles Kapital

Humankapital Strukturkapital Beziehungskapital

Die immateriellen Werte können ebenso Ressourcen (z. B. Qualifikationen) wie auch Prozesse sein.

Humankapital:
fachliche Qualifikationen, soziale Kompetenzen und Motivation der Führungskräfte und Mitarbeitenden
Patente, Urheberrechte usw.

Strukturkapital:
Organisationsstrukturen und Prozesse
Interne Kultur der Zusammenarbeit usw.

Beziehungskapital:
Wissen über die Kunden
Vernetzung mit den Kunden und Partnern
Effizienz der Personalbeschaffung usw.

Natürlich wird zur Gründung eines Unternehmens nach wie vor Kapital benötigt, doch der wahre Wert eines Unternehmens liegt in seinem intellektuellen Kapital.

Dank ihres Humankapitals, ihrer Unternehmenskultur und ihrem intellektuellen Kapital sind KMU (vor allem deutsche) auf ihren jeweiligen Märkten weltweit führend. Erinnern wir uns auch an die Start-ups der Digitalwirtschaft, die von den Branchenriesen übernommen wurden, als diese Kleinunternehmen noch nicht einmal einen nennenswerten Umsatz generierten, geschweige denn attraktive Gewinne erzielten. Hunderte Millionen Dollar wert waren ihr Humankapital und ihr intellektuelles Kapital.

In der Projektwirtschaft …

werden die Wertschöpfungsprozesse schneller und kürzer sein:
Beschleunigung der Wissensentwicklung
Kürzere Produktionszyklen

werden spezielle Nischen und Kombinationen von Wissen und Produkten entscheidend sein

wird von den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, ihren Familien und ihren Freunden viel abverlangt werden:

häufige Wechsel von Kolleginnen und Kollegen, des Arbeitsortes usw.

Die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Unternehmen (z. B. im Bereich der Automobilzulieferer) wird immer häufiger in Form von Projekten organisiert.

Das Tempo und das Ausmaß der Globalisierung sind beispiellos und gehen mit einer schnellen Entstehung weltweiter Wertschöpfungsketten einher, die von einer immer stärkeren regionalen Fragmentierung der Produktionsprozesse geprägt ist. Zu denken ist hier an deutsche Architekturbüros, die ihre Pläne in Australien zeichnen lassen, um die Zeitverschiebung auszunutzen, und an Fachärztinnen und Fachärzte, die ihre Gutachten von indischen Arztsekretärinnen schreiben lassen usw.

Die wesentliche Entwicklung besteht darin, innerhalb der Wertschöpfungskette Fortschritte zu erzielen und sich auf die wissensintensiven Tätigkeitsfelder mit hoher Wertschöpfung zu spezialisieren. So wurde beispielsweise der neuste von Siemens im Bereich der Medizintechnik auf den Markt gebrachte Scanner vollständig in China entwickelt und hergestellt.

Künftig wird im Zusammenhang mit den neuen Arbeitsformen und den Übergängen zwischen zwei Projekten in vielen Fällen keine Begleitung organisiert und von den Betroffenen (zuweilen von der gesamten Familie) eine geografische Mobilität erwartet. Das hat eine absehbare Erhöhung von psychologischem Stress und der Zahl psychosozialer Erkrankungen zur Folge. Diese Entwicklung wird erhebliche soziale Kosten verursachen.

Die Arbeitswelt wird sich mit 10 großen Veränderungen konfrontiert sehen

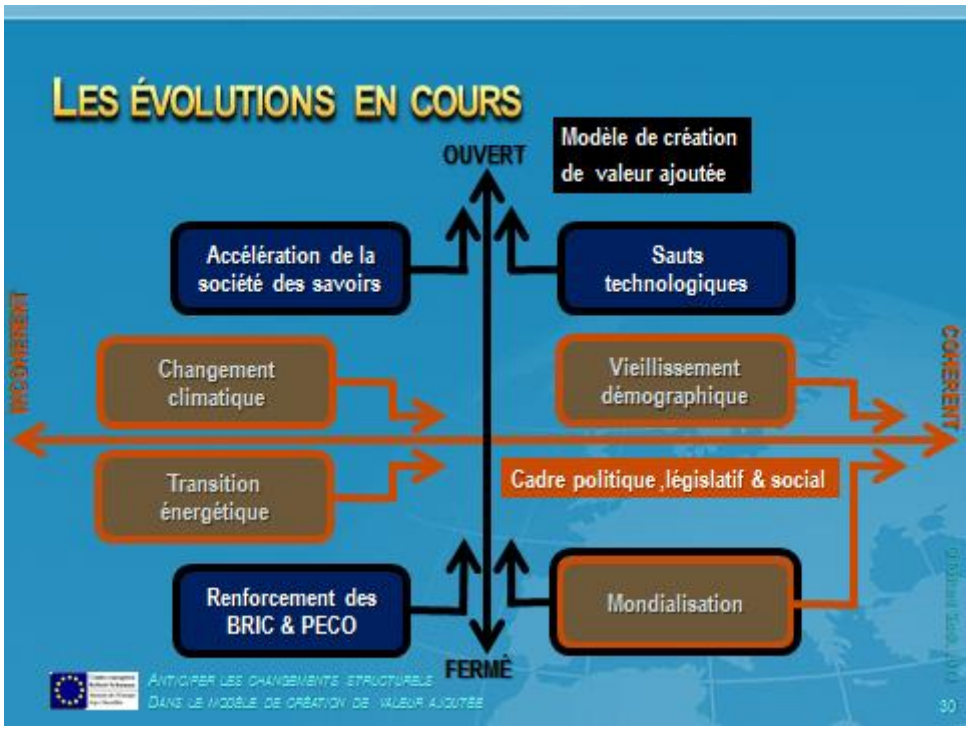
Ein weniger routinemäßiges Arbeiten	Arbeiten in ausgegliederten Unternehmensteilen	Mit schwachen Verbindungen	Im digitalen Umfeld und in den sozialen Netzwerken
Kein schematisches Arbeiten	Mehr Spontanität	Mit ständigen Simulationen und Erprobungen	Auf der Suche nach Trends
Hochvernetztes Arbeiten	Mein Arbeitsplatz	Diese Veränderungen werden zu einer formellen und informellen Arbeit führen, die über die Grenzen des Unternehmens hinausgeht.	

Unternehmen, aber auch öffentliche Behörden oder private Verwaltungen werden zu agilen Organisationen.

Die Arbeitswelt wird von einem stets vernetzten Arbeiten geprägt sein, das eine große Vielseitigkeit erfordert, gepaart mit der Fähigkeit, Unwägbarkeiten zu meistern. Welche Rolle wird das Smartphone spielen, das mit speziellen, vom Arbeitgeber eingesetzten Apps ausgestattet ist?

1.3. Die strukturellen Veränderungen antizipieren: Versuch einer Übersicht

Nach der Untersuchung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (politisch, gesetzlich und sozial) sowie der Arbeitswelt und der Welt der Unternehmen wird in diesem dritten Teil der Versuch unternommen, eine Übersicht über die künftigen Veränderungen zu erstellen.



Die aktuellen Entwicklungen

AUSEINANDERDRIFTEN		OFFEN	Wertschöpfungsmodell	ZUSAMMENHALT
	Beschleunigte Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft		Technologiesprünge	
	Klimawandel		Alterung der Bevölkerung	
	Energiewende		Politische, gesetzliche und soziale Rahmenbedingungen	
	Stärkung der BRIC- und MOEL-Staaten		Globalisierung	
		GESCHLOSSEN		

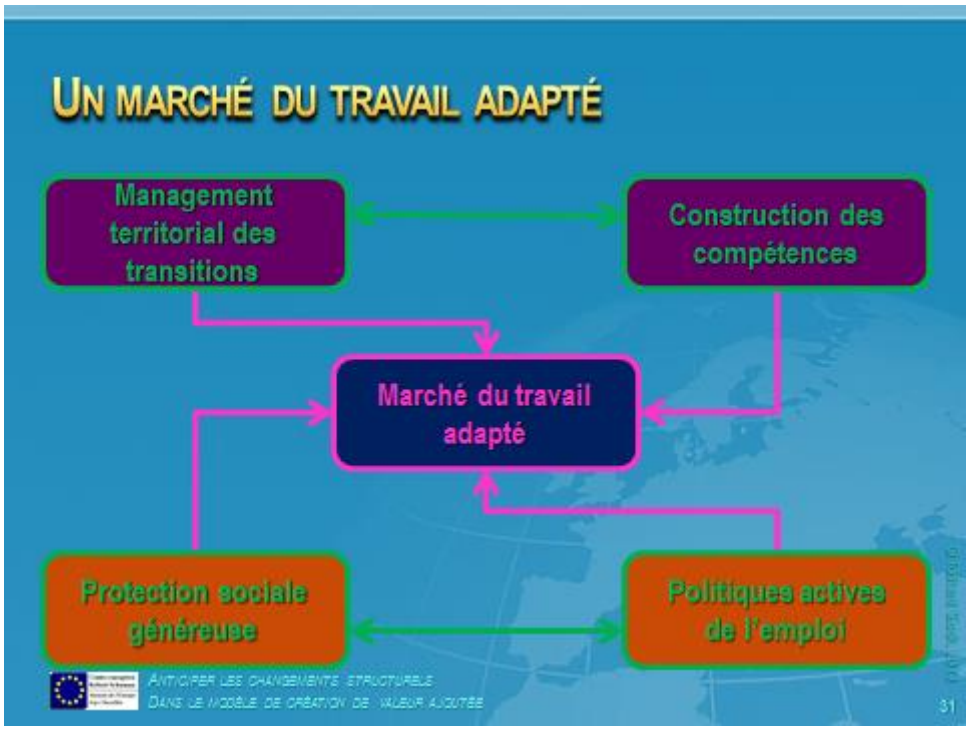
Die politischen, gesetzlichen und sozialen Rahmenbedingungen und das Wertschöpfungsmodell werden durch die horizontalen und vertikalen Achsen dargestellt.

Wird unsere Gesellschaft zusammenhalten oder auseinanderdriften? Wird unsere Wirtschaft offen sein oder sich verschließen?

Die politischen, gesetzlichen und sozialen Rahmenbedingungen müssen dafür Sorge tragen, diejenigen Faktoren zu antizipieren und zu steuern, die die Gesellschaft in den kommenden Jahren beeinflussen werden. Es gibt vier große Herausforderungen, auf die es sich einzustellen gilt: die Klimaveränderung, die Energiewende, die Alterung der Bevölkerung und die Globalisierung.

Wie lässt sich das für die Aufrechterhaltung des (reformierten) europäischen Sozialmodells notwendige Wachstum erzeugen? Auf diese Frage muss das Wertschöpfungsmodell eine Antwort liefern. Auch hier gibt es vier große Herausforderungen zu meistern: durch Innovationen zu Technologiesprüngen beitragen; diese Technologiesprünge durch die Aufwertung des Humankapitals in der Wissensgesellschaft begleiten; in einer globalisierten Wirtschaft wettbewerbsfähig bleiben; und sich dem Wettbewerb durch die Länder Mittel- und Osteuropas und die aufstrebenden Länder stellen.

Die Frage, die wir uns stellen müssen, lautet nicht, ob wir für oder gegen die Veränderungen sind, sondern welche Arten von Veränderungen wir wollen.



Ein angepasster Arbeitsmarkt

Regionalmanagement des Wandels		Aufbau der Kompetenzen
	Angepasster Arbeitsmarkt	
Großzügige Leistungen der Sozialsysteme		Aktive Beschäftigungspolitik

Oberste Priorität für unsere Mitbürgerinnen und Mitbürger hat die Rückkehr zur Vollbeschäftigung. Das bedeutet, dass der Arbeitsmarkt unter Berücksichtigung der bei den politischen, gesetzlichen und sozialen Rahmenbedingungen und dem Wertschöpfungsmodell festgestellten Veränderungen mittelfristig angepasst werden muss.

Die Großregion, die anstrebt, bis 2020 zu einer grenzüberschreitenden polyzentrischen Metropolregion zu werden, wird bis dahin ein Regionalmanagement des Wandels einführen müssen. Mit anderen Worten: Die Großregion muss als Kollektiv Zielvorgaben für die Industrialisierung und die Dienstleistungen in den verschiedenen, sie bildenden Gebieten festlegen.

Das Regionalmanagement des Wandels wird nur dann erfolgreich sein, wenn es von den für die allgemeine und berufliche Bildung zuständigen Behörden mit einer echten Steuerung im Hinblick auf die Kompetenzen begleitet wird.

Die Mobilität der Arbeitnehmer/-innen in der Großregion betrifft bereits mehr als 212.000 Grenzgänger/-innen; das entspricht 10 % der Erwerbsbevölkerung in der Großregion. Dieser Anteil muss in Zukunft gleichwohl durch eine aktive Beschäftigungspolitik weiter erhöht werden, um die Alterung der Bevölkerung zu kompensieren.

In den sozialen Sicherungssystemen ihrerseits muss den Übergängen der Beschäftigten zwischen zwei Projekten Rechnung getragen werden: Anpassung der Kompetenzen, Erwerb neuer Fachkenntnisse, soziale Begleitung usw.

2. Ausbildungen für eine inklusive grenzüberschreitende Gesellschaft und Zugang zum Arbeitsmarkt:

Es muss dafür gesorgt werden, dass die Kombination von Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten erworben und erweitert wird, die die jungen Menschen ebenso wie die Erwachsenen benötigen, um als aktive demokratiekompetente Bürgerinnen und Bürger und als Wirtschaftssubjekte in der Arbeitswelt in der Großregion erfolgreich zu sein.

2.1. Die interkulturelle Bildung:

Eine grenzüberschreitende interkulturelle Bildung muss den Schülerinnen und Schülern helfen, über die Grenzen ihrer jeweiligen Kultur (regional und national; und für die Schüler/-innen, die einer Minderheit angehören, ihre Herkunftskultur) hinauszublicken, um mit den anderen Kulturen eine europäische grenzüberschreitende Region und Möglichkeiten für ein sinnerfülltes Leben zu schaffen.

Zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen für eine inklusive Gesellschaft

ist es notwendig:

eine **echte Partnerschaft mit den Eltern** aufzubauen und ihre Mitwirkung an den Entscheidungen der jeweiligen Einrichtung und am schulischen Leben sicherzustellen
das frühzeitige Erlernen der Sprache des Nachbarn **ohne zeitliche und geografische Brüche** sicherzustellen

dieses Lernen durch den Erwerb interkultureller Kompetenzen während der gesamten Ausbildung und in allen Fächern zu ergänzen (einschließlich des Geschichtsunterrichts)
im Lehrerkollegium über die **regionale Vielfalt** nachzudenken
mit dem interregionalen Umfeld in **regelmäßigem Austausch** zu stehen
interkulturelle Projekte vorzuschlagen, die eine **echte kulturelle Durchmischung der Schüler/-innen** ermöglichen
die **regionale Vielfalt** in der internen Planung/Gestaltung der Schule **abzubilden**

„Eine Bildung, die die normale Vielfalt in allen Bereichen des menschlichen Lebens respektiert, wertschätzt und anerkennt, die die Gleichheit und die Menschenrechte fördert, die Diskriminierung bekämpft und die Werte liefert, auf denen die Gleichheit beruht."
National Council for Curriculum and Assessment, Irland, 2005

2.2 Beschäftigung & Arbeitsmarkt:

Es geht darum, die richtige Dosierung der Kompetenzen sicherzustellen und die individuellen Kompetenzen mit den vorhandenen und potenziellen Arbeitsplätzen in der Großregion in Einklang zu bringen.

Eine Antwort auf eine dreifache Herausforderung

1. Verbesserung der **Beziehung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt** unter Berücksichtigung der Veränderungen des Arbeitens und der Arbeitsorganisation
2. Bekämpfung der Ausgrenzung der geringqualifizierten jungen Menschen in den Unternehmen
3. Erneuerung der **Unterrichtsmethoden** in der Ausbildung der jungen Menschen: „EPIC" = Experiential, Participatory, Image-rich and Connective

Es ist nicht nur wichtig, auf eine gute Dosierung der Kompetenzen zu achten, von ebenso entscheidender Bedeutung ist es, zu vermeiden, dass die Talente und das Potenzial der Arbeitnehmer/-innen unzureichend genutzt werden. Genau das ist in der Großregion aber aufgrund der sprachlichen Hürden zu häufig der Fall: Die Abwanderung hochqualifizierter Arbeitskräfte und die Verschwendung von Talenten müssen durch ein besseres Erlernen der jeweils anderen Sprache in der Großregion erheblich verringert werden.

Im Zusammenhang mit den Lehrmethoden müssen Mechanismen für die Validierung und Anerkennung der unter Verwendung digitaler Hilfsmittel erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen eingeführt werden: Zu denken ist hier an die offenen Bildungsinhalte oder die Massive Open Online Courses (MOOC).

Die Veränderung der Kombination Trägermedium-Botschaft führt zu einer Veränderung des Unterrichts

Aufgrund der Erfindung der Schrift musste die mündliche Tradition nicht mehr auswendig gelernt werden.

Der Druck hat es ermöglicht, sich nach Montaignes Maxime zu richten: **„Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine."** (Besser ein aufgeweckter als ein vollgestopfter Kopf).

Heute stellt das Internet ständig und allerorten **jedem alles Wissen zur Verfügung**.

Die Kombination „Trägermedium-Botschaft" hat sich einmal mehr für immer verändert. Kurz gesagt: Die Kulturwelt und insbesondere der Bildungsbereich erleben einen Paradigmenwechsel – die Unmittelbarkeit, die Globalisierung, die Digitalisierung: die massive Weiterentwicklung des digitalen Buchs in der vernetzten Welt, die durch die digitalen sozialen Netzwerke eröffneten Perspektiven und die Cloud-Technologien, auch im Bildungsbereich. Die Schüler/-innen von heute sind in der digitalen Welt zu Hause: In Dänemark haben die

Gymnasiasten bei den Abiturprüfungen Zugang zum Internet, und sieben Millionen indische Schüler/-innen in 10.000 weiterführenden Schulen teilen sich mit 500.000 Lehrkräften dieselbe digitale Cloud.

Die Technik wird uns das liefern, was wir aus ihr machen. Sie unterstützt uns bei dem, was wir tun.

Die Herausforderung ist nicht mehr das Wissen (das ist verfügbar), sondern zu vermitteln, wie man sich dieses Wissens bedient.

Die Bedeutung der Daten: eine fünfte Macht? Und die Notwendigkeit, ein neues Menschenrecht zu entwickeln, das jeden Einzelnen zum Eigentümer seiner eigenen Daten macht.

Die Bedeutung der Zugangscodes: Der Code, das ist der Mensch! Wir treten in eine Access-Gesellschaft ein.

Die Bedeutung des „prozeduralen" Denkens, das heißt, so vorzugehen, wie man Algorithmen schreibt.

Die Aufgabe der Schule bleibt dieselbe. Die Lehrmethoden und die Rolle der Lehrkraft ändern sich.

Das Auftauchen digitaler Bildungsumgebungen zwingt uns dazu, das Bildungsmodell zu überdenken: Aufbau von Datenbanken für den Unterricht, die durch „Big Data" (Wiki, soziale Netzwerke, Internet der Dinge usw.), „Open Data" und die durchgängige Verfolgbarkeit des Bildungswegs der Lernenden ergänzt werden. Zum ersten Mal werden sich die Wissensvermittler/-innen mit Lernenden konfrontiert sehen, deren Position an Gewicht gewonnen hat und die ihnen das Wissensmonopol streitig machen.

In diesem gewandelten Umfeld wird die Hauptverantwortung der Lehrkraft darin bestehen, die Qualität des erworbenen Wissens und der erworbenen Kompetenzen zu bestätigen.

Die Technologie und der Arbeitsplatz

Notwendigkeit einer lebenslangen Bildung, um den Arbeitsplatz zu wechseln und sich an die Umstrukturierungen anzupassen:

Ergonomie der Prozesse, der Arbeitsplätze und der Schnittstellen zwischen Mensch und Maschine

Über die kooperativen Arbeitsinstrumente verfügen, die für die künftigen Innovationen notwendig sind

Immer intelligentere Netze:
Wachsende Anforderungen an die Fähigkeiten der Handhabung von Netzwerken, Verlagerung der Intelligenz vom Endgerät ins Netz

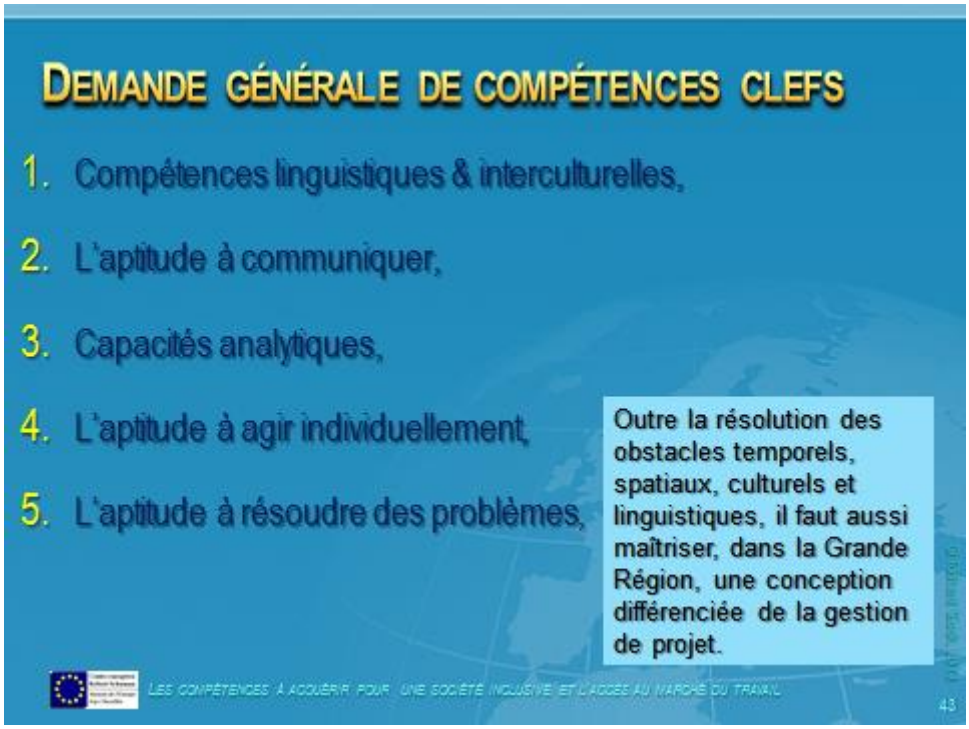
Das ist das Ende aller „Abschluss"-Zeugnisse! Ab sofort sollten Fähigkeiten für den Zugang zu dem Wissen und zu den Kompetenzen entwickelt werden, die notwendig sind, um die eigene Beschäftigungsfähigkeit während des gesamten Lebens aufrechtzuerhalten.

3. Die Kompetenzen, die es zu erwerben gilt:

Es ist an der Zeit, die Kompetenzen wieder ins Zentrum der Überlegungen zu stellen.
Früher wurde eine akademische Ausbildung absolviert, um einen ganz bestimmten Beruf auszuüben. Mittlerweile sind die Grenzen zwischen den Berufsgruppen immer unschärfer geworden. Es lassen sich grundsätzliche Unterschiede beobachten: das Arbeitsumfeld, die

Größe des Ortes, an dem der Beruf ausgeübt wird, die verwendeten Geräte und Hilfsmittel: Da gibt es zum einen den Elektriker, der eine Waschmaschine repariert, und zum anderen den Elektriker, der für die Instandhaltung einer 125 Meter hohen Windkraftanlage zuständig ist.

Die mehrsprachige europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (ESCO) bietet den Arbeitsuchenden, Arbeitgebern, Arbeitsvermittlern und Berufsberatern sowie denjenigen, die in den jeweiligen Regionen für die Steuerung der Kompetenzen zuständig sind, und den Lehrkräften eine gemeinsame Sprache an die Hand.



Allgemeine Nachfrage nach Schlüsselkompetenzen

1. Sprachliche und interkulturelle Kompetenzen
2. Die Fähigkeit, zu kommunizieren
3. Analytische Fähigkeiten
4. Die Fähigkeit, individuell zu handeln
5. Die Fähigkeit, Probleme zu lösen

Über die Beseitigung zeitlicher, räumlicher, kultureller und sprachlicher Hindernisse hinaus muss in der Großregion auch für eine differenzierte Konzeption des Projektmanagements gesorgt werden können.

Wie lässt sich in der Großregion das Ziel der Europäischen Union „Muttersprache + 2“ realisieren: vorrangig die Sprache der Nachbarregionen anbieten und nur in Ergänzung dazu die internationale Kommunikationssprache.

Vorrangig muss den Eltern von Schülerinnen und Schülern erklärt werden, dass das ausschließliche Erlernen einer Fremdsprache, die nicht in der Großregion gesprochen wird, ihren Kindern den Zugang zum regionalen Arbeitsmarkt nicht erleichtert. Es ist absurd, das Erlernen der beiden Sprachen zu vernachlässigen, die von den meisten Menschen in Europa gesprochen werden!

Um eine Sprache gut verwenden zu können, sind 12.000 Lernstunden erforderlich. Bis zum Abitur erhalten die Schüler/-innen durchschnittlich lediglich 3.000 Stunden. Regelmäßige Schüleraustausche zwischen Nachbarregionen und kurze, aber aufgrund der geringen Entfernungen häufige Reisen ermöglichen es, die Verwendung der jeweils anderen Sprache erheblich zu erleichtern.

Eine vor Kurzem von Professor François Grin, Experte für Sprachökonomie an der Universität Genf, veröffentlichte Studie zeigt, dass durch die Beherrschung der beiden wichtigsten Landessprachen in der Schweiz ein um 10 bis 18 % höheres Gehalt erzielt werden kann.

Die integrativen Kompetenzen

Die Kompetenzen für die Offenheit für Veränderungen

Die zwischenmenschlichen Kompetenzen: harmonische Beziehungen im Team aufbauen; Feedback akzeptieren und aus Fehlern lernen; Fähigkeit, zu verhandeln und die Konflikte in einem multikulturellen Umfeld zu lösen

Die zusätzlichen Fähigkeiten: Fähigkeit, Daten zu sammeln, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen; Kenntnis der Normen; Interesse an Innovationen und ein guter Initiativgeist

Wesentliche Kompetenzen für eine Bürgerin/einen Bürger und ein aktives Wirtschaftssubjekt

Selbstorganisation
Lernen, zu lernen
Individuelle Mobilität
Kooperative Kompetenzen

⋆

„Jede Sprache ist einzigartig, alle Sprache ergänzen sich“, sagte einst Maurice Druon, ehemaliger ständiger Sekretär der Académie française.

Die von der Europäischen Kommission auf den Weg gebrachten und eingeführten Instrumente gehen in diese richtige Richtung: Portfolio, Europass, EU-Kompetenzpanorama, europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe usw.

Die Großregion und alle anderen grenzüberschreitenden Regionen sollten zu den allerersten Nutzern dieser Instrumente gehören.

⋆

Richard Stock

Centre européen Robert Schuman

L'enjeu des compétences linguistiques dans la Grande Région et en Europe : quels changements dans la citoyenneté et dans le monde du travail?

À l'heure de la mondialisation des échanges, la capacité à parler une langue étrangère est un facteur de compétitivité. Les langues contribuent de plus en plus à accroître l'employabilité des jeunes ; a contrario, les lacunes en la matière constituent un obstacle majeur à la libre circulation des travailleurs.

Ce constat est d'autant plus vrai pour les régions transfrontalières, notamment pour la Grande Région.

Un rapport récent de la Commission européenne constate que les systèmes d'éducation et de formations européens ne forment toujours pas aux compétences pertinentes pour l'employabilité et ne collaborent pas suffisamment avec les entreprises ou les employeurs pour faire converger le processus d'apprentissage et la réalité professionnelle.

Or, la Commission européenne, que l'on accable si fréquemment, a initié une classification européenne des aptitudes, des compétences, des certifications et des professions ; bref, un « langage » commun pour mieux communiquer entre candidats, employeurs, recruteurs et formateurs. Elle vient aussi de lancer un site internet proposant des informations quantitatives et qualitatives sur l'offre et la demande de compétences à court et à moyen terme ainsi que sur les déséquilibres entre celles-ci.

Ces outils sont aussi utiles aux éducateurs, aux spécialistes de l'orientation scolaire et professionnelle.

Cependant, pour les éducateurs, l'éducation des jeunes ne saurait se résumer à une école des compétences au seul service de l'employabilité et de l'adaptabilité. Il s'agit aussi d'éduquer le citoyen démocratique actif et des hommes et des femmes de culture.
L'objectif de la première partie de cette contribution est d'anticiper les changements dans le cadre politique, législatif et social et dans le modèle de création de valeur ajoutée. La deuxième partie traitera des formations pour une société transfrontalière inclusive et l'accès au marché du travail. Enfin, la troisième partie présentera les compétences à acquérir.

Il n'est pas possible d'examiner toutes les facettes des politiques de l'emploi et des compétences qui contribuent à façonner la transition vers une économie verte, intelligente et innovante. La contribution est centrée sur les compétences linguistiques et celles qui sont connexes à leur mise en œuvre.

1.- Anticiper les changements structurels :

1.1.- Dans le cadre politique, législatif et social

Chaque culture a ses vertus, ses vices, ses savoirs, ses arts de vivre, ses erreurs, ses illusions... Il est important à l'ère planétaire qui est la nôtre, d'aspirer, dans chaque nation, dans chaque versant de la Grande Région, à intégrer ce que les autres ont de meilleur, et à cherche la symbiose du meilleur de toutes les cultures.

Des efforts sont faits dans la Grande Région avec de nombreux organismes de coopération (qu'il serait trop long à énumérer ici). Les actrices et les acteurs de TRILINGUA sont à l'avant-garde des jeteurs de ponts entre les régions. Le PROGRAMME SCHUMAN, une originalité de la Grande Région, en est un autre exemple. La coopération transfrontalière dans la formation continue des enseignants également !

Le courage politique est d'autant plus nécessaire dans le choix des langues étrangères enseignées dès le plus jeune âge. **Il appartient aux autorités politiques et éducatives d'expliquer et de faire adhérer le plus grand nombre au choix rationnel d'apprendre prioritairement la langue de la région voisine.** N'est-il pas aberrant de discuter entre voisins dans une langue exotique dans la Grande Région et même sur le continent ?

L'identité de la Grande Région est abstraite ; elle n'a pas de nom véritable, ni ne dispose d'un territoire optimal.

Encore faut-il donner une identité à cet espace commun entre Meuse, Moselle et Rhin ; la désignation « Grande Région » témoigne d'un manque de courage politique. Il s'agit d'un espace géographique, son identité, c'est-à-dire son nom, doit permettre sa localisation.

L'immensité de son territoire est le second handicap de l'identité de la Grande Région : le citoyen de Mayence, voir du Westerwald (aux confins de la Rhénanie-Palatinat, de la Hesse et de la Rhénanie du Nord - Westphalie) ne se considère pas plus comme un acteur de la Grande Région que l'habitant de Tournai (en Wallonie), à deux pas de Lille.

Quid de l'incarnation de la Grande Région ? Un sommet exécutif de temps à autre n'est pas perceptible par les citoyennes et les citoyens qui ne savent pas, par absence de bruit médiatique, ce qu'est la Grande Région et quelle est sa valeur ajoutée. Il en va de la Grande Région comme de l'Union européenne : une organisation méconnue.

Il ne s'agit pas d'harmoniser les cultures régionales, mais de les faire vivre dans un espace commun pluriel. C'est pourquoi il faut développer les compétences culturelles et l'empathie dès les premiers apprentissages.

1.2.- Anticiper les changements structurels dans le modèle de valeur ajoutée

La transition démographique touche tous les versants de la Grande Région : peu de naissances, allongement remarquable de la durée de vie.

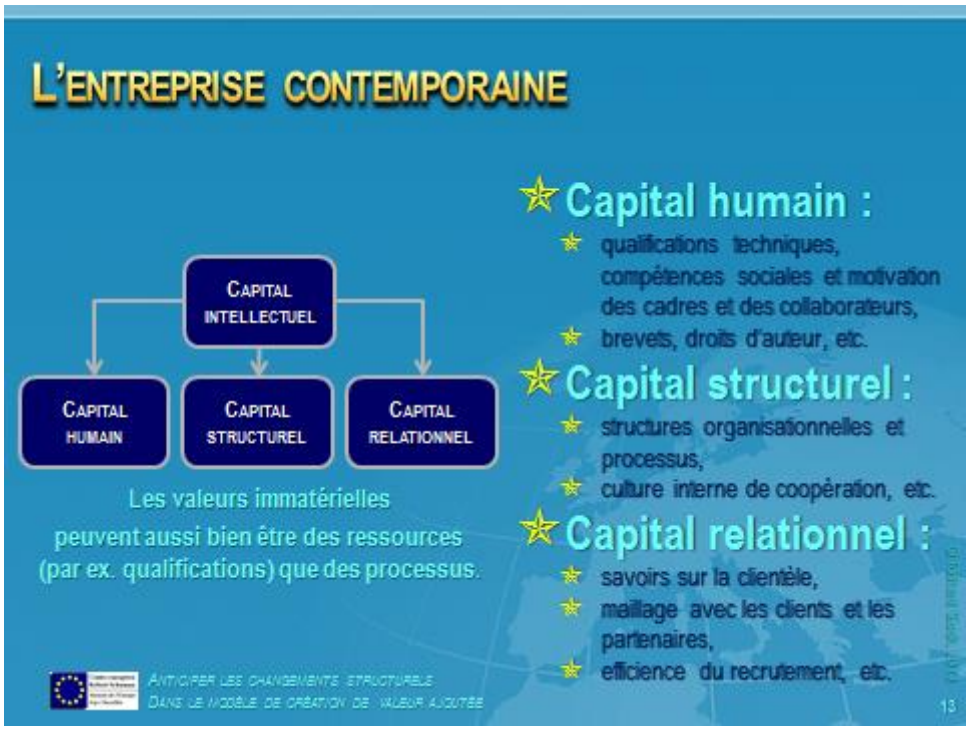
Oui, l'euro est un défi pour l'Union européenne, mais son utilité ne doit pas être mise en doute ! Nos économies régionales et nationales ne sauraient se maintenir et se développer face à des pôles économiques tels que la Chine aujourd'hui et l'Inde demain ; sauf à se soumettre au diktat d'une autre monnaie internationale. N'oublions pas que Charlemagne avait déjà identifié cette nécessité en imposant un système monétaire unique dans son empire : le denier ; ce système monétaire restera en vigueur dans de nombreux pays européens pendant près de mille ans.

Les pays émergents seront de moins en moins les ateliers d'assemblage des pays développés, mais de plus en plus des concepteurs, fabricants et distributeurs de produits de haute technologie qui viennent concurrencer directement nos propres productions.

La mondialisation nous plonge dans un avenir de changements effrénés.
Les 20 premières années du 20e siècle ont connu autant de progrès technologique que tout le 19e siècle. À l'heure actuelle, les sociétés industrialisées semblent doubler le rythme de ce progrès tous les dix ans. À cette cadence, il est permis de croire que le 21e siècle vivra l'équivalent de vingt mille années de progrès humain.

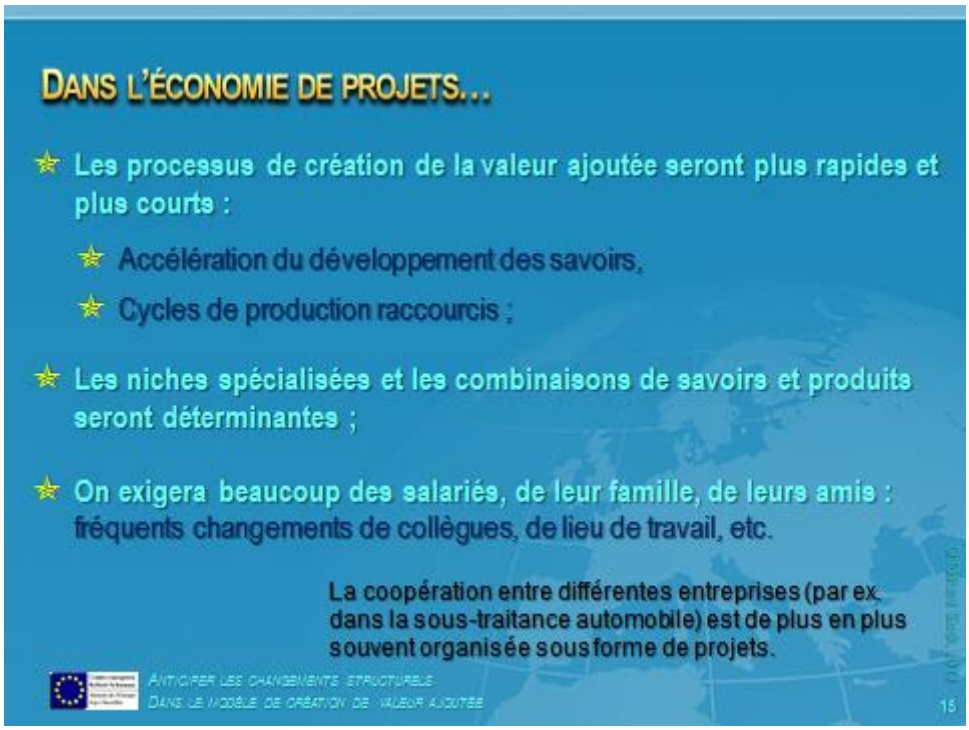
Les défis que nous avons à affronter sont systémiques ; c'est le cas notamment des défis environnementaux européens : on ne peut les comprendre en les considérant de manière séparée.

La vérité est que nous vivons dans un monde très interconnecté, composé de plusieurs systèmes distincts (environnemental, social, économique, technique, politique, culturel, etc.) mais reliés et dont nous sommes dépendants au-delà des générations actuelles.



Certes, il faut encore du capital pour fonder une entreprise, mais ce qui définit sa véritable valeur, c'est son capital intellectuel.

C'est grâce à leur capital humain, à leur culture d'entreprise, à leur capital intellectuel que des PME, notamment allemandes, sont les leaders mondiaux sur leur marché. Souvenez-vous aussi de ces « start-up » de l'économie numérique rachetées par les géants de la branche alors que ces micro-entreprises n'avaient pas encore de véritable chiffre d'affaires et encore moins de bénéfices ; c'est leur capital humain et intellectuel qui valaient des centaines de millions de dollars.



Le rythme et l'ampleur de la mondialisation sont sans précédent, liés à l'émergence rapide de chaînes de valeur mondiale, sur fond de fragmentation géographique de plus en plus marquée, des processus de production. Des cabinets d'architectes allemands qui font dessiner leurs plans en Australie en jouant sur le décalage horaire tout comme ces médecins spécialistes qui font transcrire leurs expertises par des secrétaires médicales indiennes, etc.

L'évolution principale consiste à progresser au sein de la chaîne de valeur et à se spécialiser dans les activités à forte intensité de savoir et de valeur ajoutée. C'est ainsi que le dernier scanner médical commercialisé par Siemens a été conçu et fabriqué entièrement en Chine.

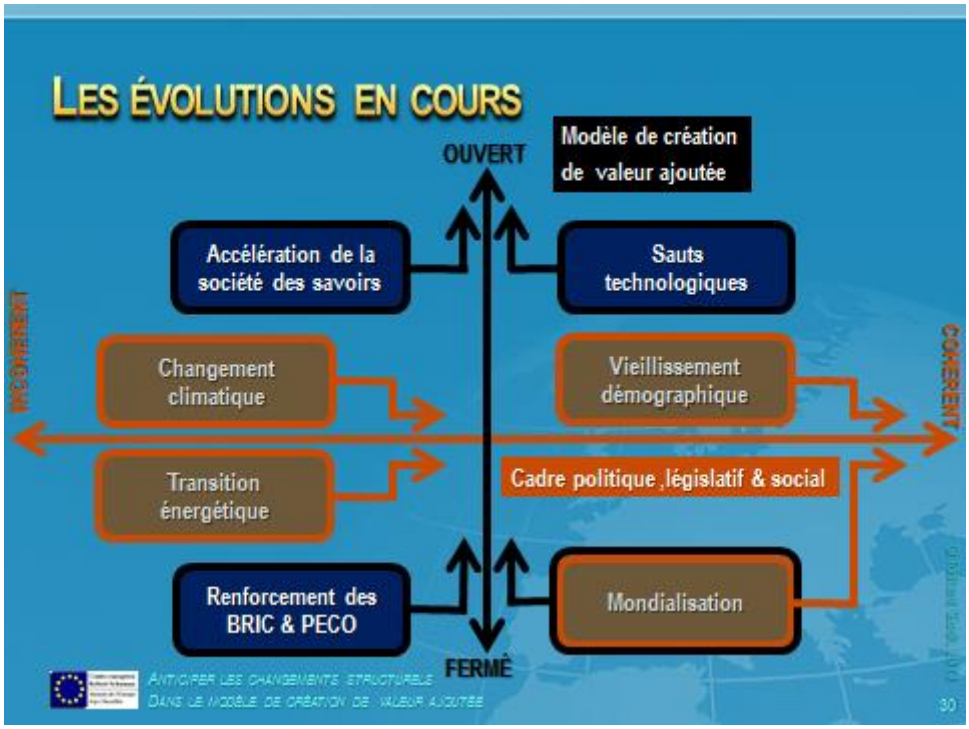
Souvent, les nouvelles formes de travail et les transitions entre deux projets ne seront pas accompagnées et impliqueront aussi une mobilité géographique (parfois pour l'ensemble de la famille), d'où une augmentation prévisible du stress psychologique et des troubles psychosociaux. Cette évolution aura un coût social important.

L'entreprise mais également les administrations publiques ou privées deviennent des organisations agiles.

Un travail toujours connecté qui réclame une grande polyvalence avec la capacité à gérer les aléas. Quel rôle aura le smartphone doté des applications spécifiques déployées par l'employeur ?

1.3.- Anticiper les changements structurels : essai de synthèse

Après l'examen du cadre sociétal (politique, juridique et social) et les mondes du travail et de l'entreprise, cette troisième partie est une tentative de synthèse des changements à venir.



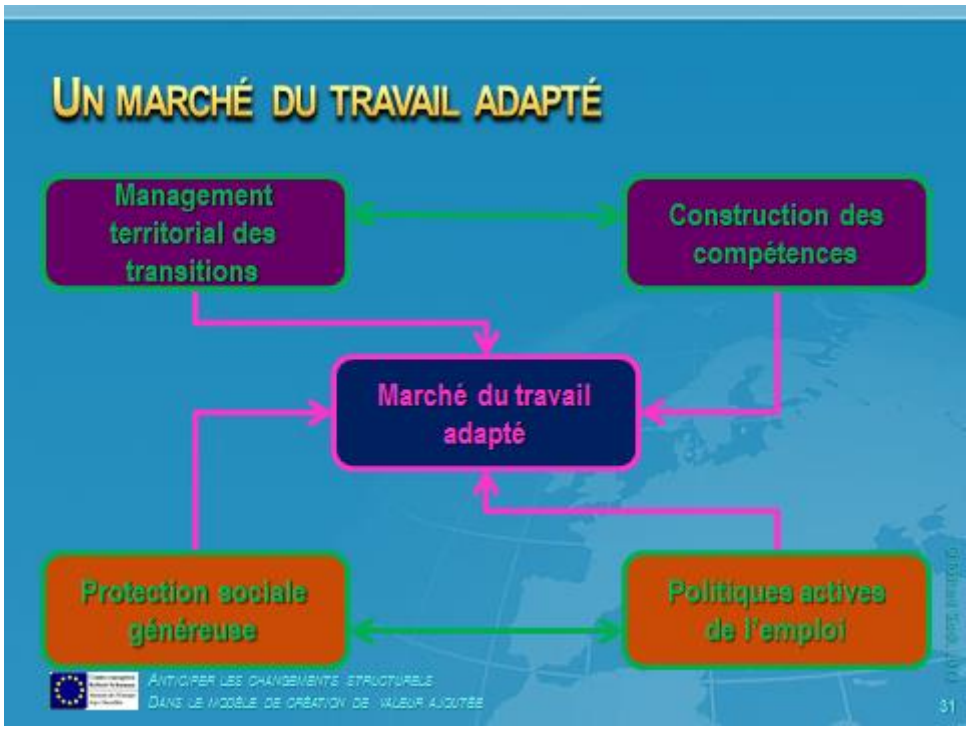
Le cadre politique, législatif et social et le modèle de valeur ajoutée sont représentés par les deux axes respectivement horizontal et vertical.

Notre société sera-t-elle cohérente ou incohérente ? Notre économie sera-t-elle ouverte ou repliée sur soi ?

Le cadre politique, législatif et social a la responsabilité d'anticiper et de gérer les facteurs qui influenceront la société dans les années à venir. Quatre défis majeurs auxquels il convient de s'adapter : le changement climatique, la transition énergétique, le vieillissement démographique et la mondialisation.

Comment générer la croissance nécessaire au maintien du modèle social européen (réformé), tel est la réponse que doit apporter le modèle de production de valeur ajoutée. Ici aussi quatre défis majeurs à maîtriser : contribuer par l'innovation aux sauts technologiques, les accompagner par la valorisation du capital humain dans la société du savoir, rester compétitif dans une économie mondialisée et face à la concurrence des pays d'Europe centrale et orientale et les pays émergents.

La question n'est pas de savoir si nous sommes pour ou contre les changements mais quels types de changement nous voulons.



Retourner au plein emploi est la première priorité de nos concitoyens, en d'autres termes il faut adapter le marché du travail à moyen terme compte tenu des évolutions identifiées dans le cadre politique, législatif et social et le modèle de valeur ajoutée.

La Grande Région, qui a pour ambition de se transformer d'ici 2020 en région métropolitaine polycentrique transfrontalière, devra d'ici là mettre en place un management territorial des transitions, en d'autres termes définir collectivement des objectifs d'industrialisation et de prestations de services des différents territoires qui la composent.

Le management territorial des transitions ne réussira que s'il est accompagné, par les autorités en charge de l'éducation et de la formation, d'une véritable gouvernance des compétences.

La mobilité des travailleurs dans la Grande Région concerne déjà plus de 212.000 frontaliers, soit 10 % de la population active de la Grande Région. Elle devra cependant être renforcée par des politiques actives de l'emploi pour compenser le vieillissement démographique.

La protection sociale devra intégrer les transitions des salariés entre deux projets : ajustement des compétences, acquisitions de nouveaux savoirs, accompagnement social, etc.

2.- Des formations pour une société transfrontalière inclusive et l'accès au marché du travail :

Il s'agit de faire acquérir et d'étoffer la combinaison de connaissances, de compétences et d'aptitudes dont les jeunes, comme les adultes, ont besoin pour réussir comme citoyen démocratique actif et comme agent économique inséré dans le monde du travail de la Grande région.

2.1.- L'éducation interculturelle :

Une éducation interculturelle transfrontalière doit aider les élèves à dépasser les frontières de leur culture particulière (régionale et nationale, et pour les élèves issus d'une minorité, celle de leur culture d'origine) pour construire avec les autres une région transfrontalière européenne où la vie aura un sens.

« Une éducation qui respecte, célèbre et reconnaît le caractère normal de la diversité dans tous les aspects de la vie humaine, qui promeut l'égalité et les droits de l'homme, lutte contre la discrimination et fournit les valeurs sur lesquelles se fonde l'égalité. »
Conseil national pour les programmes scolaires et l'évaluation, Irlande, 2005

2.2 Emploi & marché du travail :

Il s'agit de garantir le bon dosage des compétences et de faire coïncider les compétences individuelles et les emplois disponibles et potentiels dans la Grande Région.

S'il importe de veiller à un bon dosage des compétences, il est tout aussi primordial d'éviter de sous-utiliser les talents et le potentiel des salariés. Ce qui est trop fréquemment le cas dans la Grande Région en raison de l'handicap linguistique : il faut réduire de manière notable le gaspillage de cerveaux et de talents par un meilleur apprentissage de l'autre langue de la Grande Région.

A propos des méthodes d'enseignement, il faut mettre en place des mécanismes de validation et de reconnaissance des aptitudes et des compétences acquises au moyen de ressources numériques : les ressources éducatives libres ou MOOC.

Le couple "support-message" a, une fois de plus, muté pour toujours. Bref, le monde culturel, et notamment celui de l'éducation, vit un changement de paradigme : l'instantanéité, la mondialisation, la dématérialisation : le développement massif du livre numérique interconnecté, les perspectives ouvertes par les réseaux sociaux numériques et les techniques du "cloud" y compris dans le monde de l'éducation. Aujourd'hui, les élèves vivent dans le numérique : au Danemark, les lycéens passent les épreuves du baccalauréat connectés à internet, pendant que sept millions d'élèves indiens, scolarisés dans 10.000 collèges, partagent avec 500.000 enseignants le même nuage numérique.

La technique nous donnera ce que nous en ferons. Elles sont un apport pour aider à faire.

La mission de l'école reste la même. Changent les méthodes d'enseignement et le rôle de l'enseignant.

L'apparition d'écosystèmes éducatifs numériques oblige à repenser le modèle éducatif : constitution de bases de données dédiées à l'enseignement, elles-mêmes enrichies par le "big data" (wiki, réseaux sociaux, internet des objets, etc.), "l'open data" et la traçabilité continue des parcours de l'apprenant. Pour la première fois, les transmetteurs de savoirs vont être confrontés à des apprenants augmentés qui leur font perdre le monopole du savoir.

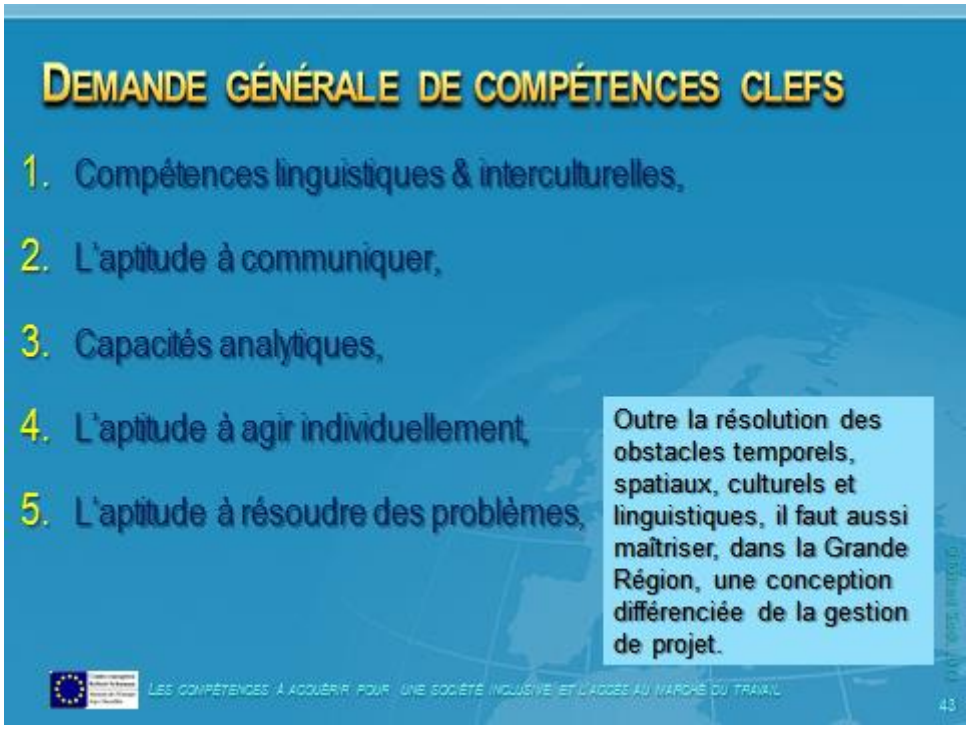
Dans ce contexte transformé, la responsabilité première de l'enseignant sera la validation de la qualité des savoirs et des compétences acquises.

C'est la fin de tous les diplômes de… fin d'études ! Il convient dès à présent de développer des capacités d'accès aux… savoirs et aux compétences nécessaires pour maintenir son employabilité tout au long de la vie.

3.- Les compétences à acquérir :

Il est temps de replacer les compétences au centre des préoccupations.
Auparavant, on suivait des études pour exercer une profession bien spécifique. Aujourd'hui, les frontières entre les catégories professionnelles sont de plus en plus floues ; elles peuvent varier du tout au tout : l'environnement de travail, la taille du lieu d'exercice, les outils et les ressources utilisés : comparer l'électricien qui répare une machine à laver à celui qui assure la maintenance d'une éolienne haute de 125 mètres.

La classification européenne multilingue des aptitudes, des compétences, des certifications et des professions (ESCO) propose un langage commun aux demandeurs d'emploi, aux employeurs, aux recruteurs, aux conseillers d'orientation, aux responsables de la gouvernance des compétences dans les régions et aux enseignants.



Comment réaliser dans la Grande Région l'objectif de l'Union européenne "langue maternelle + 2" : proposer prioritairement la langue des régions voisines et, seulement en complément, la langue internationale de communication.

Il faut expliquer prioritairement aux parents d'élèves que l'apprentissage exclusif d'une langue étrangère à la Grande Région ne facilitera pas l'accès du marché du travail régional à leurs enfants. Il est absurde de négliger l'apprentissage des deux langues les plus parlées en Europe !

La bonne pratique d'une langue nécessite 12.000 heures d'apprentissage ; jusqu'au baccalauréat les élèves bénéficient, en moyen, de 3.000 heures seulement. Des échanges scolaires réguliers entre élèves de régions voisines et des visites touristiques brèves mais fréquentes en raison des courtes distances à parcourir permettent de faciliter grandement la pratique de l'autre langue.

La récente étude publiée par le professeur François Grin, économiste des langues à l'Université de Genève, montre que la pratique des deux majoritaires en Suisse rapporte des bonus de rémunération compris entre 10 et 18 %.

✯

« Chaque langue est unique, toutes les langues sont complémentaires » disait Maurice Druon, secrétaire perpétuel de l'Académie française.

Les outils initiés et mis en place par la Commission européenne vont dans cette bonne direction : portefolio, europass, panorama européen des compétences, classification européennes des aptitudes, des compétences, des certifications et des professions, etc.

La Grande Région et toutes les autres régions transfrontalières devraient être les tous premiers usagers de ces instruments.

✯

Richard Stock

Centre européen Robert Schuman, Scy-Chazelles (France)

The importance of linguistic skills in the Grande Région and throughout Europe: what are the effects on citizenship and in the workplace?

In this time of worldwide communications, the ability to speak a foreign language provides a competitive edge. Languages are making an ever greater contribution to increasing the employability of young people; whereas the lack of such skills is a major obstacle to the free movement of workers.

This observation is even truer for cross-border regions, notably the Grande Région.

A recent report from the European Commission states that European education and training systems are still not teaching relevant skills for employability and do not work closely enough with companies or employers to bring education in line with the professional reality.

The European Commission, which is so frequently vilified, has therefore introduced a European classification of skills, competences, qualifications and occupations; in short, a common "language" to improve communications between candidates, employers, recruiters and teachers. It has also just launched a website providing quantitative and qualitative information on the supply and demand for competences in both the short and the medium term as well as on the imbalances between these.

These tools are also of use to educators, and to specialists in school and career guidance.

However, for educators, young people's education cannot be encompassed by skills-based school, purely in the service of employability and adaptability. The democratically active citizen should also be educated as well as men and women of culture.
The aim of the first part of this contribution is to anticipate changes in the political, legislative and social arena as well as in the model for creating added value. The second part will deal with training for an inclusive cross-border society and access to the jobs market. Finally, the third part will present the competences to be acquired.

It is impossible to examine every facet of the employment policies and competences that help to fashion the transition to a green, intelligent and innovative economy. This contribution concentrates on language skills and the competences connected with putting them in place.

1.- ANTICIPATING STRUCTURAL CHANGES:

1.1.- IN THE POLITICAL, LEGISLATIVE AND SOCIAL CONTEXT

DIVERSITY: A SPRINGBOARD INTO THE FUTURE
Whether in the Grande Région or the European Union, we are all co-dependent in seeking a harmonious life, together in diversity, as well as **cultural symbiosis**
Inclusion is a driving force for prosperity, creativity and innovation
Divisions threaten the survival of the entire Grande Région.

Every culture has its virtues, its vices, its knowledge, its lifestyle, its errors, its illusions, and so on. What is important in this global age of ours, is to encourage, in each nation, in each aspect of the Grande Région, the assimilation of the best of what the others have, and to aspire to a symbiosis of the best of all cultures.

DIVERSITY IS THE FUTURE OF THE GRANDE RÉGION AND EUROPE
To benefit from **diversity**, it must be **incorporated** into democratic institutions, learning environments, businesses, artistic organisations, social welfare, the media and the public domain.
Those who launch intercultural innovations and build bridges towards other regions must be **encouraged**.

Efforts are being made in the Grande Région, with the help of many cooperating bodies too numerous to list here. The people involved with TRILINGUA are in the forefront of the bridge-builders between regions. The SCHUMAN PROGRAMME, which began in the Grande Région, is another example. Likewise cross-border cooperation for in-service training for teachers!

THE INTERCULTURAL PRISM

10. **Cultural symbiosis** cannot emerge without leadership that values diversity explicitly while still supporting the values and democratic principles of European society.
11. Political courage must be exercised in bringing voters and parents to face up to their fears and prejudices.
12. Public policies and strategies must be **transformational**, aiming to modify civic culture, the public domain, and the very institutions themselves.
13. The objective is a **qualitative change in the relationship** between elected representatives, institutions, schools, parents, private citizens, and so on.

Political courage is even more essential when it comes to choosing foreign languages to be taught to children from a very early age**. It is for the political and educational authorities to explain the rational choice to prioritise the learning of the language of the neighbouring region and to have as many people as possible support it.** Is it not absurd for discussions between neighbours to take place in a language from outside the Grande Région or even the continent?

DEVELOPING AN ATTITUDE THAT FAVOURS DIVERSITY

12. Encouraging the development and persistence of attitudes favouring diversity and **a plural regional identity** through public discourse and symbolic actions

13. Cultural skills and empathy start forming in early childhood

1. Questions to be asked, linked to education and interculturalism:
    1. Does the school experience help young people to build intercultural relationships, or does it reinforce the separation between cultures?
    2. Does developing intercultural skills form part of the educational programme?
    3. Have teachers benefited from training in intercultural skills?
    4. How do scholastic establishments involve parents in their intercultural procedures?

The identity of the Grande Région is somewhat abstract; it does not really have a name, and neither does it have an ideal territory.

An identity is yet to be provided for the shared space between the Meuse, the Moselle and the Rhine; the "Grande Région" designation illustrates the lack of political courage. We are talking about a geographical area, and its identity, its name in other words, should help to localise it.

The second difficulty with the Grande Région's identity is the vastness of the territory: citizens of Mainz, or even of the Westerwald (bounded by the Rhineland-Palatinate, Hesse and Northern Rhineland-Westphalia) do not consider themselves as being part of the Grande Région any more than do the inhabitants of Tournai (in Wallonia), a stone's throw from Lille.

What of the embodiment of the Grande Région? An executive summit from time to time goes unnoticed by the citizens who do not know what the Grande Région is and what added value it brings, since it gets no media coverage. The Grande Région is like the European Union: a misunderstood organisation.

The idea is not to harmonise the region's cultures, but rather to have them live in a shared pluralistic space. This is why cultural competences and empathy must be developed as soon as learning begins.

1.2.- ANTICIPATING STRUCTURAL CHANGES IN THE VALUE-ADDED MODEL

WHAT ARE THE CHALLENGES FACING THE GRANDE RÉGION AND EUROPE?

In particular, these involve:

1. A rapidly aging population in many European countries, with all the consequences for public finance, social systems, organisation of work, location of businesses, etc.
2. Introduction of the Euro as a supranational Community currency, linked to the enlargement of the European Union
3. The emergence of new economic heavyweights in Asia, such as China and India, with inevitable consequences on **capital** and **raw materials markets**.

Every aspect of the Grande Région is affected by demographic changes: a low birth rate and a significant increase in life expectancy.

Yes, the euro is a challenge for the European Union, but its usefulness must not be called into question! Our regional and national economies could not be maintained and developed in the face of economic powerhouses such as China today and India tomorrow, except by submitting to the diktats of some other international currency. Let us not forget that Charlemagne himself recognised this necessity when he imposed a single currency in his empire: the denier; this monetary system was to remain in place in many European countries for almost a thousand years.

Developing countries will serve less and less as assembly plants for developed countries, but more and more as designers, manufacturers and distributors of hi-tech products that will compete directly with our own production.

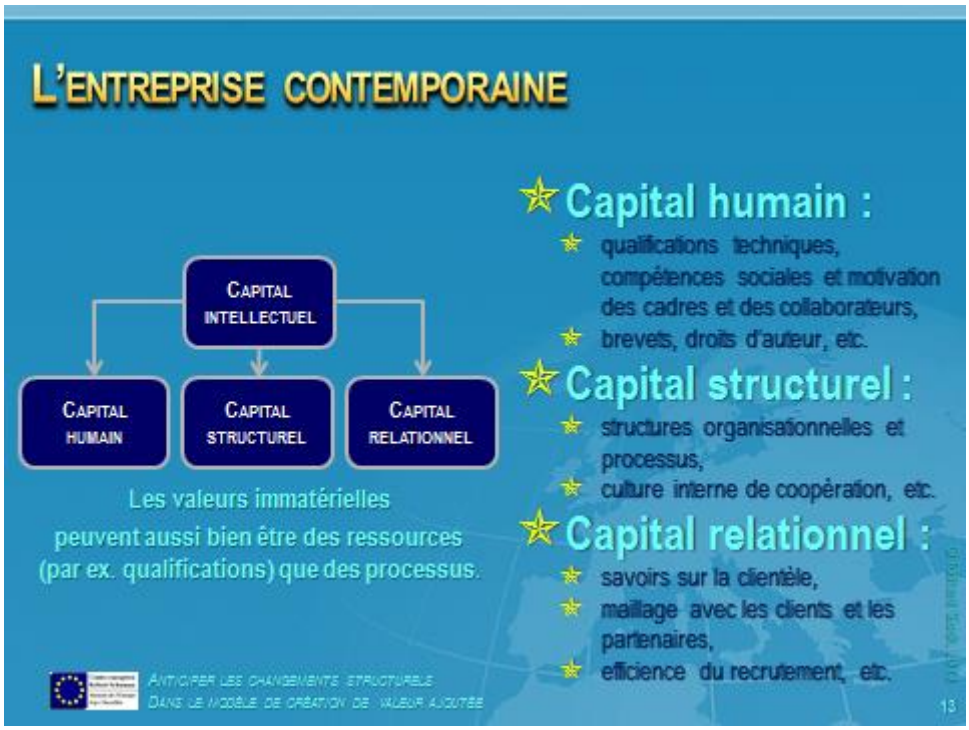
TECHNOLOGICAL ADVANCES IN A TRANSFORMATION ECONOMY

* As a consequence, **political, social, technological and economic changes** take place faster and faster.
* In addition, they influence each other mutually—sometimes reinforcing each other, but sometimes holding each other back—and become more and more complex and less and less tangible in public perception
* This is all the more true in that they have mutual repercussions far into the future, and where there are demographic changes, **they even act on future generations**.

Globalisation is plunging us into a future of frenetic change.
The first 20 years of the 20th century saw as much technological progress as the whole of the 19th century. These days, industrialised societies seem to be doubling this rate of progress every ten years. At this rate, one could be forgiven for thinking that the 21st century will see the equivalent of twenty thousand years of human progress.

The challenges we have to face are systemic; this is particularly the case for European environmental challenges: they cannot be understood when looked at separately.

The truth is, we live in a very interconnected world, made up of several distinct but linked systems (environmental, social, economic, technical, political, cultural, etc.) and on which we depend and will for generations to come.

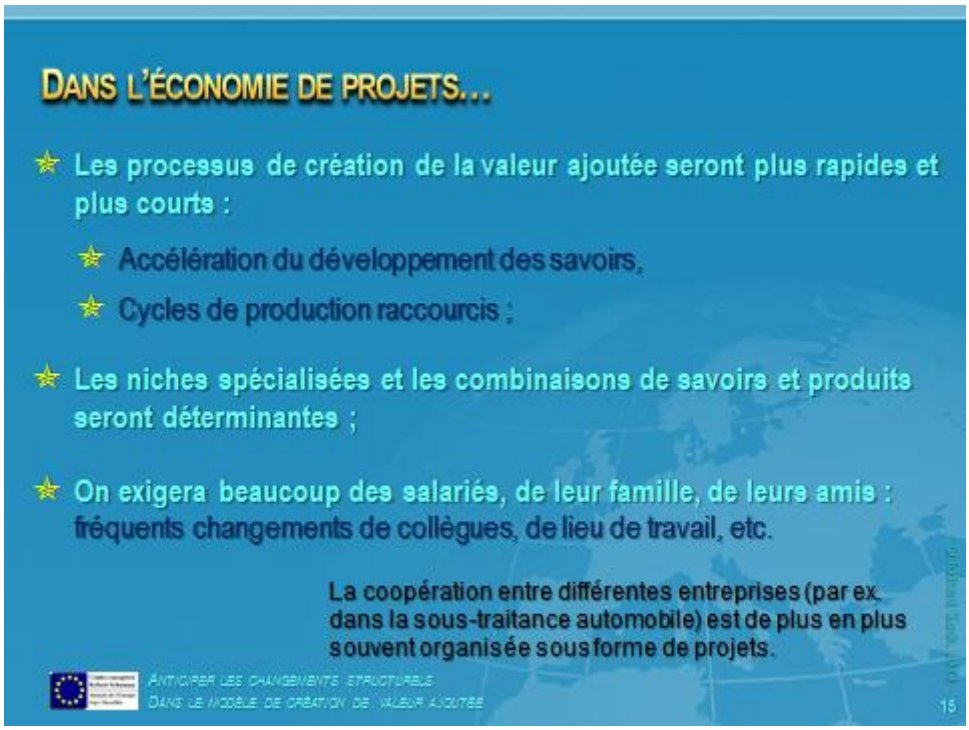


THE CONTEMPORARY COMPANY
INTELLECTUAL CAPITAL
HUMAN CAPITAL
STRUCTURAL CAPITAL
RELATIONAL CAPITAL
Immaterial values are just as likely to be resources (e.g. qualifications) as processes

* Human capital:
  * Technical qualifications, social skills and motivation of executives and workers
  * Patents, copyright, etc.
* Structural capital:
  * Organisational structures and processes
  * An internal culture of cooperation, etc.
* Relational capital:
  * Knowledge of the customer base
  * Networking with customers and partners.
  * Efficiency of recruitment, etc.

You certainly still need capital to found a company, but its true value is defined by its intellectual capital.

It's because of their human capital, to their entrepreneurial culture, to their intellectual capital that SMBs, especially in Germany, are the world leaders in their fields. And don't forget those "start-ups" in the digital economy, bought out by the giants in their fields while these micro-businesses still had no real turnover and were certainly making no profits; it was their human and intellectual capital that were worth hundreds of millions of dollars.



IN THE PROJECT-DRIVEN ECONOMY

* **Processes to create added value will be faster and shorter:**
  * Knowledge development accelerates,
  * Production cycles shorten.
* **Specialist niches and combinations of knowledge and products will be determining factors.**
* **A lot will be required of employees, their families, and their friends:** frequent changes of colleagues, workplaces, etc.

Cooperation between different companies (e.g. in the motor parts sector) is more and more frequently organised in project form.

The pace and extent of globalisation are without precedent, linked to the rapid emergence of global value scales, on a background of ever greater geographical fragmentation of production processes. There are architects' offices in Germany which have their plans drawn up in Australia, taking advantage of the time difference, just like the medical specialists who have their expert analyses transcribed by Indian medical secretaries, etc.

The main development consists of moving up this scale of values and specialising in knowledge-intensive and high-added-value activities. This is how the latest medical scanner marketed by Siemens was entirely designed and manufactured in China.

Often, there is no support provided for new ways of working and transitions between two projects, and they may entail moving to another location (sometimes with the whole family), bringing with them a predictable rise in psychological stress and psychosocial problems. This development will have a large social cost.

THE WORLD OF WORK WILL FACE 10 MAJOR CHANGES
Work will be less routine
Spin-offs will provide work
With weak links
In the digital ecosystem and social networks
Work outside fixed patterns
More spontaneous
Constant experimentation and simulation
Seeking out trends
Working while hyperconnected
My workplace

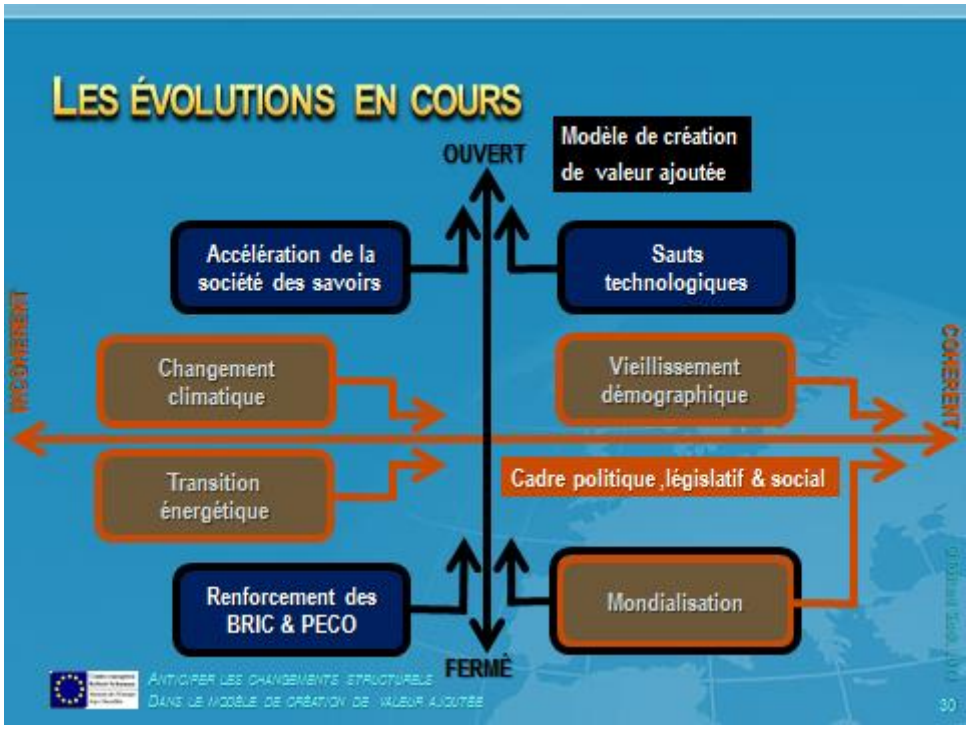
These changes will lead to formal and informal work which will go beyond company boundaries.

Businesses, along with both public and private administrations, are becoming agile organisations.

A constant connection to work requires great versatility and the ability to handle anything that comes up. What will be the role of the smartphone loaded with particular applications provided by employers?

1.3.- ANTICIPATING STRUCTURAL CHANGES: AN ATTEMPT AT SYNTHESIS

After examining the societal context (political, legal and social) and the worlds of work and business, this third part is an attempt to reconcile the changes to come.



CURRENT DEVELOPMENTS
OPEN - Model for creating added value
Knowledge-based society accelerates— Technological advances
Climate change — Aging population
New energy sources — Political, legislative and social context
BRICS and CEE gain strength — Globalisation
CLOSED
[Vertical left: INCOHERENT]
[Vertical right: COHERENT]

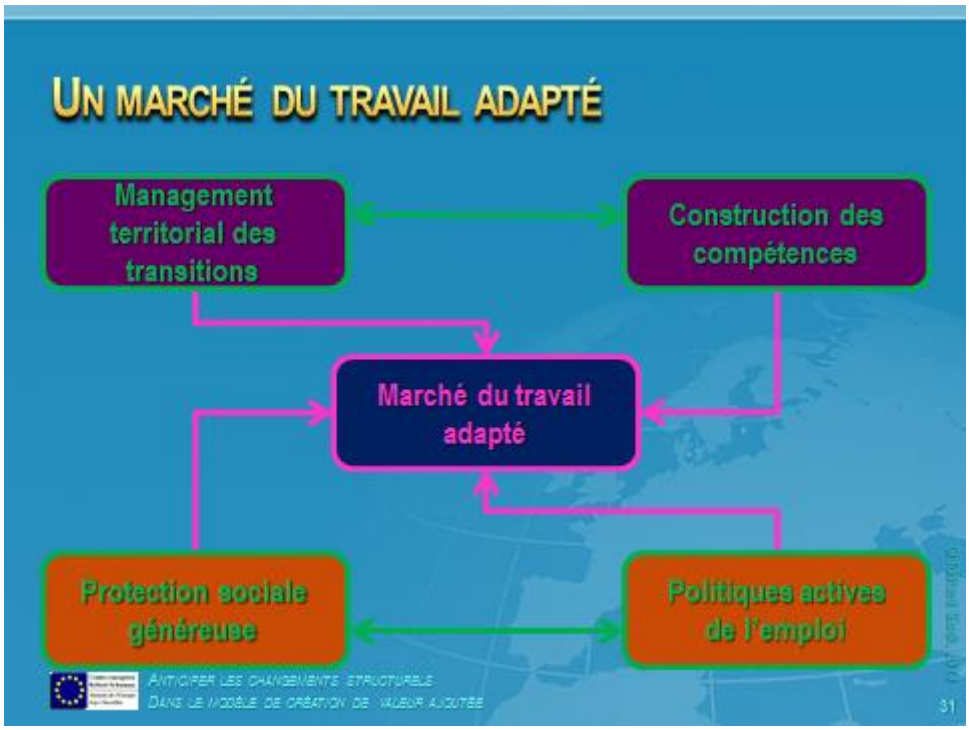
The political, legislative and social context and the value-added model are represented by the horizontal and vertical axes respectively.

Will our society be coherent or incoherent? Will our economy be open or turned in on itself?

Political, legislative and social structures are bound to anticipate and manage factors that will influence society in years to come. There are four major challenges that need to be met: climate change, moving to new energy sources, an aging society and globalisation.

How we can generate the growth necessary for maintaining the (reformed) European social model: that is the answer that the value-added production model must provide. Here too are four major challenges to be overcome: contributing to technological advances through innovation, helping the process by making the most of the human capital in the knowledge-driven society, remaining competitive in a globalised economy and in the face of competition from Central and Eastern European countries as well as developing countries.

The question is not to know whether we are in favour of or against change, but what kind of change we want.



AN ADAPTED JOBS MARKET
Territorial transition management — Skills construction
Adapted jobs market
Generous social protection — Active employment policies

A return to full employment is the top priority for our fellow citizens. In other words, the jobs market must be adapted in the medium term to take into account developments identified in the political, legislative and social context and the value-added model.

The Grande Région aims to become a cross-border decentralised metropolitan region by 2020. Between now and then, it must put in place a system for managing territorial transitions, in other words, work together to define objectives for industrialisation and the provision of services for the various territories of which it is composed.

The system for managing territorial transitions will only succeed if it is accompanied by genuine skills management by the authorities in charge of education and training.

Worker mobility in the Grande Région already concerns over 212,000 border dwellers, or 10 % of the active population of the Grande Région. However, it still needs to be strengthened by robust employment policies to compensate for the aging population.

Social protection should include staff transitioning between two projects: adapting skills, acquiring new knowledge, social support, etc.

2.- TRAINING FOR AN INCLUSIVE CROSS-BORDER SOCIETY AND ACCESS TO THE JOBS MARKET:

What is needed is to provide young people and adults alike with the enriched combination of knowledge, competences and skills required in order to succeed as active democratic citizens and as economic agents participating in the world of work of the Grande Région.

2.1.- INTERCULTURAL EDUCATION:

A cross-border intercultural education should help students transcend the boundaries of their particular regional or national culture, and for students from minorities, those of their native culture, to build along with others a European cross-border region where life will have meaning.

TO DEVELOP INTERCULTURAL SKILLS FOR AN INCLUSIVE SOCIETY

* We must:
  * Put in place a **genuine partnership with parents**, ensuring that they participate in the choice of institute and the life of the school
  * Ensure early learning of the neighbouring language, **without temporal or geographical breakdowns**
  * Complement this learning process through **acquiring intercultural skills throughout the entire education and in all disciplines** (including the teaching of history)
  * Reflect **regional diversity** in the teaching profession
  * **Interact regularly** with the interregional fabric
  * Suggest intercultural projects that **immerse students in a genuine cultural melting pot**
  * **Represent regional diversity** in the design and interior decoration of schools

"[This] is education which respects, celebrates and recognises the normality of diversity in all parts of human life... promotes equality and human rights, challenges unfair discrimination and promotes the values upon which equality is built."
National Council for Curriculum and Assessment, Ireland, 2005
[http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/interc%20guide_eng.pdf, page i]

2.1 EMPLOYMENT & THE JOBS MARKET:

The correct balance of skills must be guaranteed, and individual competences and available or potential jobs must be made to coincide in the Grande Région.

A RESPONSE TO A THREEFOLD CHALLENGE

1. Improving the **relationship between education and employment**, by taking account of changes both in work and in its organisation;
2. Fighting the **exclusion of poorly-qualified young people** in companies;
3. Renewing **teaching methods** for educating young people: use "EPIC" — "Experimental, Participative, Infographic and Connected".

While it is important to ensure the correct balance of skills, it is just as necessary to avoid under-exploiting the talents and potential of employees. This is too often the case in the Grande Région because of linguistic difficulties: the waste of brain-power and talent must be drastically reduced through improvements in teaching of another language of the Grande Région.

As for teaching methods, mechanisms must be put in place for recognising and validating aptitudes and skills acquired by means of digital resources: open educational resources and MOOCs.

CHANGING THE MEDIUM-MESSAGE LEADS TO CHANGES IN TEACHING METHODS

* The invention of writing enabled us to stop learning the oral tradition by heart.
* Printing enabled us to listen to Montaigne and devote ourselves to having **"a well-made rather than a well-filled head"**
* Today, the Internet makes **all knowledge available to everybody**, any time, anywhere.

The pairing "medium-message" has once again changed for good. In short, the world of culture, and especially that of education, is going through a paradigm shift: immediacy, globalisation, dematerialisation: the massive development of the interactive e-book, and the perspectives opened up by digital social networks and "cloud" technology including in the field of education. Today, students live in a digital world: in Denmark, A-level students sit their exams while connected to the Internet, while seven million Indian students, enrolled in 10,000 secondary schools, share the same digital cloud with 500,000 teachers.

Technology will give us whatever we do with it. It is a tool for us to use.

THE CHALLENGE IS NO LONGER KNOWLEDGE—THAT IS ACCESSIBLE, BUT TEACHING HOW TO USE IT

* **The importance of data**: a fifth power? And a new human right to be invented, giving humans ownership of their own data.
* **The importance of access codes**: the code is the man! We are entering into a civilisation of access.
* **The importance of "procedural" thought**: how we progress when we write algorithms.

The purpose of school remains the same. Only teaching methods change, along with the role of the teacher.

The appearance of digital educational ecosystems is forcing us to rethink the educational model: setting up databases dedicated to teaching, themselves enriched by "big data" (Wikis, social networks, the Internet of Things, etc.), "open data" and the continuous traceability of learners' paths. For the first time, the purveyors of knowledge will be confronted by augmented learners who are causing them to lose their monopoly of knowledge.

In this transformed context, the teacher's primary responsibility will be checking the quality of the acquired knowledge and skills.

TECHNOLOGY AND THE WORKSTATION

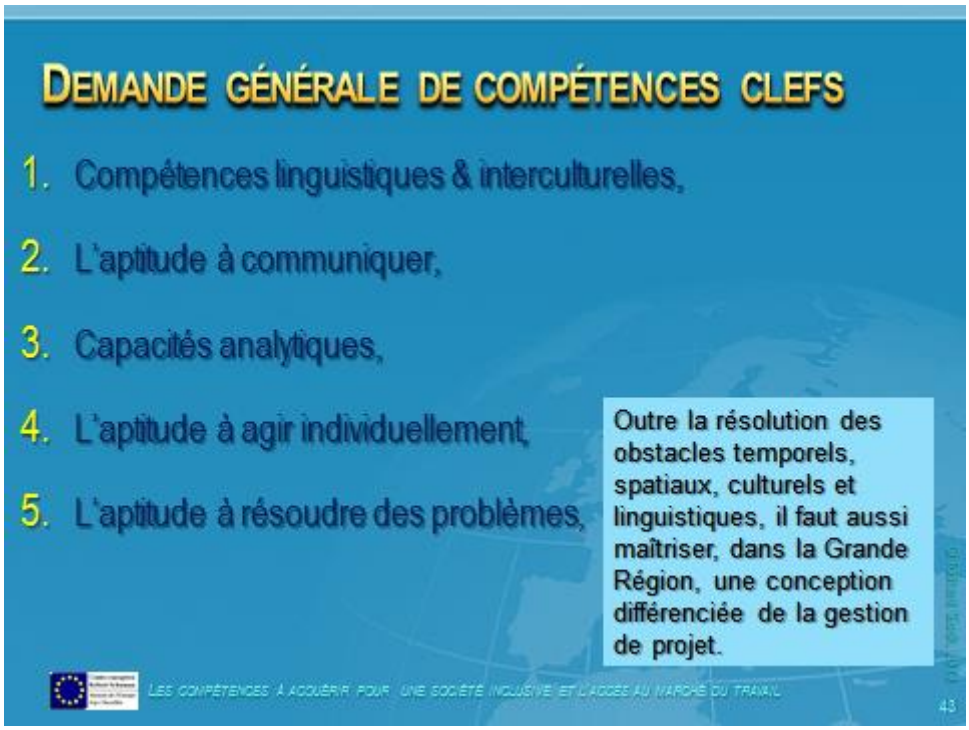
* **There is a need for life-long training to enable changing jobs and adapting to restructuring:**
  * Ergonomy of processes, workstations and human/machine interfaces;
  * Having the cooperative working tools required for future innovations;
  * Smarter and smarter networks:
    Increasing requirements in terms of network processing capacity, and of shifting intelligence from the terminal to the network.

There will be no more final qualifications! It is already a good idea to develop the means of accessing the necessary knowledge and skills in order to maintain life-long employability.

3.- SKILLS TO BE ACQUIRED:

It's time to put skills back at the centre of our preoccupations.
In the past, we studied in order to exercise a particular profession. Today, the demarcation lines between professional categories are less and less distinct. They can vary enormously: the work environment, the size of the work area, the tools and resources used, etc. compare the electrician who repairs washing-machines with the one who carries out maintenance on wind turbines 125 metres tall.

The multilingual classification of European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO) provides a standard terminology for job seekers, employers, recruiters, career advisers, managers from skills governing bodies in the regions, and teachers.



OVERALL NEED FOR KEY SKILLS

1. Linguistic and intercultural skills
2. Aptitude for communication
3. Analytical capacity
4. Aptitude to act alone
5. Aptitude for problem-solving

Besides overcoming temporal, spatial, cultural and linguistic obstacles, in the Grande Région an individualised concept of project management must be mastered.

How can the Grande Région achieve the European Union's "native language + 2" objective? By giving priority to a language from neighbouring regions and, only as an extra, the international language of communication.

Priority must be given to explaining to the parents of school children that learning only a language that is foreign to the Grande Région will not give their children easier access to the regional labour market. It is absurd not to learn the two most commonly spoken languages in Europe!

To speak a language well requires 12,000 hours of practice; on average, students only get 3,000 hours before the baccalaureate. Regular school exchanges between students from neighbouring regions and short but frequent sight-seeing trips since the distances to travel are short, help to make it much easier to practise the other language.

A recent study published by François Grin, Professor of Economics of Language at the University of Geneva, shows that speaking both majority languages in Switzerland brings an increase in earning capacity of between 10 and 18%.

INTEGRATIVE SKILLS
* **Skills of being open to change;**
* **Interpersonal skills:** establishing harmonious relations within the team, accepting feedback and learning from mistakes, aptitudes for negotiating and for resolving conflicts in a multicultural setting;
* **Complementary skills:** ability to harvest data, to solve problems and to take decisions, knowledge of standards, being attracted by innovation, and a fine sense of initiative.

SKILLS THAT ARE ESSENTIAL FOR AN ACTIVE CITIZEN AND ECONOMIC AGENT
* **Self-organisation**
* **Learning to learn**
* **Individual mobility**
* **Cooperative skills**

*

As Maurice Druon, Perpetual Secretary of the Académie Française, used to say: "Every language is unique and all languages are complementary".

The tools invented and put in place by the European Commission are going in the right direction: portfolio, Europass, EU Skills panorama, classification of European Skills, Competences, Qualifications and Occupations, etc.

The Grande Région along with all the other cross-border regions should be the very first to use these instruments.

*

Dr. Roland Verra

Ladinisches Schulamt Bozen, Italien

Dreisprachige Kindergärten und Grundschulen in Südtirol: Kooperation von Theorie und Praxis in der Ausbildung

In den Tälern Gröden und Gadertal in Südtirol besteht seit 1948 ein mehrsprachiges Bildungsmodell, wo, neben der ladinschen Muttersprache, Deutsch und Italienisch als gleichwertige Unterrichtssprachen verwendet werden.

In den Kindergärten der ladinischen Ortschaften wird grundsätzlich, laut Autonomiestatut für Südtirol, die ladinische Sprache verwendet. Gleichzeitig wird selbstredend die jeweilige sprachliche Ausgangssituation der Kinder berücksichtigt, die, besonders in den touristisch stark erschlossenen Ortschaften, des Öfteren zwei Familiensprachen aufweisen kann. Dies schafft mancherorts eine Situation diffuser Mehrsprachigkeit im Kindergarten, die für die Erzieherinnen gleichsam eine Chance und eine Herausforderung bedeutet.

Aber auch in beinahe ausschließlich monolingualen ladinischen Gruppen, wie in den meisten Ortschaften des Gadertals, sind die Kindergärtnerinnen bemüht, durch verschiedensprachige Lieder, Texte und Spiele eine spielerische Form ungezwungener Mehrsprachigkeit zu ermöglichen.
Seit einigen Jahren ist man bestrebt, diese spontanen Mehrsprachenaktivitäten systematischer zu betreiben und in ein Erziehungskonzept zu integrieren. Dabei verfährt man kaum nach dem Modell "one person – one language", sondern versucht situations- oder ortsbedingt die Sprache zu variieren, wobei sich Kindergärtnerin und pädagogische Mitarbeiterin manchmal in den sprachlichen Rollen abwechseln können.

Diese Maßnahmen bezwecken natürlich einen leichteren Übergang der Kinder in das mehrsprachige Modell der Pflichtschule, stellen aber auch einen Beitrag zur sozialen Integration der Kinder verschiedener sprachlicher Herkunft in der Gemeinschaft des Kindergartens dar. In den ladinischen Ortschaften werden die Kindergartengruppen nämlich nicht nach Sprachen getrennt; man ist folglich bemüht, jedes Kind, unabhängig von der familiären Herkunft, in dieser ersten Sozialisierungsphase zu integrieren.

Andererseits darf die Bemühung um frühe Mehrsprachigkeit den grundsätzlich ladinischen Charakter des Kindergartens in Gröden und im Gadertal nicht in Frage stellen. Es wäre nämlich gerade für eine kleine sprachliche Minderheit wie die ladinische fatal, sich des wesentlichen Schutzmechanismus eines Kindergartens in der eigenen Sprache selbst zu entledigen.

Frühe Mehrsprachigkeit wird auch in der grundsätzlich ladinischen Einrichtung des Kindergartens spielerisch erfahren. In der Planung der erzieherischen Tätigkeit des Kindergartens sind in vielen Fällen auch Momente vorgesehen, in denen zwei- bzw. dreisprachig agiert wird. Es sind zumeist einfache Rollenspiele oder Gruppenübungen kommunikativer Art, bei denen Aspekte aus der Erfahrungswelt des Kindes unter Verwendung zweier oder dreier Sprachen vermittelt werden. Z.B. geht es darum, Farben zu unterscheiden, Körperteile zu benennen, Tiere und ihre Handlungen zu beschreiben. Anspruchsvollere Übungen betreffen die räumliche Orientierung, die Erkennung von Gegensätzen, das Erlernen von zeitbedingten Ausdrücken, den Umgang mit einfachen Zeitwörtern usw. Verschiedene Materialsammlungen von praktischen Fallbeispielen wurden bereits von den Kindergärtnerinnen vorgenommen.

Die Sprachen können nacheinander verwendet werden, wobei eine gewisse Sequenz eines Themas beispielsweise zuerst auf Ladinisch, die nächste Sequenz auf Deutsch und die darauf folgende auf Italienisch vorgebracht wird. Die gleichzeitige parallele Verwendung der drei Sprachen ist eher selten und erfordert eine entsprechend intensive Vorbereitungsarbeit. Andererseits muss die

Kindergärtnerin oder die pädagogische Mitarbeiterin, hauptsächlich in sprachlich „bunteren" Gruppen, stets in der Lage sein, unmittelbar von der einen in die andere Sprache zu wechseln.

Neben diesen organisierten plurilingualen Tätigkeiten, die nur selten eine Stunde Dauer überschreiten, gibt es eine lange Tradition des Umgangs mit deutsch- und italienischsprachigen Märchenbüchern, Kinderliedern und anderen Unterrichtsbehelfen, die das ladinischsprachige Kurrikulum ergänzen. Das Befolgen vorgegebener didaktischer Einheiten, z.B. nach dem Muster von J. Artigal findet bei uns weniger Anklang, weil es nicht um das frühe Erlernen einer Fremdsprache, sondern um das spontane Kommunizieren in Sprachen des sozialen Umfeldes geht.

Der ladinische Kindergarten ist gegenwärtig bemüht, längerfristige Konzepte zu erarbeiten, die die Grundprinzipien des eigenen Leitbilds in die Praxis umsetzen sollen. Durch die mehrsprachigen spielerischen Tätigkeiten soll der Übergang in die paritätische Schule erleichtert werden, ohne die wesentliche Rolle zu vernachlässigen, die einer ladinischen Institution in Bezug auf Identitätsstiftung und Sozialisierung zukommt.

Bei der Einschulung im Alter von 6 Jahren werden die Schülerinnen und Schüler nach und nach in die Beherrschung der wesentlichen Kulturtechniken in der deutschen bzw. der italienischen Sprache eingeführt. Von der ladinischen Sprache ausgehend, erfolgt die Alphabetisierung somit entweder in deutscher oder in italienischer Sprache. Normalerweise ist die Alphabetisierungssprache in Gröden Deutsch und im Gadertal Italienisch, wobei das Ladinische als Erklärungs- bzw. Stützsprache verwendet wird.

Die bereits gesammelten Erfahrungen mit der integrierten Sprachdidaktik in den Anfangsklassen der ladinischen Grundschule zeigen den einzuschlagenden Weg, wobei die Sprachen nicht immer gesondert betrachtet und verwendet werden sollen, sondern zueinander in Beziehung gebracht werden müssten, um ihre Ähnlichkeiten und Besonderheiten besser darzulegen. Dies erfordert aber auch ein Umdenken bei den Lehrkräften und die Umsetzung einer neuen Mehrsprachendidaktik, die erst in der Entwicklungsphase liegt. Durch gemeinsame Anstrengungen des Ladinischen Schulamts und des Ladinischen Pädagogischen Instituts werden diese Unterrichtstätigkeiten laufend wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Eine richtiggehende dreisprachige Alphabetisierung wird noch nicht an allen ersten Klassen der ladinischen Grundschulen durchgeführt; so manche Lehrkräfte verharren noch beim althergebrachten Modell einer einsprachigen deutschen oder italienischen Alphabetisierung unter Zuhilfenahme des Ladinischen als Hilfsmittel. Doch scheint sich die Einsicht langsam durchzusetzen, dass die Alphabetisierungsphase nicht so krass von der späteren paritätischen Handhabung der Unterrichtssprachen zu trennen sei. In diesem Zusammenhang kommt den Lehrkräften und den Schülern die bereits konsolidierte Tradition der mehrsprachigen Aktivitäten an den ladinischen Kindergärten zugute.

Die neuen erzieherischen Richtlinien für die ladinischen Grundschulen schreiben darüber hinaus strukturierte Aktivitäten in der integrierenden Mehrsprachendidaktik explizit vor. Dadurch soll auch die metalinguistische Kompetenz der Kinder gefördert werden. Die ladinische Grundschule befindet sich gegenwärtig in einem Umbauprozess, besonders was die Didaktik der Sprachen und den Umgang mit Sprachen betrifft. Leider scheinen die innovativen Impulse, die vom Schulamt und vom Pädagogischen Institut in diesem Bereich ausgehen, nicht überall gleich positiv aufgenommen zu werden, was nicht nur in einem gewissen Konservatismus einiger Lehrkräfte, sondern auch in handfesten rückwärtsgewandten Ideologien begründet zu sein scheint.

Ab der zweiten Klasse Grundschule müsste der Unterricht zu gleichen Teilen in deutscher und italienischer Sprache erfolgen. Dies geschieht meistens mit dem Wechsel der Unterrichtssprache von Woche zu Woche. Was auch die Festigung der deutschen und italienischen Fachsprachen fördert.
Eine Besonderheit des ladinischen Schulmodells ist auch die Regelung der Sprachen im Religionsunterricht, wofür alle drei Schulsprachen, unter Berücksichtigung der sprachlichen Zusammensetzung der Klasse, Verwendung finden. Grundsätzlich gibt es neben der ladinischen

Muttersprache, die ein eigenes Fach mit 2 Wochenstunden ist, die zwei gleichberechtigten Unterrichtssprachen Deutsch und Italienisch, die nicht als 2. Sprache gelten.

In der Mittel- und Oberschule wird das paritätische Modell anders umgesetzt, indem die Hälfte der Fächer immer auf Deutsch und die andere Hälfte immer auf Italienisch unterrichtet wird. In drei Sprachen wird weiterhin Religion unterrichtet, Ladinisch bleibt Pflichtfach mit zwei wöchentlichen Stunden in der Mittelschule und nur einer in der Oberschule. Englisch ist Pflichtfach in allen Klassen. Meistens sind die naturwissenschaftlichen Fächer in deutscher Sprache.

Die Bestimmungen des Autonomiestatuts für Südtirol haben verschiedene Schutzklauseln für ladinische Lehrkräfte etabliert, die zu den wichtigsten Errungenschaften des eigenständigen ladinischen Schulsystems gehören: So müssen Kindergärtnerinnen und Grundschullehrer/innen ladinischer Muttersprache sein; an der Sekundarschule erhalten Lehrkräfte ladinischer Muttersprache einen absoluten Vorrang bei der Zuweisung von Lehrstellen. Darüber hinaus ist die Dreisprachigkeitsprüfung für alle vorgeschrieben. Diese Schutzmaßnahmen haben die Entstehung eines dreisprachigen Lehrkörpers gefördert, eine Grundvoraussetzung für das Funktionieren einer mehrsprachigen Schule.

Das erste Grundschuljahr ist wesentlich für die künftige Entwicklung des Schülers, denn in dieser Zeit werden die Grundlagen der Kompetenz in den Schulsprachen gelegt. Vom Ladinischen ausgehend, wird nach und nach das Deutsche und das Italienische vermittelt, die dann zunehmend zu den eigentlichen Unterrichtssprachen werden. Je nach örtlicher Situation bleibt die Rolle des Ladinischen in diesem ersten Schuljahr grundlegend, besonders als Erklärungssprache beim Erwerb der kulturellen Grundtechniken im Deutschen und im Italienischen. An einigen Grundschulen gab es früher auch parallele ladinisch- deutsche und ladinisch- italienische Sektionen in der ersten Klasse, wo die weniger bekannte Sprache meist mündlich 1 Stunde pro Tag geübt wurde.

Vor der Einschulung wurde dabei in einem Kolloquium mit den Eltern und dem Kind ermittelt, welcher Sektion der Schüler zugeteilt werden soll. Diese Vorgangsweise ist nicht unumstritten, schafft sie doch eine künstliche Trennung der Schüler, die sich manchmal bis in die dritte Klasse fortsetzt und Ungleichgewichte in der sprachlichen Kompetenz der Schüler erzeugen kann.

Viel sinnvoller ist eine paritätische Alphabetisierung von der ersten Grundschulklasse an, die auch dazu beitragen kann, die Ergebnisse in deutscher Sprache im Gadertal und in italienischer Sprache in Gröden anzuheben. Einige Schulversuche der paritätischen Alphabetisierung haben bewiesen, dass diese Vorgangsweise machbar ist, auch in Anbetracht der modularen Organisation des Lehrerteams, in dem verschiedene Lehrer verschiedene Sprachen vermitteln könnten.

Die Versuche mit einer wöchentlichen Stunde integrierter Sprachdidaktik ab der ersten Klasse belegen ebenfalls die Machbarkeit einer ausgeglichenen paritätischen Alphabetisierung, die längerfristig für den Schüler bessere Ergebnisse zeitigen könnte als die gegenwärtig praktizierte beinahe monolinguale.
Während zurzeit die Ungleichgewichte in der Kompetenz auch im zweiten Schuljahr bestehen und die Sektionen erst in der dritten Klasse zusammengelegt werden, könnte die paritätische Alphabetisierung von Anfang an homogene Gruppen ermöglichen. So könnte man auch die Kinder früh an den wöchentlichen oder halbwöchentlichen Wechsel der Unterrichtssprachen gewöhnen. All dies erfordert aber die Entwicklung einer neuen Didaktik, die nur in Ansätzen vorhanden ist, wobei die Erfahrungswerte aus der Schulpraxis gesammelt und ausgewertet werden müssten. Im Zuge der Schulreform bietet sich die Möglichkeit, diese Erneuerung der Didaktik in die Tat umzusetzen.

Mehrsprachige Kindergärten und Schulen sind eine wichtige Grundlage, um die kleine ladinische Sprachgruppe in einem Umfeld zu etablieren, wo Deutsch und Italienisch vorherrschend sind und gleichzeitig stellen sie einen wesentlichen Beitrag dar, um die Zukunftschancen dieser Volksgruppe zu sichern.

Dr. Roland Verra

Ladinisches Schulamt Bozen, Italien

Ecoles maternelles et élémentaires trilingues dans le Tyrol du Sud : théorie et pratique associées dans l'enseignement

Depuis 1948, un modèle éducatif plurilingue est appliqué dans le Val Gardena et le Val Badia situés dans la région italienne du Tyrol du Sud. L'enseignement y est en effet dispensé, à parts égales, en ladin - la langue maternelle -, en allemand ainsi qu'en italien.

Selon le statut d'autonomie de la région du Tyrol du Sud, le ladin est systématiquement parlé dans les écoles maternelles des localités ladines. Bien évidemment, il est en même temps tenu compte de la situation linguistique de départ des enfants. Du fait d'une importante activité touristique dans la région, ces derniers ont souvent deux langues familiales. En certains endroits, il en résulte une situation de plurilinguisme diffus à l'école maternelle qui, pour les éducatrices de jeunes enfants, représente en quelque sorte une chance et un défi.

Toutefois, même dans les groupes de langue presque exclusivement ladine, comme c'est le cas dans la plupart des localités du Val Badia, les éducatrices s'efforcent de rendre possible, à travers des chansons, des textes et des jeux en plusieurs langues, une forme ludique de plurilinguisme non imposé.
Depuis plusieurs années, on a le souci de pratiquer ces activités plurilingues spontanées de manière plus systématique et de les intégrer à un concept éducatif. Pour cela, c'est moins la méthode du « *one person – one language* » qui est appliquée. On essaie bien davantage de varier la langue en fonction du lieu ou de la situation, éducatrices d'école maternelle et collaboratrices pédagogiques pouvant quelquefois se relayer dans les tâches linguistiques.

Ces mesures facilitent évidemment le passage des enfants dans le système plurilingue pratiqué à l'école obligatoire: Elles contribuent par ailleurs à l'intégration sociale des enfants d'origines linguistiques diverses à la communauté de l'école maternelle. Dans les localités ladines, les groupes, à l'école maternelle, ne sont en effet pas séparés par langues ; on s'efforce en conséquence, dans cette première phase de socialisation, d'intégrer chaque enfant indépendamment de son origine familiale.

D'un autre côté toutefois, il ne faut pas non plus que ces efforts en faveur d'un plurilinguisme précoce remettent en question le caractère fondamentalement ladin de l'école maternelle dans le Val Gardena et le Val Badia. Il serait en effet fatal, pour une petite minorité linguistique comme celle du ladin, de se priver du mécanisme de protection primordial que représente une école maternelle dans sa propre langue.

Les enfants font également, par le jeu, une expérience précoce du plurilinguisme dans l'institution fondamentalement ladine de l'école maternelle. Dans de nombreux cas en effet, le planning éducatif de l'école maternelle prévoit des plages de temps durant lesquelles l'action intervient en deux, voire trois langues. Il s'agit en général de jeux de rôle simples ou d'exercices en groupes axés sur la communication lors desquels des aspects de l'univers de vie et d'expérience de l'enfant lui sont transmis en recourant à deux ou trois langues. Par exemple, on distingue les couleurs, nomme les différentes parties du corps, décrit les animaux et leurs comportements. Des exercices plus complexes portent sur l'orientation spatiale, l'identification de paradoxes, l'apprentissage d'expressions opportunes, l'usage de verbes simples, etc. Les éducatrices se sont déjà attelées à collecter un certain nombre de données issues de cas concrets.

Les langues peuvent être utilisées successivement, la première séquence d'un thème pouvant par exemple être présentée en ladin, la deuxième, en allemand et la troisième, en italien. L'emploi simultané, en parallèle, des trois langues est plutôt rare et nécessite en conséquence un important travail de préparation. D'un autre côté, l'éducatrice ou la collaboratrice pédagogique doit toujours se trouver en mesure de passer directement, en particulier dans des groupes linguistiquement plus diversifiés, d'une langue à l'autre.

Parallèlement à ces activités plurilingues organisées qui durent rarement plus d'une heure, il y a, complétant le programme en langue ladine, une longue tradition de l'usage de livres de contes, de chansons enfantines et d'autres outils pédagogiques en allemand et en italien. Le modèle consistant à travailler sur la base d'unités didactiques prédéfinies, comme le préconise p. ex. J. Artigal, ne rencontre ici qu'un succès limité. Il n'est en effet pas question d'apprentissage précoce d'une langue étrangère, mais de communication spontanée dans des langues de l'environnement social.

L'école maternelle ladine s'efforce actuellement d'élaborer des concepts à plus long terme censés mettre en œuvre les principes fondamentaux de son propre modèle. A travers les activités ludiques plurilingues, le passage à l'école paritaire bilingue doit être facilité sans pour autant remettre en cause le rôle essentiel assigné à une institution ladine en matière de construction identitaire et de socialisation.

Au moment de la scolarisation à l'âge de 6 ans, les enfants sont progressivement initiés à la maîtrise des principales techniques culturelles en allemand et en italien. A partir de la langue ladine, l'alphabétisation s'effectue ainsi soit en allemand, soit en italien. Normalement, la langue d'alphabétisation est l'allemand dans le Val Gardena et l'italien dans le Val Badia, le ladin étant quant à lui utilisé comme langue d'explication ou d'appoint.

Les expériences déjà recueillies dans les premières classes de l'école élémentaire ladine grâce à la didactique linguistique intégrée montrent la voie à suivre. A ce propos, les langues ne doivent pas toujours être considérées et utilisées séparément,

mais un lien établi entre elles afin de mieux mettre en lumière leurs similitudes et les particularités. Cela nécessite toutefois aussi de la part des enseignants qu'ils révisent leur jugement et mettent en œuvre une nouvelle didactique plurilingue qui n'en est actuellement qu'à sa phase de conception. Grâce aux efforts communs des instances éducatives ladines et de l'institut pédagogique ladin, ces activités d'enseignement sont en permanence suivies et évaluées scientifiquement.

Une véritable alphabétisation trilingue n'est pas encore mise en œuvre dans toutes les premières classes des écoles élémentaires ladines ; un certain nombre d'enseignants ne renoncent en effet pas encore au modèle traditionnel d'une alphabétisation unilingue, en allemand ou en italien, en s'aidant du ladin. Toutefois, on s'accorde progressivement à reconnaître que la phase d'alphabétisation ne doit pas être trop nettement éloignée de l'utilisation paritaire ultérieure des langues d'enseignement. De ce point de vue, les enseignants et les élèves profitent de la tradition déjà bien établie des activités plurilingues dans les écoles maternelles ladines.

En outre, les nouvelles directives éducatives relatives aux écoles élémentaires ladines imposent explicitement des activités structurées dans la didactique plurilingue intégrante. La compétence métalinguistique des enfants doit ce faisant également être développée. L'école élémentaire ladine se trouve actuellement dans un processus de restructuration, notamment en ce qui concerne la didactique des langues et l'usage de ces dernières. Il semblerait malheureusement que les impulsions données par les instances éducatives et l'institut pédagogique dans ce domaine ne soient pas partout accueillies avec le même enthousiasme. Cela pourrait être dû non seulement à une forme de conservatisme observé chez certains enseignants, mais également à des idéologies résolument rétrogrades.

A partir de la deuxième classe de l'école élémentaire, l'enseignement devrait être dispensé à parts égales en allemand et en italien. Dans la pratique, on change en général de langue d'une semaine à l'autre. Cela permet également de consolider la langue technique, autant en allemand qu'en italien.
Une autre spécificité du modèle éducatif ladin est que l'usage des langues est également réglementé dans les cours de religion où les trois langues d'enseignement sont utilisées en tenant compte de la composition linguistique de la classe. Parallèlement à la langue maternelle ladine, matière à part entière faisant l'objet de deux heures de cours hebdomadaires, il y a toujours l'allemand et l'italien, les deux langues d'enseignement de valeur identique qui ne sont pas considérées comme des langues secondes.

Dans l'enseignement secondaire, le modèle paritaire s'applique différemment. Là, en effet, une moitié des matières est toujours enseignée en allemand, l'autre, toujours en italien. Les cours de religion sont quant à eux toujours dispensés dans les trois langues. Le ladin demeure matière obligatoire à raison de deux heures par semaine dans le premier cycle du secondaire et d'une heure seulement, dans le second. L'anglais est obligatoire dans toutes les classes. La plupart du temps, les matières scientifiques sont enseignées en allemand.

Les dispositions du statut d'autonomie du Tyrol du Sud prévoient différentes clauses de protection pour les enseignants ladins, celles-ci faisant partie des principaux acquis dont bénéficie le système éducatif autonome de la région : ainsi les éducatrices d'école maternelle et les professeurs des écoles doivent-ils impérativement être de langue maternelle ladine ; dans le secondaire, les enseignants de langue maternelle ladine sont absolument prioritaires dans l'attribution des postes. D'autre part, l'examen de trilinguisme est imposé à tous. Ces mesures de protection ont permis la mise en place d'un corps enseignant trilingue qui représente un préalable essentiel au bon fonctionnement d'une école plurilingue.

La première année à l'école élémentaire est déterminante pour le développement futur de l'élève. C'est à ce moment-là en effet que les bases de compétence sont inculquées dans les langues de scolarisation. En partant du ladin, l'apprentissage de l'allemand et de l'italien intervient peu à peu, ces deux langues devenant progressivement les véritables langues d'enseignement. Selon la situation locale, le rôle du ladin reste fondamental durant cette première année scolaire, en particulier comme langue d'explication pour l'acquisition des techniques culturelles de base en allemand ainsi qu'en italien. Autrefois, dans certaines écoles élémentaires, on avait également mis en place, la première année, des sections parallèles ladin-allemand et ladin-italien où la langue la moins maîtrisée était, en général oralement, pratiquée une heure par jour.

Avant la scolarisation, le choix de la section à intégrer par l'élève intervenait à l'occasion d'un entretien avec les parents et l'enfant. Cette méthode n'est pas sans détracteurs. En effet, elle est à l'origine d'une séparation artificielle des élèves qui se prolonge parfois jusqu'à la troisième classe (équivalent du CE2) et peut générer un déséquilibre dans les compétences linguistiques de l'enfant.

Il est beaucoup plus judicieux de procéder à une alphabétisation paritaire dès la première année de l'école élémentaire. Les effets positifs pourraient en être aussi une amélioration des résultats en allemand dans le Val Badia et de l'italien dans le Val Gardena. Quelques expériences d'alphabétisation paritaire à l'école ont prouvé que cette méthode est applicable, notamment au regard de l'organisation modulaire de l'équipe enseignante dont certains membres pourraient enseigner plusieurs langues.

Les essais prévoyant une heure par semaine de didactique des langues intégrée à partir de la première année ont également démontré la faisabilité d'une alphabétisation paritaire équilibrée qui pourrait être, à long terme, plus efficace pour l'élève que la méthode actuelle, pratiquement monolingue.
Alors qu'en ce moment, les déséquilibres en matière de compétences persistent également lors de la deuxième année de scolarisation et que les sections ne sont réunies qu'en troisième année, l'alphabétisation paritaire pourrait d'emblée permettre les groupes homogènes. Il y aurait également là une possibilité d'habituer très tôt les enfants au changement hebdomadaire ou bihebdomadaire de la langue d'enseignement. Tout ceci nécessite cependant l'élaboration d'une nouvelle didactique dont on ne perçoit actuellement que l'amorce, les données issues de l'expérience tirée de la pratique scolaire devant pour cela être collectées et évaluées. La réforme scolaire pourrait être l'occasion de mettre en œuvre ce remaniement de la didactique.

Les écoles maternelles et les écoles plurilingues représentent une condition essentielle pour l'ancrage de la petite communauté linguistique ladine dans un environnement où l'allemand et l'italien prédominent. En même temps, elles contribuent de manière importante à préserver les chances d'avenir de ce groupe ethnique.

Dr. Roland Verra

Ladinisches Schulamt Bozen, Italien

Trilingual kindergartens and primary schools in South Tyrol: Cooperation of theory and practice in education

Since 1948 in the valleys of Val Gardena (Gröden) and Val Badia (Gadertal) in South Tyrol, a multilingual education model has been in force according to which German and Italian are used as equivalent teaching languages alongside the native language, Ladin.

In the kindergartens of the Ladin towns and villages, the Ladin language is used in accordance with the statute of autonomy for South Tyrol. At the same time, the children's respective linguistic backgrounds are naturally taken into account, especially in the town and villages popular with tourists where families are often bilingual. In some places this creates a situation of diffuse multilingualism in the kindergarten, which for teachers represents both an opportunity and a challenge.

But in almost exclusively monolingual Ladin groups, too, as in most towns and villages in Val Badia, kindergarten teachers strive to establish a playful form of casual multilingualism through multilingual songs, texts and games. For several years the aim has been to run these spontaneous multilingual activities systematically, and to integrate them into an educational concept. The model used isn't "one person - one language", but instead involves varying the language according to the situation or location, with the kindergarten teacher and teaching assistant sometimes swapping their linguistic roles.

These measures naturally aim to ease the children's transition into the multilingual compulsory education model, and also to contribute to the social integration of the children from different linguistic backgrounds into the kindergarten community. In the Ladin kindergartens, groups are not in fact divided up according to language, therefore every attempt is made to integrate each child, regardless of their family background, during this first socialisation phase.

On the other hand, the efforts made to secure early multilingualism should not jeopardize the essentially Ladin character of the kindergartens in Val Gardena and Val Badia. It would be fatal, especially for a small minority language like Ladin, to destroy the essentially protective mechanism of a native-language kindergarten.

Early multilingualism is also playfully taught in the essentially Ladin kindergartens. The educational activity plans of the kindergartens also include times during which activities are multi- or trilingual. These are mostly simple role plays and group exercises of a communicative nature in which aspects from the child's realm of experience are taught using two or three languages. For example, infants are required to distinguish colours, name body parts, and describe animals and their actions. More demanding exercises involve spatial orientation, recognising opposites, learning time-related expressions, dealing with simple verbs, etc. Kindergarten teachers have already gathered together collections of practical examples.

The languages can be used sequentially, with a certain topic sequence, for example, first in Ladin, followed by German, and finally in Italian. Simultaneous parallel use of the three languages is rare, and requires correspondingly intensive preparatory work. On the other hand, the kindergarten teacher or teaching assistant, mainly in more "colourful" linguistic groups, must always be able to switch from one language to the other.

In addition to these organised plurilingual activities, which rarely exceed one hour in duration, there is a long tradition of using German and Italian fairy tales, nursery rhymes and other teaching aids to supplement the Ladin curriculum. Following set didactic units, e.g. as suggested by J. Artigal, is less appealing to us, because the emphasis is not on the early learning of a foreign language, but on spontaneous communication in the languages of the social environment.

Ladin kindergartens are currently working to develop longer-term concepts that will allow them to practically implement the basic principles of their own mission statement. The multilingual playful activities are intended to facilitate the transition to school without neglecting the essential role that a Ladin institution has with respect to identity and socialisation.

On enrolment at the age of 6, pupils are gradually introduced to the basic cultural techniques in German and Italian. Starting with the Ladin language, literacy thus takes place either in German or Italian. Normally, the literacy language in Val Gardena is German and in Val Badia Italian, with Ladin being used as an explanatory or supporting language.

The experiences gathered with integrated language teaching in the initial grades at Ladin primary schools point the way ahead, although the languages are not always considered and used separately, but instead need to be related to each other in order to better explain their similarities and peculiarities. This however requires a rethink among teaching staff, and the implementation of a new multi-language teaching approach, which is currently still in the development phase. These teaching activities are continuously monitored and scientifically evaluated by the Ladin Education Authority and the Ladin Pedagogical Institute.

Fully-fledged trilingual literacy is not yet implemented in all initial grades at Ladin primary schools; some teachers still stick to the traditional model of monolingual German or Italian literacy, with Ladin used as a teaching aid. However, slowly there seems to be a realisation that there should not be such a stark division between the literacy phase and the subsequent equal treatment of the languages of instruction. In this respect, both the teachers and pupils benefit from the already long-established tradition of multilingual activities at Ladin kindergartens.

The new educational guidelines for Ladin primary schools also explicitly stipulate structured activities in the integrating multilingual teaching. This is also intended to promote the metalinguistic competence of the children. Ladin primary schools are currently undergoing a restructuring process, particularly with regard to the teaching and use of languages. Unfortunately the innovative ideas that have emanated from the Education Office and Pedagogical Institute have seemingly not been positively received everywhere, partly due to the conservatism of some teachers, and also to stalwartly regressive ideologies.

At primary schools, the amount of German- and Italian-language teaching is meant to be equal from the second grade onwards. This is generally achieved by changing the language of instruction each week, which also strengthens knowledge of the German and the Italian terminology. One special feature of the Ladin school model is the regulation of languages in religious education, with all three school languages being used according to the linguistic composition of the classes. Alongside the native language of Ladin, which is taught as a separate subject for 2 hours per week, German and Italian are considered as two equal languages, and not second languages.

In middle and high school, the parity model is implemented differently, with half the subjects always taught in German and the other half always in Italian. Religion continues to be taught in three languages, with Ladin remaining compulsory at two hours a week in middle school and one hour a week in high school. English is a compulsory subject in all grades. Most of the science subjects are taught in German.

The provisions of the statute of autonomy of South Tyrol establish several safeguards for Ladin teachers, which are among the most important achievements of the independent Ladin school system: Thus, kindergarten and primary school teachers must be native Ladin speakers, and at secondary school, teachers who speak Ladin as their native language have absolute priority when it comes to the allocation of teaching positions. In addition, everyone must be tested for trilingualism. These protective measures have promoted the development of trilingual teaching staff - a basic prerequisite for the functioning of a multilingual school.

The first year of primary education is essential for the future development of the pupil, because this is when the basic skills in the languages of the school are taught. Starting with Ladin, German and Italian are gradually taught, and then increasingly become the actual teaching languages. Depending on the local situation, the role of Ladin in the first year remains fundamental, especially as the explanatory language when acquiring basic cultural techniques in German and Italian. In the past at some primary schools there were parallel Ladin-German and Ladin-Italian sections in the first grade, with the lesser-known language mostly being practised orally for 1 hour per day.

Before starting school, a meeting was held with the parents and child to determine which section it should be assigned to. This approach is not without controversy, as it creates an artificial division between the pupils, which sometimes continues up until the third grade, and can generate imbalances in their linguistic competence.

Equal literacy from the first year of primary school makes much more sense, and can also help improve the results in German in Val Gardena and in Italian in Val Badia. Some equal literacy trials at schools have demonstrated that this approach is feasible, also in view of the modular organisation of the teaching team in which different teachers teach different languages.

The trials with a weekly hour of integrated language teaching from the first grade also demonstrate the feasibility of balanced equal literacy, which in the long term could bring about better results for pupils than the currently practised almost monolingual literacy. While there are currently also skill imbalances in the second school year and the sections are only merged in the third grade, equal literacy could enable homogeneous groups right from the outset. Children could be introduced early on to the practice of weekly or semi-weekly changes in the teaching languages. All this, however, requires the development of a new theory of teaching, currently only in its infancy, with practical classroom experiences needing to be collected and evaluated. During the course of educational reform, this new teaching theory could be put into practice.

Multilingual kindergartens and schools are an important basis for establishing the small Ladin language group in an environment where German and Italian are predominant. At the same time, they make a significant contribution to securing the future prospects of this ethnic group.

Prof. Dr. Wai Ming Cheung

Universität Hongkong, China

Anglo-Chinesische Bildung und Alphabetisierung in Hongkong: Verbesserung der pädagogischen Kontinuität in frühkindlichen Jahren

Einleitung

Die Zahl nicht Chinesisch sprechender Schüler (NCS) mit unterschiedlichen Sprachen und unterschiedlichen Sprachfertigkeiten in den Hongkonger Klassenzimmern wächst rapide. Manche dieser Kinder sprechen gar kein Chinesisch; sie kommen aus Haushalten, in denen überhaupt nicht Chinesisch gesprochen wird. Es gibt Kinder mit sehr begrenzten Chinesisch-Kenntnissen; in dieser Gruppe variieren die Chinesisch-Kenntnisse. Viele von ihnen beherrschen ihre Herkunftssprache oder Englisch besser als Chinesisch. So werden Kinder eingeschult, die verschiedene Sprachen sprechen. Seit 1997 die "bi-literate trilingual policy" im Bildungswesen eingeführt wurde, wird von Hongkonger Schülern Zweisprachigkeit in Wort und Schrift in Englisch und Chinesisch und Dreisprachigkeit in Kantonesisch, Englisch und Putonghua verlangt (Education Commission – [Bildungskommission] 1996). Diese Regelung gilt auch für die wachsende Zahl nicht Chinesisch sprechender Schüler (NCS). Denn es ist für Kinder wichtig, ein gewisses Niveau in Chinesisch zu erreichen, um in Hongkong erfolgreich sein zu können.

Es gibt derzeit in Hongkong vom Kindergartenalter bis zur Universität 42.079 Kinder und Jugendliche aus ethnischen Minderheiten. Sie haben hauptsächlich pakistanische, nepalesische, philippinische und indische Wurzeln und kommen aus unterschiedlichen häuslichen Sprachumfeldern. Von den 31.057 in Primar- oder Sekundarschulen gemeldeten Schülern besuchen viele sogenannte designierte Schulen (Census and Statistic Department – [Statistisches Amt], 2013). Dies sind lokale Schulen, die für die steigende Zahl nicht Chinesisch sprechender Schüler (NCS) eine bessere Förderung zum Erlernen und Unterrichten des Chinesischen gewährleisten sollen als eine L2. Ihre Zahl hat sich dem Hongkong Education Bureau – [Bildungsbüro] (2011) zufolge von 2006/07 bis 2011/12 von 15 auf 31 mehr als verdoppelt. Die beiden hier vorgestellten Studien sollten die Schwierigkeiten untersuchen, mit denen sich NCS Schüler beim Übergang in höhere Bildungsstufen konfrontiert sahen, und Möglichkeiten erkunden, den Schülern zu einem fließenden Übergang zu verhelfen, der sich positiver auf die Entwicklung der Sprachfertigkeit der Kinder im gesprochenen und geschriebenen Chinesisch auswirkt.

Aussagen der NCS Schüler in Sekundarschulen

Siebtklässlern wurde ein Fragebogen vorgelegt, um Erkenntnisse über ihren Hintergrund, ihre Frühbildung, ihre Motivation Chinesisch zu lernen und über ihre Vorstellungen in Bezug auf eine weitere Ausbildung in Hongkong zu gewinnen. Von 257 nicht Chinesisch sprechenden Siebtklässlern in Hongkong gaben 85,6% an, eine über ihre Sekundarausbildung hinausgehende Ausbildung in Hongkong anzustreben. Nicht Chinesisch sprechende Schüler kommen in der frühen Kindheit zu Hause nur in geringem Maße mit der chinesischen Sprache in Berührung. Während das Geschichtenerzählen im frühen Kindesalter im Elternhaus eindeutig mit den Chinesisch-Kenntnissen von Siebtklässlern korreliert, gaben mehr als die Hälfte (55,7%) dieser Schüler an, dass ihre Eltern ihnen nie Geschichten auf Chinesisch erzählt hätten, als sie klein waren. 9,9% gaben an, man hätte ihnen ein oder zweimal im Jahr Geschichten erzählt. Die bei 278 nicht-chinesischen Siebtklässlern untersuchte Motivation zum Spracherwerb ergab, dass diese zwar großes Interesse an

Fremdsprachen zeigten (M = 5,17 von 7, SD =1,60), ihr Wunsch, Chinesisch zu lernen (M = 4,60, SD = 1,57) aber erheblich geringer war als ihr Interesse an anderen Fremdsprachen (t = 4,82, p < 0,001). Ihre Angaben zeigten dabei eine wesentlich stärkere instrumentelle Orientierung (M = 4,92, SD = 1,67) und eine größere Motivation, Chinesisch für praktische Zwecke zu lernen als eine integrative Orientierung der Schüler (M = 4,35, SD = 1,57). Außerdem gaben sie an, eher motiviert zum Erlernen des Chinesischen zu sein, um mit Chinesisch sprechenden Leuten zu interagieren (t = 5,75, p < 0,001). Die NCS Schüler, die in Hongkong einen Kindergarten besuchten, schnitten bei dem Chinesisch-Leistungstest besser ab, als diejenigen, die keinen Kindergarten in Hongkong besucht hatten (t = 6,37, p < 0,01). Es erweist sich eindeutig als notwendig, mehr Augenmerk auf die pädagogische Kontinuität beim Übergang von der Vorschule zur Schule zu legen.

Haltung von Kindergarten-Pädagogen zum Wechsel von Vorschule zu Schule

Mit der Erkenntnis zunehmender Unterschiedlichkeit in den Klassenzimmern geht man nun daran, den Bedarf nicht Chinesisch sprechender Kindergartenkinder an chinesischer Sprachbildung zu erfüllen. Dazu wurde eine Partnerschaft zwischen Kindergärten und Universität begründet und mit dem Projekt "Unterstützung von Kindergärten beim Chinesisch-Unterricht für nicht Chinesisch sprechende Kinder (NCS)" betraut. Der Anteil der NCS Kinder in diesen lokalen Kindergärten ist beträchtlich. 2012 waren unter 3903 Kindern in 24 teilnehmenden Kindergärten 67,61% chinesische und 32,23% NCS Kinder. Unter den 32,23% NCS Kindern in diesen Kindergärten befanden sich in zahlenmäßiger Reihenfolge Nepalesen (30,29%), Pakistaner (23,61%), Philippiner (12,96%) und Inder (12,24%).

Der Übergang von der frühkindlichen Bildung zur Schule gilt als belastendes Ereignis für NCS Kinder, da die beiden Bildungsstufen sich häufig stark unterscheiden, was Schulpolitik, Auftrag, Curriculum, Unterrichtsmethode, Rolle der Lehrkräfte und Erwartungen der Eltern betrifft (Kagan, 1991; Ramey & Ramey, 1994; Yeboah, 2002). Das Augenmerk muss verstärkt auf die Beziehung zwischen Vorschulen und Primarschulen gelenkt werden (Moss, 2008). Ein fließender Übergang senkt das Ausfallrisiko und wirkt sich positiv auf die spätere Entwicklung der Kinder aus (Yeboah, 2002). Vertikale Diskontinuität tritt auf, wenn frühkindliche Programme mit spielbasierten Lernansätzen und traditionelle Grundschulen mit strukturierten Lernansätzen arbeiten (Li, Rao, & Tse, 2011). Es gibt ein starkes Argument für die Förderung pädagogischer Kontinuität in den frühen Kindheitsjahren mit einer eher sukzessiven Einführung des strukturierten Lernens (Bogard & Takanishi, 2005; Fabian, 2002; Kauerz, 2006). Die Hongkonger Bildungsbehörden haben bildungsstufen-übergreifend einen ganzheitlichen Ansatz und systematische pädagogische Kontinuität empfohlen. Ganzheitlicher Ansatz bedeutet, dass die Akteure (Eltern, Pädagogen und politische Entscheidungsträger) sich in gemeinsamem Bemühen auf die Rahmenbedingungen, Curricula und Unterrichtsmethoden von Vorschulen und Schulen verständigen, um die strukturelle Konsistenz und pädagogische Kontinuität beim Übergang zu fördern (Li et al., 2011).

Eine Fokus-Gruppe wurde befragt, um herauszufinden, welche Schwierigkeiten mehrsprachige Schüler haben, und zu eruieren, welche Möglichkeiten es gibt, um bei der Entwicklung der Chinesisch-Kenntnisse in Wort und Schrift pädagogische Kontinuität zwischen zwei Bildungsstufen herzustellen. [Die Gruppe umfasste] sieben Kindergarten-Pädagogen mit einer Lehrerfahrung von 2-10 Jahren aus Kindergärten mit einem Anteil von 18,6-95,6% NCS Kindern.

Alle Kindergarten-Pädagogen gaben an, sich darauf eingestellt zu haben, dass NCS Kinder beim Wechsel zur Schule mehr Schwierigkeiten und Probleme haben würden als einheimische Kinder. Folglich hatten sie ihren Unterricht angepasst. Eine Lehrerin berichtete, sie hätte eines ihrer früheren pakistanischen Kindergartenkinder getroffen, das im Kindergarten Grundkenntnisse in Chinesisch

erworben hatte und nun die vierte Klasse einer designierten Grundschule besucht. Dieses Viertklässler-Kind konnte allerdings nur auf Englisch mit ihr kommunizieren.

Das rühre hauptsächlich daher, dass Grundschullehrer davon ausgingen, NCS Schüler verfügten nur über geringe Chinesisch-Kenntnisse, und deshalb mit dem Chinesisch-Unterricht auf Anfängerniveau beginnen. Auch Chinesisch-Lehrer verständigten sich auf Englisch mit ihnen. Ihre Klasse bestand aus NCS Schülern. Sie hatten keine Möglichkeit, ihr Chinesisch anzuwenden, um mit anderen Klassenkameraden zu kommunizieren. Eine andere Lehrerin, die in einem Kindergarten mit 99% NCS Kindern unterrichtet, gab an, sie hätte ihren NCS Schülern chinesische Wörter für Körperteile beigebracht wie "鼻子Nase", "耳朵Ohren". Als sie eine Unterrichtsstunde in der Grundschule verfolgte, beobachtete sie, dass man den Schülern genau das Gleiche beibrachte. Die meisten Lehrer räumten ein, dass dies zu einem niedrigeren Leistungsniveau in Chinesisch führen und ihren Chinesischstandard nicht erhöhen würde. Dies entspricht der Kritik der Equal Opportunities Commission [Kommission für Chancengleichheit] (2011), die dem System der designierten Schulen Ineffizienz bei der Förderung der Schreib- und Lesefähigkeit von NCS Kindern in Chinesisch vorwirft und es für ein Hemmnis für die Integration von NCS Kindern in die Mehrheitsgesellschaft hält. Die Kommission stellte ferner fest, dass die geringen Chinesisch-Kenntnisse von Schülern aus ethnischen Minderheiten ein Haupthindernis für den Bildungsaufstieg der Schüler ist.

Pädagogische Kontinuität in frühkindlichen Jahren

Das Partnerschaftsprojekt zwischen Kindergarten und Universität hat zum Thema des fließenden Übergangs zur Grundschule und den damit verbundenen Erwartungen mit diesen Lehrern zusammengearbeitet, um die pädagogische Kontinuität zu verbessern. Sie legten ein paar wichtige Ergebnisse vor: (1) Um den großen Unterschieden zwischen den einzelnen NCS Schülern gerecht zu werden, hat die Universität eine Online-Plattform für Lehrer entwickelt, bei der digitaler Text oder Reime benutzt werden, um die Etymologie der chinesischen Schriftzeichen und anschauliche Beispiele für die komplexe Entstehung ihrer Bedeutung aufzuzeigen (Chan, Cheung & Lam, 2013). Durch die Verwendung digitaler Texte tauschen die Schüler ihre Rollen und werden von passiv Rezipierenden zu aktiv Mitwirkenden. So befassen sie sich damit, die Codes des digitalen Textes zu entschlüsseln, um sich das Erlernen der chinesischen Schriftzeichen zu erleichtern. (2) Mehr Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule wie gemeinsame Planung und Verfolgung von Unterrichtsstunden, um das gegenseitige Verständnis zu erleichtern. (3) Regelmäßige Weiterbildung sowohl von Kindergarten- als auch Grundschulpädagogen erfolgte in einer Reihe von Fachgesprächsrunden – Reflexions-Workshop – Beobachtung und Praxis – Austausch zwischen Lehrern, um die Einheitlichkeit beim Vermitteln von Chinesisch-Kenntnissen und die Heranbildung kulturell aufgeschlossener Lehrer zu gewährleisten (Cheung, Lam & Chan, 2012).

Durch die Umsetzung dieser innovativen Strategien würden die pädagogischen Lücken zwischen Kindergärten und Grundschulen für NCS Schüler überbrückt. Wenn ein NCS Schüler in der Lage ist, im Kindergartenalter ein solides Grundwissen in der chinesischen Sprache zu erwerben, werden die Eltern ihre Kinder mit größerem Zutrauen in Regelschulen schicken und damit ihre künftige Integration in die Mehrheitsgesellschaft von Hongkong unterstützen.

Prof. Dr. Wai Ming Cheung

Université de Hongkong, Chine

Éducation anglo-chinoise et alphabétisation à Hong Kong : améliorer la continuité pédagogique dès le plus jeune âge

Introduction

À Hong Kong, le nombre d'élèves non sinophones parlant des langues diverses et ayant des compétences linguistiques dans diverses langues augmente rapidement. Certains de ces enfants ne parlent pas un mot de chinois car ils sont issus de foyers dans lesquels cette langue n'est pas parlée du tout. D'autres ont des compétences très limitées en chinois. Les compétences en chinois de ces jeunes sont donc assez variables. Nombre d'entre eux parlent mieux la langue parlée chez eux ou l'anglais que le chinois. Lorsqu'ils arrivent à l'école, les enfants parlent différentes langues. Depuis l'introduction de la politique « trilinguisme et bialphabétisme » en 1997, les élèves de Hong Kong doivent devenir bialphabètes en anglais et en chinois, et trilingues en cantonais, en anglais et en mandarin (Education Commission [Commission d'éducation], 1996). Cette politique s'applique également au nombre croissant d'élèves non sinophones. Il est donc important que les élèves atteignent un certain niveau de chinois pour réussir.

Il y a actuellement 42 079 élèves issus des minorités ethniques à Hong Kong, de l'école maternelle à l'université. Ils sont principalement Pakistanais, Népalais, Philippins et Indiens. Ces élèves parlent différentes langues chez eux. Sur les 31 057 élèves du primaire et du secondaire, beaucoup sont scolarisés dans des écoles spécifiques (Census and Statistic Department [Département du recensement et des statistiques], 2013). Les écoles spécifiques sont des écoles locales choisies pour fournir un meilleur soutien pour l'apprentissage et l'enseignement du chinois en tant que deuxième langue au nombre croissant d'élèves non sinophones. Selon le Hong Kong Education Bureau (Bureau de l'éducation de Hong Kong) (2011), entre 2006/2007 et 2011/2012, le nombre d'écoles spécifiques est passé de 15 à 31. Les deux études citées ici révèlent les difficultés auxquelles les élèves non sinophones ont dû faire face pour faire des études supérieures et examinent les moyens de favoriser l'alphabétisation en chinois des enfants.

Voix des élèves non sinophones du secondaire

Un questionnaire a été distribué aux élèves de cinquième pour comprendre leur histoire, leurs activités précoces d'alphabétisation, leur motivation quant à l'apprentissage du chinois et leur volonté de poursuivre leurs études à Hong Kong. Sur les 257 élèves non sinophones de cinquième scolarisés à Hong Kong, 85,6 % ont signalé avoir l'intention de faire des études supérieures à Hong Kong. Dans leur enfance, les élèves non sinophones participant à des activités d'alphabétisation de faible niveau chez eux. Alors que l'on a noté que les enfants à qui l'on a raconté des histoires en chinois avaient de bonnes compétences en chinois en classe de cinquième, plus de la moitié (55,7 %) des élèves interrogés ont indiqué que leurs parents ne leur avaient jamais raconté d'histoires en chinois quand ils étaient petits. 9,9 % ont indiqué qu'on leur avait raconté des histoires en chinois une ou deux fois par an. L'étude de la motivation pour l'apprentissage des langues réalisée chez 278 élèves non sinophones de cinquième a révélé que : alors que ces élèves ont montré un grand intérêt pour les langues étrangères (moyenne: 5,17 sur 7, écart-type : 1,60), leur volonté d'apprendre le chinois (moyenne : 4,60, écart-type : 1,57) était significativement plus faible que leur intérêt pour les autres langues étrangères ($t : 4.82$, $p < 0,001$). Les élèves ont fait état d'une motivation instrumentale - motivation pour apprendre le chinois pour des raisons pratiques - significativement supérieure (moyenne : 4,92, écart-type : 1,67) à leur motivation intégrative (moyenne : 4,35, écart-type : 1,57). De plus, ils ont indiqué être motivés pour apprendre le chinois pour interagir avec les sinophones ($t : 5,75$, $p < 0,001$). Les élèves non sinophones ayant été à l'école maternelle à Hong Kong ont obtenu de meilleurs résultats au Test d'évaluation de chinois que ceux qui n'y étaient pas allés à Hong Kong ($t : 6,37$, $p < 0,01$).

Par ailleurs, il est clair qu'il faut accorder plus d'importance à la continuité pédagogique au passage de l'école maternelle à l'école primaire.

Attitude des enseignants vis-à-vis du passage de l'école maternelle à l'école primaire

Avec la prise de conscience de la hausse de la diversité dans les classes, on voit des avancées dans la réponse aux besoins en matière d'alphabétisation en chinois des élèves non sinophones de la maternelle, dont le projet de partenariat école maternelle-université, « Supporting Kindergartens in the Teaching and Learning of Chinese for Non-Chinese Speaking (NCS) Children » (Soutenir les écoles maternelles dans l'enseignement et l'apprentissage du chinois pour les enfants non sinophones) est un exemple. Les écoles maternelles locales accueillent une proportion importante d'élèves non sinophones. Parmi les 3 903 élèves des 24 écoles maternelles participantes en 2012, 67,61 % étaient Chinois et 32,23 % étaient non

sinophones. Les 32,23 % d'élèves non sinophones de ces écoles maternelles étaient notamment Népalais (30,29 %), Pakistanais (23.61 %), Philippins (12,96 %) et Indiens (12,24 %).

La transition de l'école maternelle à l'école primaire est considérée comme un événement stressant pour les élèves non sinophones, étant donné que ces deux niveaux d'école sont très différents quant à la politique éducative, à la mission, aux programmes, à la pédagogie, au rôle des enseignants et aux attentes des parents (Kagan, 1991 ; Ramey & Ramey, 1994 ; Yeboah 2002). Il est important d'accorder une attention accrue à la relation entre les écoles maternelles et les écoles primaires (Moss, 2008). Une transition en douceur réduit le risque de décrochage et crée des effets positifs sur le développement ultérieur des enfants (Yeboah, 2002). Une discontinuité verticale se produit lorsque les programmes de l'école maternelle utilisent une approche éducative fondée sur le jeu alors que ceux de l'école primaire traditionnelle reposent sur une approche éducative structurée (Li, Rao & Tse, 2011). Les raisons de promouvoir la continuité pédagogique au plus jeune âge, avec l'introduction graduelle de l'enseignement structuré, sont nombreuses (Bogard & Takanishi, 2005 ; Fabian, 2002 ; Kauerz, 2006). Les autorités éducatives de Hong Kong recommandent d'adopter une approche holistique et de systématiser la continuité pédagogique à tous les niveaux. L'approche holistique signifie que les parties prenantes (parents, éducateurs et décideurs politiques) font des efforts conjoints pour articuler le cadre, les programmes et la pédagogie des écoles maternelles et primaires afin de favoriser la cohérence structurelle et la continuité pédagogique lors de la transition (Li et al., 2011).

Un groupe témoin a été interrogé afin de comprendre les difficultés que les élèves multilingues rencontrent et d'explorer les façons de parvenir à la continuité pédagogique de l'alphabétisation en chinois entre les deux niveaux d'éducation. Sept enseignants d'école maternelle ayant une expérience de 2 à 10 ans dans des écoles accueillant de 18,6 à 95,6 % d'élèves non sinophones ont ainsi été consultés.

Tous les enseignants d'école maternelle ont signalé avoir constaté plus de défis et de problèmes avec les élèvesnon sinophones qu'avec les élèves locaux au moment du passage à l'école primaire. Ils avaient d'ailleurs adapté leurs méthodes éducatives en conséquence. Une institutrice a indiqué avoir revu, alors qu'il était en CM1 dans une école primaire spécifique, un de ses anciens élèves pakistanais qui avait atteint un niveau basique de chinois à l'école maternelle. Cet élève de CM1 n'était capable de communiquer avec elle qu'en anglais. Cela est principalement dû au fait que ses précédents instituteurs du primaire avaient considéré que les élèves non sinophones avaient de faibles connaissances en chinois et leur avaient donc enseigné le chinois à partir du niveau le plus fondamental. De plus, les enseignants utilisaient l'anglais pour communiquer avec eux. Leur classe était exclusivement composée d'élèves non sinophones. Ces élèves n'avaient donc pas de camarades chinois avec lesquels communiquer. Une autre institutrice d'école maternelle dont 99 % des élèves étaient non sinophones a indiqué leur avoir enseigné des mots désignant des parties du corps tels que « 鼻子 » (nez) et « 耳朵 » (oreilles). Plus tard, alors qu'elle assistait à un cours à l'école primaire, elle avait constaté que l'instituteur enseignait la même chose. La plupart des enseignants étaient d'accord pour dire que ce type de situation entravait l'apprentissage du chinois. Cela fait écho à la critique exprimée par la Equal Opportunities Commission (Commission pour l'égalité des chances) (2011) selon laquelle le système des écoles spécifiques n'est pas efficace dans la promotion de l'alphabétisation en chinois chez les enfants non sinophones et qu'il constitue un obstacle à l'intégration de ces enfants dans la société. La Commission a également déploré le fait que le faible niveau en chinois des élèves issus des minorités ethniques entravait la progression de leur éducation.

Continuité pédagogique dès le plus jeune âge

Les responsables du projet de partenariat école maternelle-université ont collaboré avec ces enseignants sur la question des attentes quant au passage en douceur à l'école primaire afin d'améliorer la continuité pédagogique. Quelques résultats importants sont ressortis : (1) Pour faire face aux différences considérables de niveau entre les élèves non sinophones, l'université a développé une plateforme en ligne pour que les instituteurs utilisent des textes ou des poèmes au format numérique afin de leur montrer l'étymologie, des exemples et des illustrations de caractères chinois ainsi que la façon dont ils ont acquis leur signification (Chan, Cheung & Lam, 2013). L'utilisation de textes numériques rend les élèves plus actifs et les invite à décomposer le code des textes, ce qui favorise leur apprentissage des caractères chinois. (2) Il est nécessaire d'encourager la communication et la collaboration entre les écoles maternelles et primaires, par exemple par le biais d'élaborations communes de cours et d'un système d'observation pour faciliter la compréhension mutuelle. (3) Des sessions de formation professionnelle régulières ont été proposées aux instituteurs d'écoles maternelles et primaires dans le cadre d'un cycle de conférences professionnelles, ateliers de réflexion, observation et mise en pratique, échange entre les professeurs pour garantir la cohérence dans l'enseignement du chinois et former des enseignants sensibles aux spécificités culturelles (Cheung, Lam & Chan, 2012).

Utiliser ces stratégies innovantes permettrait de combler les manques à gagner entre les écoles maternelles et primaires pour les élèves non sinophones. Si un élève non sinophone est capable d'acquérir des bases solides en chinois à l'école maternelle, ses parents se sentiront plus à l'aise pour le placer dans une école primaire classique, ce qui favorisera son intégration dans la société hongkongaise.

Prof. Dr. Wai Ming Cheung

University of Hongkong, China

Anglo-Chinese Education and Literacy in Hong Kong: Improving pedagogical continuity within early years

Introduction

The number of non-Chinese speaking (NCS) learners with different languages and different language proficiencies in Hong Kong Classrooms is increasing rapidly. Some of these children do not speak any Chinese; they come from households where Chinese is not spoken at all. There are children with very limited Chinese proficiency; the Chinese proficiency of this group of youngsters varies. Many of them are more proficient in the home language or English language than in Chinese. Children come to school speaking different languages. Since the introduction of "bi-literate trilingual" policy in 1997 in the education system, Hong Kong students are required to become proficient bi-literate in English and Chinese, and trilingual in Cantonese, English and Putonghua (Education Commission, 1996). This policy also applies to the increasing number of non-Chinese speaking (NCS) students. It is therefore important for children to achieve a certain level of Chinese to help them succeed in Hong Kong.

There are now 42,079 ethnic minority students in Hong Kong, from kindergarten to university level. They are mainly from Pakistani, Nepalese, Filipino and Indian. These students come from diverse linguistic home settings. Of the 31,057 students enrolled in primary or secondary schools, many are at designated schools (Census and Statistic Department, 2013). Designated schools are local schools designated to provide better support on the learning and teaching of Chinese as a L2 for the increasing number of NCS students. The numbers have more than doubled from 15 in 2006/07 to 31 in 2011/12, according to the Hong Kong Education Bureau (2011). The two studies reported here set out to investigate the difficulties NCS students had to face in order to transit to higher educational levels and to explore the ways on helping students to have a smooth transit that creates a more positive impact on children's Chinese literacy development.

Voices of the NCS Secondary School students

A questionnaire was distributed to Grade 7 students to understand their background, their early literacy activities, motivation towards learning Chinese, and their views of further study in Hong Kong. Among 257 Grade 7 non-Chinese speaking students in Hong Kong, 85.6% of students reported that they intended to pursue further study in Hong Kong beyond their secondary education. Non-Chinese speaking students participate in a low degree of Chinese literacy activities in early childhood at home. While story telling at home at a young age is positively correlated with students' Grade 7 Chinese proficiency, more than half (55.7%) of these students reported that their parents never told stories to them in Chinese when they were young. 9.9% reported that they were told stories once or twice a year. Language motivation explored in 278 Grade 7 non-Chinese students revealed that: While these students showed a great interest in foreign languages ($M = 5.17$ out of 7, $SD=1.60$), their desire to learn Chinese language ($M = 4.60$, $SD = 1.57$) was significantly lower than their interest in other foreign languages ($t = 4.82$, $p<.001$). Students reported significantly higher instrumental orientation ($M = 4.92$, $SD = 1.67$), and more motivation to learn Chinese for practical purposes, than their integrative orientation ($M = 4.35$, $SD = 1.57$). In addition, they reported being more motivated to learn Chinese to interact with Chinese speaking people ($t = 5.75$, $p<.001$). Those NCS students who attended kindergartens in Hong Kong outperformed those who did not attend kindergartens in Hong Kong in the Chinese Proficiency Test ($t = 6.37$, $p<.01$). There is clear evidence that more attention needs to be directed to the pedagogical continuity for preschool-school transition.

Kindergarten teachers' attitudes to preschool-school transition

With the recognition that classrooms are becoming diverse, attempts are being made to provide for the literacy needs of Chinese language for kindergarten NCS students by launching the Kindergarten-University Partnership project "Supporting Kindergartens in the Teaching and Learning of Chinese for Non-Chinese Speaking (NCS) Children". These local kindergartens have a substantial proportion of NCS students. Among 3903 students in 24 participating kindergartens in 2012, 67.61% were Chinese students and 32.23% were NCS. Among the 32.23% NCS students in these kindergartens, there were Nepali (30.29%), Pakistani (23.61%), Filipino (12.96%) and Indian (12.24%) students in order of the number.

The transition to school from early childhood education is considered a stressful event for NCS children as the two stages of education are often very different in terms of school policy, mission, curriculum, pedagogy, teachers' role, and parental expectations (Kagan, 1991; Ramey & Ramey, 1994; Yeboah, 2002). Increased attention is needed to pay attention to the relationship between preschools and primary schools (Moss, 2008). A smooth transition reduces the risk of fade-out and exerts positive effects on children's subsequent development (Yeboah, 2002). Vertical discontinuity occurs when early

childhood programmes use play-based learning approaches, and traditional primary schools use structured learning approaches (Li, Rao, & Tse, 2011). There is a strong rationale for promoting pedagogical continuity in the early years, with a more gradual introduction to structured learning (Bogard & Takanishi, 2005; Fabian, 2002; Kauerz, 2006). Hong Kong educational authorities recommended a holistic approach and systematic pedagogical continuity across educational levels. The holistic approach means that stakeholders (parents, educators and policy-makers) make joint efforts to articulate the settings, curricula and pedagogies of preschools and schools to promote structural consistency and pedagogical continuity in the transition (Li et al., 2011).

A focus-group interview was conducted to understand the difficulties that multilingual students face and to explore the ways to achieve pedagogical continuity between two educational levels on Chinese literacy development. Seven kindergarten teachers with a teaching experience of 2-10 years coming from kindergartens with involvement of a percentage of 18.6-95.6% NCS students.

All kindergarten teachers reported that they had considered more challenges and problems relating to school transition for these NCS students than local students. They had made adjustments to their teaching accordingly. One teacher reported that she met her formal Pakistan student who attained a basic level of Chinese in kindergarten and is now a fourth grade student in a designated primary school. However this fourth grade student could only use English to communicate with her. This is mainly due to the fact that teachers in primary school thought that NCS students have a low Chinese proficiency and they started teaching Chinese from the most fundamental level. Chinese language teachers also used English to communicate with them. Their class consisted of NCS students. They did not have a chance to use Chinese to communicate with other classmates. Another teacher teaching in a kindergarten with 99% of NCS students mentioned that she had taught her NCS students Chinese words related to body parts like “鼻子nose”, “耳朵ears”. When she observed a lesson in primary school, students were taught the same thing. Most teachers agreed that this would lead to a lower Chinese proficiency without elevating their Chinese standard. This echoes the criticism from the Equal Opportunities Commission (2011) that the system of designated school for their ineffectiveness in promoting Chinese literacy among NCS children, and that the system is a barrier to the integration of NCS children into mainstream society. The Commission also stated that ethnic minority students’ low Chinese proficiency is a major obstacle to the students’ advancement in education.

Pedagogical continuity within early years

On the issue of the expectations of smooth transit to the level of primary school, the Kindergarten-University Partnership Project collaborated with these teachers for improving pedagogical continuity. They reported a few important results: (1) To cater for the great differences among individual NCS students, the university developed an online platform for teachers to employ digital text or rhyme to show etymology, examples and illustrations of the complex ways they created meaning of the Chinese characters (Chan, Cheung & Lam, 2013). The use of digital text shifts the role of students from passive to active engagement and students engage in code-breaking of the digital text to enhance their Chinese character learning. (2) More kindergarten-school communication and collaboration like collaborative lesson planning and observation to facilitate mutual understanding. (3) Regular in-service professional training series were provided to both kindergarten and primary school teachers in a cycle of professional talk – reflection workshop – observation and practice – sharing among teachers to ensure consistency in the teaching of Chinese skills and the development of culturally responsive teachers (Cheung, Lam & Chan, 2012).

By using these innovative strategies, this would bridge pedagogical gaps between kindergartens and primary schools for NCS students. If a NCS student is able to build a solid foundation in the Chinese language during the kindergarten years, parents will be more confident in placing their children into mainstream primary schools, thus aiding their future integration into mainstream Hong Kong society.

Pädagogische Gruppe TRILINGUA

A2 - Sprachvermittlung in Projektarbeit: Beispiele aus Trilingua

Moderation:

Myriam Cocco
Centre Transfrontalier Collège La Fontaine, Saint Avold

Vorstellung durch die pädagogische Gruppe Trilingua :

Heidi Hilt
CEB Merzig

Brigitte Neveux
Conseil Départemental de la Moselle

Birgit Sichelstiel
Conseil Départemental de la Moselle

Anja Trampert
Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Saarburg

Audrey Vaughan
Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes

Projekte umzusetzen bedeutet, das **Konzept des projektorientierten Arbeitens bzw. das Konzept der Projektpädagogik** zu verfolgen. Es geht um eine **Erlebnispädagogik**, bei der die Schüler auf verpflichtender Grundlage (mit einer verbindlichen Absprache) in ein konkretes und motivierendes Projekt eingebunden werden, das die Wissensbildung ermöglicht.
Genau dies versuchen wir im Rahmen des Projekts Trilingua in den Schulen zu realisieren.

Bei dieser Pädagogik kommen folgende Vorgehensweisen zum Einsatz:
- die Motivation der Schüler, die durch das konkrete Projekt bewirkt wird
- die Gruppenarbeit zur Aufteilung der Aufgaben im Sinne eines Beitrags zum Gesamtergebnis, im Wechsel mit anderen Arbeitsformen und Arten der Gruppenbildung.

Wichtig ist, in einem Projekt zu arbeiten, unabhängig von dessen Umfang.

Ein Projekt kann auch interdisziplinär angelegt sein und mehrere Sachfächer betreffen. Die Zielsprache kann in anderen Fachgebieten verwendet werden (Arbeiten im Sachfach).

Es ist notwendig, **dem Lernen einen Sinn zu geben**. Die greifbaren Ergebnisse müssen im sozialen Umfeld zur Geltung gebracht werden. Es muss alles unternommen werden, damit den Schülern das Lernen Freude macht und sie bei dem, was sie tun, ein Ziel vor Augen haben. Indem das Lernen in eine Aufgabe beziehungsweise ein Miniprojekt eingebunden wird, wird die Motivation der Schüler gestärkt, die jeweilige Tätigkeit um ihrer selbst willen auf Dauer und mit Freude auszuführen (intrinsische Motivation). Die Schüler haben Lust daran, die Aufgabe erfolgreich abzuschließen, und sie werden alles daran setzen, dass ihre Klasse das Projekt erfolgreich abschließt.

Den Aktivitäten einen Sinn geben:

- Sie unter einer mittel- oder langfristigen Perspektive betrachten (Fortschritte, Planungen, die den Schülern bekannt sind, damit sie sich selbst angesichts dessen, was sie bereits wissen, und dessen, was sie noch zu lernen haben, einordnen können).
- **Die Kompetenzen und Fachkenntnisse müssen genutzt werden, um ein Ergebnis zu erzielen.**
- Aus den angestrebten Ergebnissen müssen Lernbedürfnisse und Anforderungen an das Lernen hervorgehen.

Beispiele von konkreten Projekten:

1. **Anja Trampert: Crêpes backen – Klassische Projekte mit digitalen Medien modern dokumentieren und gleichzeitig die Medienkompetenzen stärken**

Beschreibung der Aktivität:

Der Umgang mit Digitalen Medien stellt in der Arbeit mit Kindern eine der Herausforderungen der Zukunft dar. Kinder sind auch hier offen und neugierig. Aber sie brauchen kompetente Erwachsene, die sie im Umgang mit Medien an die Hand nehmen und ihnen das Potential und die Risiken aufzeigen können. Wer auf der Suche ist nach medienpädagogischen Methoden, die einfach erlernt und vielseitig angewendet werden und auch von technischen Laien in den pädagogischen Alltag transferiert werden können, wird mit dem Programm Comic life fündig. Damit können aus digitalen Fotos authentisch wirkende Comics erstellt werden. Zum Einstieg in die Arbeit mit digitalen Medien kann das Programm genutzt werden, um klassische und bewährte Projekte der Fremdsprachenarbeit zu dokumentieren und zu präsentieren, wobei Lehrer und Schüler ihre Medien-kompetenz langsam aufbauen können.
Als Grundlage kann zum Beispiel ein Projekt wie das Backen von Crêpes dienen, das für viele französische Sprachkräfte zum festen Repertoire gehört.

Ziele

Bei dem zugrundeliegenden Projekt des Backens von Crêpes kommen alle positiven Elemente der Projektarbeit zum Tragen. In diesem handlungsorientierten Lernen werden die sprachlichen Ziele in eine konkrete Aufgabe eingebunden und geben dem Lernen einer Fremdsprache einen Sinn.
Alle Sprachkompetenzen können mit dem Projekt aktiviert werden : Hörverständnis, Sprachproduktion, Lesekompetenz und schriftlicher Ausdruck, auch das fachspezifische Arbeiten wird gefördert, weil das Projekt Kenntnisse z.B. aus den Bereichen Sachkunde oder Mathematik aktiviert.
Die Medienkompetenz gehört mit der Landeskunde zu den fachübergreifenden Zielen des Projekts.

Vorbereitung des Projektes und benutzte Materialien:

Das gewählte Projekt kann wie gewohnt vorbereitet werden. Neu ist die digitale Dokumentation, wobei die Sprachkraft beim ersten Mal diesen Teil komplett selbständig übernehmen kann, um selbst in die Handhabung einzusteigen, bevor dieser mit den Schülern durchgeführt werden kann. Ein späteres Einbeziehen der Schüler kann an deren Alter und die Vorkenntnisse angepasst werden. Benötigt werden eine digitale Kamera, die Einverständniserklärung der Eltern zum Erstellen und Verwenden von Bildmaterial und das Programm Comic life. Dieses kann in der kostenlosen Testversion heruntergeladen werden (Windows Version: http://plasq.com/downloads/win; Mac Version: http://plasq.com/downloads/mac). Die Demoversion ist 30 Tage benutzbar, das Programm kann z.B. als Einzellizenz Education € 14 im Internet unter https://store2.esellerate.net/store/checkout/CustomLayout.aspx?s=STR7424382398&pc=&page=MultiCatalog.htm erworben werden.

Durchführung mit den Schulen:

Im Ablauf des Grundprojekts werden beliebige Situationen in digitalen Fotos festgehalten, Es ist sinnvoll, schon vorher darüber nachzudenken, welche Situationen genau das sein sollen, damit kein Kind oder keine Situation vergessen wird. Ein Projektplan mit Namen der Kinder kann hilfreich sein. Idealerweise übernimmt ein Dritter das Fotografieren, denn das Grundprojekt fordert die Sprachkraft je nach Größe der Gruppe schon in hohem Maße.
Nach dem eigentlichen Projekttag ist es wie bereits erwähnt sinnvoll, dass die Sprachkraft diesen zunächst allein aufbereitet, um sich selbst mit dem Programm und dessen Handhabung vertraut zu machen. Die erstellten digitalen Fotos werden auf einen Computer geladen. Auf diese kann nach dem Starten des Programms Comic life zurückgegriffen werden. Je nach Alter und Vorkenntnissen der Schüler im Umgang mit digitalen Medien und der Ausstattung der Schule mit Computern können diese Arbeitsschritte in einem Nachfolgeprojekt von den Kindern selbst übernommen werden.

Das Programm Comic life bietet vielfältige Möglichkeiten zur Darstellung eines Projekts, auf die hier nicht im einzelnen eigegangen werden kann. Zwei Beispiele sind hier beigefügt : Zum einen das Backen von Crêpes in einem 4. deutschen Schuljahr. Die Comic-Seite mit den allgemeinem Fotos wurde von der Sprachkraft vorgegeben und jeder Schüler hat durch das Einfügen von insgesamt 4 Fotos, auf denen es selbst zu sehen war, eine persönliche Seite für sein Portfolio gemacht. Auch das Einfügen und Ausfüllen der Sprechblasen haben die Schüler selbst übernommen. Dafür hat jeder Schüler ungefähr 1 Schulstunde gebraucht, die Klasse war allerdings aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse sehr heterogen. Beim 2. Beispiel wurde das Thema « Das bin ich », das im Fremdsprachenlernen der Grundschule einen wichtigen Platz einnimmt, für das Deutschheft einer französischen Klasse dokumentiert. Da in der Schule keine Computer zur Verfügung standen, hat die Sprachkraft die Comic-Seite selbst gestaltet, die Sprechblasen aber leer gelassen und das Ganze ausgedruckt. Diesen haben die Schüler handschriftlich ausgefüllt. Der Text ist später von der Sprachkraft in die Sprechblase übertragen worden. Im Kindergartenbereich hätte man sich diesen Text von den Kindern auch diktieren lassen können, da hier eine Förderung der Schriftsprache nicht benötigt wird. Am besten probiert jeder Interessent selbst aus, wie weit er das anwenderfreundliche Programm nutzen will, das viel Raum für eigene Gestaltungen und unterschiedliche Rahmenbedingungen lässt. Auch beim erstmaligen Arbeiten damit können schon schöne Ergebnisse erzielt werden In Rheinland-Pfalz bietet der mec (= medienpädagogischer Erzieher/innen Club Rheinland-Pfalz) Erzieherinnen tiefergehende Fortbildungen zum Thema.

Der große Vorteil des digitalen Arbeitens wird im nächsten Arbeitsschritt sichtbar. Die fertige Comic-Seite kann in einem gängigen Foto-Format (z.B. .jpg) gespeichert und zum einen den Eltern ohne weitere Kosten per E-Mail zur Verfügung gestellt werden. Wer bisher zur Dokumentation von Projekten Fotos hat ausdrucken lassen, die dann auf Plakaten aufgeklebt und beschriftet wurden, wird es zu schätzen wissen, dass die fertigen Comic-Seiten ohne weiteren zeitlichen Aufwand deutlich kostengünstiger ausgedruckt werden können (z.B. eine DIN A4-Seite in Farbe ca. € 2,--). Der Aushang kann außerdem in schwarz-weiß ausgedruckt jedem Schüler für sein Portfolio zur Verfügung gestellt werden.

Ist das erste Projekt mit Comic life dokumentiert, bietet es sich an, beim nächsten Mal die Schüler noch mehr einzubeziehen. Wie bei allen Projekten, bei denen der Lehrer neue Wege beschreitet, bedarf es auch hier einer sorgfältigen Planung, damit die Durchführung auf die vorhandenen Arbeitsmaterialien und Vorkenntnisse der Schüler angepasst werden kann. Auch sollte man genügend Zeit einplanen und berücksichtigen, dass das Arbeitstempo der Schüler sehr unterschiedlich sein wird.

<u>Auswertung / Weiterführung / Übertragbarkeit auch auf andere Altersgruppen</u>

Alle klassischen Projekte im Fremdsprachenbereich (Crêpes, Frühstück, Feste, Besuch der Partnerschule etc.) wirken an sich schon motivierend auf die Schüler. Durch den Aspekt der modernen Präsentation und Dokumentation mit dem Programm Comic life ist man außerdem nah an der Erlebniswelt der Schüler, die die digitale Bearbeitung überraschend schnell und ohne Berührungsängste angehen. Das Programm Comic life ist ein idealer Einstieg in die Nutzung digitaler Medien, das auch im pädagogischen Alltag zum Aufbau von Medienkompetenz beitragen kann.

2. Brigitte Neveux : Ein Buch – zwei Sprachen

<u>Titel der Projektarbeit und ihre besondere Bedeutung für einen begleiteten Zweitsprachenerwerb</u>

„Un livre – Zwei Sprachen“
Der Nutzen dieses Projekts ergibt sich aus der Projektpädagogik.
Im Rahmen der künstlerischen Produktion wird dann die Sprache ins Spiel gebracht.

<u>Beschreibung der Aktivität</u>

Gemeinsame Realisierung eines Buches in zwei Sprachen durch eine Schülergruppe; das Buch soll von anderen gelesen werden.

Ziele

- **Sprachliche Ziele**

In der Sprache des Nachbarn kommunizieren
Aspekte des Wortschatzes nachbereiten

- **Fachliche Ziele**

Durch die Realisierung eines gemeinsamen Buches in zwei Sprachen in der eigenen Sprache und in der Sprache des Nachbarn sprechen, lesen und schreiben: Abc-Buch, Album, Tierbuch, Sammlungen, Märchen, Wörterbücher, Gedichte, Rezepte usw.

- **Interdisziplinäre Ziele**

Mitwirkung an einer gemeinsamen Arbeit einer Gruppe/Klasse, Ideen suchen und sich über sie austauschen …
Die eigene Kreativität ausleben (literarischer Inhalt + Illustration)
Sich verschiedenen Textformen nähern (Märchen, Gedicht, …)

Vorbereitung des Projektes und benutzte Materialien

Suche nach einem Thema, das in enger Beziehung zu dem Projekt der Klasse oder der Schule steht.
Die Erarbeitung des Buchs anhand eines Datenblattes planen. Hier ein Vorschlag:

Betroffene Autoren und Leser	Kindergarten und Grundschule oder sonstige Einrichtungen
Anzahl der Seiten	Maximal 20 Seiten
Vorderseite (Cover)	Titel und Illustration Aktion: „Schreiben eines Buches im Rahmen von …“ Klasse, Jahrgang oder Gruppe … Schule
Rückseite (Buchrücken)	Zusammenfassung in maximal 4 Zeilen Name des Klassenlehrers Name der Sprachkraft Schuljahr
Präsentationsform des Textes	Verwendung von Deutsch und Französisch Keine „Neuschöpfungen“, sondern Verwendung korrekter Orthografie Von den Schülern stammende Texte und Illustrationen Keine Fotos von den Schülern Nummerierte Seiten Ein Inhaltsverzeichnis (falls sinnvoll) Freie Auswahl des Zeichensatzes und der Schriftart
Trägermedium	Auf DIN-A4-Papier + vollständige Fassung auf einem USB-Stick Illustrationen auf Papier oder Pappe Eine Vervielfältigung muss möglich sein.
Einige Kriterien für die Beurteilung	1. Ganz neu und bislang unveröffentlicht 2. Einhaltung der Kriterien für die Präsentationsform 3. Einfallsreichtum, Relevanz des Themas 4. Stil und Qualität der Texte 5. Ästhetik und Qualität der Illustrationen 6. Zweisprachigkeit, pädagogischer Nutzen und direkte Beziehung zwischen den beiden Sprachen
Zeitplan	… die verschiedenen Termine und Fristen festlegen …

Durchführung mit den Schulen

Recherchephase: Form, Thema, Trägermedien, Auswahl der Art der Illustrationen ...
Überlegungen zu den verschiedenen Arten von Texten und Illustrationen sowie zu den jeweils mit ihnen verbundenen Zwängen
Erarbeitung des Textes und der Illustrationen mit der Gruppe, Aufteilung der Aufgaben, Zeit für die gemeinsame und die individuelle Recherche ...
Korrekturlesen ...
Druck der Bücher, Bereitstellung der fertigen Werke

Auswertung / Weiterführung / Übertragbarkeit auch auf andere Altersgruppen

Die im Rahmen dieses Projekts realisierten Werke waren vielfältig und von hoher Qualität.
Die Werke wurden in echte Unterrichtsprojekte eingebunden und von anderen pädagogischen Initiativen begleitet: Ausstellungen, Aufführungen usw.
Diese Art von Projekten kann problemlos mit den verschiedensten Formen von Gemeinschaftsarbeiten einhergehen: Plakate, Zeichnungen, Skulpturen ...
Wichtig ist, die Lehrkräfte im Vorfeld für Folgendes zu schulen: die Projektpädagogik, die Betreuung einer Gemeinschaftsproduktion, die konkrete Tätigkeit und die Art des ausgewählten Mediums (Buch, Plakat, ...).

3. Brigitte Neveux : Mini-Schule zum Thema Yoga

Titel der Projektarbeit und ihre besondere Bedeutung für einen begleiteten Zweitsprachenerwerb

MINI-SCHULE zum Thema Yoga
Der Nutzen dieses Projekts in diesem Rahmen liegt in der Entwicklung von Kompetenzen für eine bessere Kontrolle der eigenen Art des Lernens und der Einstellung als Lernender – in diesem Fall als Lernender einer neuen Sprache.

Beschreibung der Aktivität

Eine MINI-SCHULE kann sich auf fünf halbe Tage in den Schulferien erstrecken. Sie ermöglicht es den Schülern, sich mit Aktivitäten vertraut zu machen, die aus dem traditionellen Yoga stammen und an ihre Bedürfnisse und ihre Altersgruppe angepasst wurden: Positionen, Atmung, Entspannung und Konzentration.

Ziele

- **Sprachliche Ziele**

Ein spezielles Vokabular (unter anderem zum Thema Körper) erwerben und wieder aktivieren
Die deutsche Sprache anwenden
Erworbene Sprachkenntnisse in konkreten und spielerischen Situationen wieder aktivieren

- **Fachliche Ziele / Yoga**

Körperpositionen üben, um sich besser kennenzulernen und um die Wahrnehmung des Körperbilds zu verfeinern
Die Atemfunktion entdecken und kontrollieren
Die Gedächtnisleistungen verbessern, indem die Aufmerksamkeit und die Konzentrationsfähigkeit gesteigert werden
Lernen, sich zu entspannen

- **Interdisziplinäre Ziele**

Das Gedächtnis trainieren
Die Kreativität fördern
Lernen, mit Gefühlen umzugehen und Zutrauen zu sich selber zu haben

Vorbereitung des Projektes und benutzte Materialien

Einen passenden Ort für dieses Projekt suchen (sauberer und im Winter beheizter Raum + Isomatten)
Mit den Partnern (Rathaus, Elternvereinigung, Sozial- und Kulturzentrum, ...) die finanzielle und materielle Verwaltung organisieren
Über die Inhalte und die Ziele kommunizieren
Die Terminplanung für die Aktivitäten festlegen und das Thema für die am Ende der Woche vorgesehene Präsentation für die Eltern planen

Durchführung mit den Schulen

Die Aktivitäten wechseln sich ab und füllen einen halben Tag: Körperübungen, Atemübungen, Aufmerksamkeitsspiele, Entspannungstechniken, Herstellung von Mandalas, Gesang ...
All dies erfolgt entlang eines roten Fadens, der durch die für die Abschlusspräsentation vorgesehene Konzeption vorgegeben ist.

Auswertung / Weiterführung / Übertragbarkeit auch auf andere Altersgruppen

Yoga ist ein Thema, das von Schülern und Eltern gleichermaßen geschätzt wird, da es ihren aktuellen Bedürfnissen entspricht und nützliche Hilfsmittel für das Lernmanagement bietet.
Yoga kann das ganze Jahr über ausgeübt werden, und zwar während der von den Sprachkräften durchgeführten Aktivitäten (oder während anderer schulischer Aktivitäten oder Bildungsaktivitäten) und in kurzen Pausen zwischen dem Lernen.Es lässt sich einfach in die Methode der umfassenden Immersion einbinden (spielerisch, konkret, Grundwortschatz, ...).

Entscheidend ist, dass die Lehrkraft eine Fortbildung zu diesem Thema absolviert hat (bei einem Verband oder einer Schule, die offiziell für das sogenannte traditionelle Yoga anerkannt ist).

4. Audrey Vaughan : Geocaching – Die Kinder entdecken die Natur am Stausee in Losheim

„Die Kinder entdecken die Natur" – und das von klein auf, in allen Lebens- und Lernphasen. Dieser neue Weg der Schnitzeljagd erlaubt nicht nur eine interdisziplinäre Entdeckung der Natur, sondern auch noch ein erweitertes Umgehen mit der Sprache und anderen Wissensbereichen: Fragen zu unterschiedlichen Wissensbereichen, die den Parcours leiten, gemeinsam beantworten, sich in der Gruppe austauschen, die Natur entdecken und erleben, gemeinsam sprachliche Lösungen finden usw.

Beschreibung der Aktivität:

Geocaching (kommt aus dem griechischen„Erde" und Englischen *cache* „geheimes Lager"), auch **GPS-Schnitzeljagd** genannt, ist eine Art elektronische Schatzsuche oder Schnitzeljagd. Die Verstecke („Geocaches", kurz „Caches") bezeichnet, werden anhand geographischer Koordinaten im Internet veröffentlicht und können anschließend mit Hilfe eines GPS-Empfängers gesucht werden. Mit genauen Landkarten ist auch die Suche ohne GPS-Empfänger möglich.[1]

Ein *Geocache* ist in der Regel ein wasserdichter Behälter, in dem sich ein Logbuch sowie verschiedene kleine Tauschgegenstände befinden. Der Besucher kann sich in ein Logbuch eintragen, um seine erfolgreiche Suche zu dokumentieren. Anschließend wird der Geocache wieder an der Stelle versteckt, an der er zuvor gefunden wurde. Der Fund kann im Internet auf der zugehörigen Seite vermerkt und gegebenenfalls durch Fotos ergänzt werden. So können auch andere Personen – insbesondere der Verstecker oder „Owner" (englisch für „Eigentümer") – die Geschehnisse rund um den Geocache verfolgen. Wesentlich beim gesamten Such- und Tauschvorgang ist, dass von anderen anwesenden Personen das Vorhaben nicht erkannt wird und so der Cache Uneingeweihten

[1] http://de.wikipedia.org/wiki/Geocaching

verborgen bleibt.[2]

Die Verstecke können sowohl an öffentlichen Stellen, in Parks oder in der Nähe von touristischen Orten sein als auch vollkommen versteckt mitten im Wald, auf einem Turm oder sogar unter Wasser.
Ebenfalls ist es möglich, einen Parcours einzurichten, bei dem die Suchenden Fragen beantworten müssen, um den Weg zu dem nächsten Cache zu finden; so wie es bei dem Begegnungstag 2012 am Stausee in Losheim mit Schülern der 2. Klassen der TRLINGUA-Standorte der Fall war.

Sprachziele

- in der Sprache des Nachbarn zu kommunizieren
- Hör- und Leseverständnis
- Kommunizieren im bereits vorhanden Wortschatz, Erweiterung unterschiedlicher Wortfelder

Fachspezifische Ziele

- Kenntnisse in verschiedenen Themenbereichen (Geschichte, Wissenschaft, Kunst, Biologie…)

Fachübergreifende Ziele

- Sachkompetenz: Verständnis der neuen Medien
- Lernkompetenz: Wecken der persönlichen Fähigkeiten
- Sozialkompetenz: Teamarbeit

Vorbereitung des Projektes und benutzte Materialien

Die pädagogischen Fachkräfte hatten einleitend die Möglichkeit, sich in die Möglichkeiten des Geocaching in einer zweisprachigen Fortbildungsreihe einzuarbeiten. Im Anschluss konnten sie das neuerworbene Wissen in ihrer Arbeit mit den Kindern umsetzen.
In einem zweiten Schritt wurden die Kinder durch spezifische Angebote auch auf das Thema Naturerleben in beiden Sprachen vorbereitet.

Im Rahmen des TRLINGUA-Projektes erhielten alle teilnehmenden Schulen und Institutionen die notwendigen GPS-Geräte.

Beispiel: Geocaching am Stausee Losheim

In Gruppen von 4-5 Kindern gingen die Schüler auf die Suche. Ein entsprechender Parcours war vorbereitet und ausgelegt. Gestartet wurde mit einer Koordinate, die zum ersten Versteck führte. Über Details in den Antworten auf die Fragen, die im Cache lagen, konnte die nächste Koordinate errechnet werden.

Auswertung / Weiterführung /Übertragbarkeit auch andere Altersgruppen

Geocaching ist eine interessante und interaktive Möglichkeit für die Kinder, sich auf eine spielerische und altersgerechte Art neue Kenntnisse über ein spezifisches Thema und den dazugehörigen Wortschatz in der Zweitsprache anzueignen.

[2] ebenda

5. Birgit Sichelstiel : Aktionstag Entdeckung von Smartville im Rahmen des 50. Jahrestages der Unterzeichnung des Elyséevertrages für deutsche und französische Schüler

Titel der Projektarbeit und ihre besondere Bedeutung für einen begleiteten Zweitsprachenerwerb

Der folgende Beitrag zur Fremdsprache in der Arbeitswelt stellt das Projekt „Aktionstag im smart-Werk" vor und beleuchtet dessen Ausrichtung hinsichtlich eines begleitenden Fremdsprachenerwerbs. Die Aktion wurde im Rahmen des INTERREG-Projekts TRILINGUA organisiert. Im Aktionskatalog von TRILINGUA sind Projekte für den Sekundarbereich vorgesehen, die gezielt die Berufswelt im deutsch-französischen Grenzgebiet unter die Lupe nehmen und deren konkreten Umgang mit den Fremdsprachen. Die Vorstellung dieses Aktionstages, seiner Organisation und methodisch didaktischen Umsetzung mit einer Zielgruppe aus dem Sekundarbereich soll allgemein die Bedeutung von Projekten mit Bezug zur Berufswelt herausstellen und Anregungen für vergleichbare Aktionen mit anderen Zielgruppen geben.

Beschreibung der Aktivität

Der Aktionstag fand am 16.April 2013 im Kommunikationszentrum des smart-Werks von Hambach statt. Circa 50 Schüler aus der Katherine-Weissgerber-Realschule in Saarbrücken und dessen Partnereinrichtung dem collège Fulrad in Sarreguemines waren eingeladen den Betrieb des deutsch-französischen Autoherstellers zu entdecken und vor allem aus sprachlicher Hinsicht zu analysieren.
In der Vorbereitung und Planung wurde durch Einbeziehen multipler Partner aus mehreren Bereichen ein authentisches und mehrsprachiges Arbeitsumfeld geschaffen. Durch den entstandenen Rahmen konnten in der pädagogischen Planung Ziele und Inhalte auf sinnstiftendes Lernen ausgerichtet werden, sowie die Abstimmung mit dem schulischen Sprachunterricht gewährleistet werden. Schon die Wahl des Veranstaltungsortes war daher nicht zufällig, sondern sollte eine besonders motivierende Wirkung auf die Schüler haben.

Ziele

Auch wenn natürlich rein sprachliche Ziele implizit bei der Konzeption mitgedacht waren, ging es beim Aktionstag im smart Werk nicht primär um Sprachvermittlung, sondern darum, durch deren Anwendung in einer authentischen dreisprachigen Arbeitswelt den Transfer zum mehrsprachigen (Arbeits-) Alltag herzustellen. Auch der Kontakt und vor allem die Kommunikation mit Gleichaltrigen der jeweils anderen Sprache diente dazu das schulische (Fremdsprachen-)Wissen lebendig zu machen. Die aktuelle und zukünftige berufliche Orientierung der Schüler, die sowohl in deutschen wie auch in den französischen Lehrplänen vorgesehen ist, wurde auf diese Weise vor einem sprachlichen Hintergrund beleuchtet. Durch den Kontakt mit den Mitarbeitern eines deutsch-französischen Unternehmens sollte außerdem die Bedeutung einer doppelten Kultur herausgestellt werden.

Vorbereitung des Projektes und benutzte Materialien

Zur Vorbereitung des Aktionstages wurde eine Arbeitsgruppe von Vertretern aller betroffenen Einrichtungen gebildet: dem Conseil Général de la Moselle als Projektinitiator und Träger von TRILINGUA, Vertreter des französischen Schulsystems, genauer gesagt der „Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale de Moselle" (DSDEN) und des Rektorats der Schulakademie Nancy-Metz, sowie des smart-Werkes und Lehrer der betroffenen Einrichtungen aus Sarreguemines und Saarbrücken. Die Zusammensetzung dieser Projektgruppe ermöglichte die Berücksichtigung aller relevanten Perspektiven hinsichtlich der Konzeption des Aktionstages.
Schon in der Planungsphase wurde die Auswahl und das Kontaktieren von „passenden" Einrichtungen durch die Mitarbeit von Vertretern der DSDEN unterstützt. Durch die Wahl eines collège aus dem Einzugsgebiet der TRILINGUA-Primareinrichtungen wurde auch die Kontinuität des Projekts berücksichtigt. Dank der weiteren Mitarbeit der betroffenen Lehrkräfte konnten Inhalte und Ziele auf Niveau und Altersgruppe der Schüler abgestimmt werden. Gleichzeitig war durch die Präsenz und die Kooperation von Schulinspektoren die „Passung" hinsichtlich der Schulpolitik

gewährleistet. Das Einbeziehen von Vertretern des smart-Werkes machte schließlich ein wahrhaft authentisches und somit sinnstiftendes Sprachenlernen möglich. Die Fäden aus pädagogischer und wirtschaftlicher Sicht liefen beim Projektkoordinator, den Vertretern des Conseil Général de la Moselle zusammen. Auch technische und politische Fragen wie Materialbeschaffung und das Kontaktieren von Vertretern für die Jury wurde durch die Koordination des Conseil Général vereinfacht.

Durchführung mit den Schülern

Der Aktionstag begann mit einer einstündigen Besichtigung des Produktionsbereiches, gefolgt von Interviews mit ausgewählten Mitarbeitern die von den Schülern in gemischten Gruppen in deutscher und französischer Sprache durchgeführt wurden. Sowohl im Werk selbst, als auch bei den Befragungen sollten die Schüler Indizien für die Präsenz der drei Sprachen finden. Auf die Gruppe mit den meisten Indizien wartete ein Preis.
Am Nachmittag konnten dieselben deutsch-französischen Arbeitsgruppen ihre Kreativität unter Beweis stellen. Es galt ein Werbeplakat zum Thema „das Fortbewegungsmittel der Zukunft" zu gestalten. Dabei war auch sprachliche Kreativität gefragt, ein Slogan musste gefunden werden. In der Gestaltung des Plakats war die Präsenz beider Sprachen eine der Auflagen. Auch hier wurde der beste Beitrag honoriert und zwar durch eine deutsch französische Jury von Vertretern aus Politik, Wirtschaft und dem Bildungswesen.
Durch die gewählte Methodik waren die Schüler in den Workshops zur aktiven Mitarbeit aufgefordert. Die Realisation der geforderten Produkte erzeugte sowohl das Abrufen von Gelerntem, als auch neuen Lernbedarf. Die Anwendung ihrer Kompetenzen in den Fremdsprachen ermöglichte es den Schülern ihr Wissen bzw. ihre Sprachkompetenz anzuwenden und zu evaluieren. Außerdem erzeugte die Aufgabenstellung neue Herausforderungen bzw. Lernbedarf für die Schüler. So mussten sie sich (zweisprachig) in den Gruppen abstimmen, nach Vokabular suchen, nachfragen usw.

Auswertung / Weiterführung / Übertragbarkeit auch auf andere Altersgruppen

Auch in der Auswertung und Weiterführung des Aktionstages finden sich wieder sinnstiftende sowie wertschätzende Elemente. So werden die von den Schülern erstellten Plakate auf Ausstellungstournee in beiden Einrichtungen gehen. Für die Schüler selbst stellten die Besichtigung des Werkes, sowie der direkte Kontakt mit den Mitarbeitern Höhepunkte des Aktionstages dar. Auch in der Auswertung durch die Projektpartner wurde die Erfahrung durchgängig als positiv bewertet.
Grundsätzlich gibt diese Erfahrung wertvolle Einblicke über die pädagogische Wirkung von Kooperation zwischen Schule und Spracherwerb mit der Arbeitswelt. Sie kann mit verschiedenen Altersgruppen und Berufsfeldern umgesetzt werden. So ist zum Beispiel auch eine Zusammenarbeit mit kleiner Betrieben aus dem direkten Umfeld der Kinder möglich, um einen noch unmittelbareren Bezug zu deren Lebenswelt herzustellen. Durch die Kooperation mit Verantwortlichen aus Schulsystem und Arbeitswelt kann die Aktion auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt werden. In der methodisch-didaktischen Umsetzung hat es sich bewährt die Schüler im Sinne von handlungsorientierten Ansätzen die Rolle der Sprache in der Berufswelt entdecken zu lassen.

Groupe pédagogique TRILINGUA

A2 - Enseignement des langues dans le cadre d'activités liés à des projets
Exemples tirés de Trilingua

Animation:

Myriam Cocco
Centre Transfrontalier Collège La Fontaine, Saint Avold

Présentation par le groupe pédagogique Trilingua:

Heidi Hilt
CEB Merzig

Brigitte Neveux
Conseil Départemental de la Moselle

Birgit Sichelstiel
Conseil Départemental de la Moselle

Anja Trampert
Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Saarburg

Audrey Vaughan
Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes

Mettre en œuvre des projets, c'est entrer dans la **démarche de projet ou la pédagogie de projet**. Il s'agit de faire de la **pédagogie active** dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle (avec contrat explicite) à une réalisation concrète et motivante permettant la construction de savoirs.
C'est ce que nous essayons de mettre en place dans les écoles, dans le cadre du projet Trilingua.

Les moyens d'action de cette pédagogie sont:

- la motivation des élèves suscitée par cette réalisation,
- le travail en groupe pour les partages des tâches, concourant à la réalisation finale, en alternance avec d'autres formes de travail et de groupement.

Il est important de travailler en projet quelle que soit sa taille.

Un projet peut être également transdisciplinaire et concerner plusieurs disciplines. La langue cible peut être utilisée dans d'autres disciplines (activités de Disciplines Non Linguistiques DNL).

Il est nécessaire de **donner du sens aux apprentissages**. Les productions doivent être socialement valorisées. Tout doit être entrepris afin que les élèves aient un plaisir au moment des apprentissages et qu'ils perçoivent un but à ce qu'ils font. En insérant les apprentissages à une tâche, à un mini projet, on motive l'élève davantage sur la durée et pour le plaisir de l'activité (motivation intrinsèque). L'enfant a envie de réussir la tâche et mettra tout en œuvre pour que son groupe, sa classe réussisse le projet.

Donner du sens aux activités:

- Les inscrire dans une perspective sur le moyen ou le long terme (progressions, programmations connues des élèves pour se situer dans ce qu'ils savent et ce qu'ils leur reste à apprendre).
- **Les compétences et savoir faire doivent être utilisées pour aboutir à une réalisation.**
- Les réalisations visées doivent créer des besoins et des nécessités d'apprentissage.

Exemples de projets concrets.

1. **Anja Trampert : confection de crêpes – documentation moderne de projets classiques à l'aide de médias numériques et renforcement simultané des compétences médias**

Description de l'activité

Dans le travail avec les enfants, l'utilisation des médias numériques représente l'un des enjeux du futur. A ce niveau également, les enfants se montrent ouverts et curieux. Ils ont toutefois besoin d'adultes compétents qui les accompagnent dans leur usage des médias et se trouvent en mesure de les sensibiliser aux potentiels et risques. Le programme Comic life apporte une réponse adaptée à qui recherche des méthodes d'enseignement recourant certes aux médias, mais sont faciles à apprendre, applicables dans des situations variées et susceptibles d'être transférées – également par des non techniciens – dans le quotidien pédagogique. Grâce à ce logiciel, des bandes dessinées « plus vraies que nature » peuvent être réalisées à partir de photos numériques. Pour s'initier aux médias numériques, le programme peut être utilisé pour documenter et présenter des projets classiques et bien éprouvés dans le travail sur les langues étrangères ; enseignants et élèves peuvent ce faisant acquérir progressivement une compétence média.
Un projet tel que la conception de crêpes, qui, pour de nombreux enseignants en langue française, fait partie du répertoire classique, peut par exemple servir de point de départ.

Objectifs

Le projet de base, à savoir la conception de crêpes, intègre tous les éléments positifs du projet. Dans cet enseignement axé sur l'action, les objectifs linguistiques sont inclus dans une tâche concrète et donnent un sens à l'apprentissage d'une langue étrangère.
Toutes les compétences linguistiques peuvent être activées par le biais du projet : compréhension orale, parole, lecture et expression écrite. Le travail dans les différentes matières du programme est lui aussi encouragé ; le projet fait en effet appel à des connaissances notamment dans les domaines des sciences naturelles, humaines ou mathématiques.
La compétence média fait partie, avec la sensibilisation à la civilisation et la culture du pays, des objectifs transdisciplinaires du projet.

Préparation du projet et matériel utilisé

Le projet sélectionné peut être préparé de manière classique. Ce qui est nouveau, c'est la documentation numérique, l'enseignant en langue ayant ici pour la première fois la possibilité d'y procéder intégralement en toute autonomie. Il peut ainsi se familiariser avec le maniement avant de s'y atteler avec les élèves. Une implication ultérieure de ces derniers peut être adaptée à leur âge et à leurs connaissances préalables. Il est nécessaire de disposer d'un appareil photo numérique, de l'accord écrit des parents concernant la réalisation et l'exploitation des photos ainsi que du logiciel Comic life. Une version test de ce dernier peut être téléchargée gratuitement (version Windows : http://plasq.com/downloads/win ; version pour Mac : http://plasq.com/downloads/mac). La version de démonstration est utilisable durant 30 jours ; une licence monoposte du logiciel peut être acquise sur internet (Education) au prix de 14 € sous https://store2.esellerate.net/store/checkout/CustomLayout.aspx?s=STR7424382398&pc=&page=MultiCatalog.htm.

Mise en œuvre avec les écoles

Au cours du projet de base, une situation, quelle qu'elle soit, est documentée à l'aide de photos numériques. Il serait judicieux de réfléchir préalablement à la situation dont il doit précisément s'agir afin d'être certain d'intégrer tous les enfants et de n'omettre aucun cas. Un planning avec les noms des enfants peut être utile. Dans l'idéal, c'est un tiers qui s'occupe de faire les photos, car, en fonction de la taille du groupe, l'enseignant peut être fortement sollicité par ailleurs dans le cadre du projet lui-même.
A l'issue de la journée de mise en œuvre du projet, il vaudrait mieux, comme nous l'avons déjà suggéré, que l'enseignant revienne, dans un premier temps, seul dessus afin de se familiariser avec le logiciel et son maniement. Les photos numériques réalisées sont transférées sur un ordinateur où il est possible de les visionner après lancement du logiciel Comic life. Selon l'âge des élèves, leurs connaissances préalables des médias numériques et en fonction de l'équipement de l'école en ordinateurs, ces étapes de travail peuvent être prises en charge par les enfants eux-mêmes dans le cadre d'un projet ultérieur.

Le logiciel Comic life offre de nombreuses possibilités pour la présentation d'un projet. On ne peut certes les évoquer dans le détail, mais deux exemples sont décrits ici : d'une part, la confection de crêpes par une classe allemande correspondant au CM1 français. La page de BD contenant les photos générales a été fournie par l'enseignant, chaque élève réalisant ensuite une page personnelle pour son portfolio en ajoutant au total quatre photos sur lesquelles il apparaissait. Les élèves ont par ailleurs eux-mêmes inséré et rédigé les bulles. Pour cela, chaque élève a eu besoin d'une heure de cours environ ; en raison du niveau de connaissances préalables variable, la classe était toutefois très hétérogène. Dans le cas du second exemple, la présentation personnelle, par l'élève – une thématique qui tient une place importante dans l'apprentissage des langues étrangères à l'école élémentaire –, a été documentée pour le cahier d'allemand d'une classe française. Etant donné que l'école ne disposait pas d'ordinateurs, l'enseignant a lui-même conçu la page de la BD, sans toutefois compléter les bulles, avant de l'imprimer. Les textes, que les enfants avaient insérés manuellement, ont été par la suite intégrés aux bulles par l'enseignant. A l'école maternelle, on aurait également pu se faire dicter les textes par les enfants, la langue écrite n'ayant pas besoin d'être soutenue à ce niveau. Le mieux serait que tous ceux qui sont intéressés par ce logiciel fassent eux-mêmes un essai afin de déterminer dans quelle mesure ils souhaitent utiliser ce programme convivial, accordant une grande place à la conception personnelle dans des cadres variés. De bons résultats peuvent être obtenus dès la première utilisation. En Rhénanie-Palatinat, le mec (=

medienpädagogischer Erzieher/innen Club Rheinland-Pfalz – Club rhénan-palatin des éducateurs de jeunes enfants spécialisés dans les médias pédagogiques) propose des formations continues approfondies sur ce thème aux éducatrices de jeunes enfants.

Le grand avantage du travail numérique apparaît durant l'étape suivante. La page de BD achevée peut être sauvegardée dans un format photo usuel (p. ex. .jpg) et transmise aux parents par e-mail sans frais supplémentaires. Quiconque a déjà fait imprimer, dans le but de documenter un projet, des photos qui ont ensuite été collées sur des affiches et enrichies d'un texte, appréciera que la page de BD achevée puisse être imprimée immédiatement à un coût nettement inférieur (p. ex. une page en couleur au format A4 à environ 2,00 €). L'affiche peut par ailleurs être imprimée en noir et blanc et mise à la disposition de chaque élève pour son portfolio.
Une fois le premier projet documenté avec Comic life, l'étape suivante consiste tout naturellement à impliquer davantage encore les élèves lors d'un nouveau projet. Comme pour tous les projets dans lesquels l'enseignant s'engage dans une nouvelle voie, il y a lieu de procéder ici à une planification minutieuse, de façon à pouvoir adapter la mise en œuvre au matériel de travail disponible et aux connaissances préalables des élèves. Il faudrait par ailleurs prévoir suffisamment de temps et tenir compte du fait que le rythme de travail sera très variable selon les élèves.

Evaluation / suivi / transférabilité sur d'autres groupes d'âge

Tous les projets classiques dans le domaine des langues étrangères (crêpes, petit-déjeuner, fêtes, visite de l'école partenaire, etc.) sont en soi déjà motivants pour les élèves. L'aspect de la modernité de la présentation et de la documentation au moyen du logiciel Comic life permet par ailleurs d'être proche de l'univers de vie des élèves qui abordent le traitement numérique de manière étonnamment rapide et sans aucune appréhension. Le logiciel Comic life est idéal pour effectuer ses premiers pas dans le monde des médias numériques. Il peut par ailleurs contribuer à acquérir des compétences médias dans le quotidien pédagogique.

2. Brigitte Neveux : Un livre – Zwei Sprachen

Titre du projet et portée particulière pour un apprentissage accompagné d'une deuxième langue

« Un livre – Zwei Sprachen »
L'intérêt de cette activité se situe au niveau de la pédagogie par projet.
Puis, sous couvert du domaine de la création artistique, la langue est mise en action.

Description de l'activité

Création collective par un groupe d'élèves, d'un livre en deux langues, destiné à être lu par d'autres personnes.

Objectifs

- **Objectifs linguistiques**

Communiquer dans la langue du voisin
Revoir des thématiques de vocabulaire

- **Objectifs disciplinaires**

Parler, lire et écrire dans sa langue et celle du voisin au travers de la réalisation d'un livre collectif en deux langues : abécédaire, album, animalier, collections, contes, dictionnaires, poèmes, recettes etc.. .

- **Objectifs transdisciplinaires**

Participer à une production collective d'un groupe-classe, rechercher des idées, les échanger…
Exercer sa créativité (contenu littéraire + illustration)
Approcher différents modes d'écriture (conte, poème,…)

Préparation du projet et matériel utilisé

Trouver une thématique en lien étroit avec le projet de la classe ou de l'école.
Planifier l'élaboration du livre en suivant une fiche technique. En voici une proposition :

Public d'écrivains et de lecteurs concernés	Maternelle et élémentaire ou autre
Nombre de pages	Maximum : 20 pages
Couverture du livre	Titre et illustration Action : « Ecrire un livre dans le cadre de… » Classe , cycle, ou groupe… Ecole
Quatrième de couverture (dos du livre)	Résumé en 4 lignes maximum Nom du maître de la classe Nom de l'assistant de langue Année scolaire
Présentation de l'écrit	Présence de l'allemand et du français Pas de productions « premières », mais des écrits orthographiés correctement Textes et illustrations créés par les élèves Pas de photographies des élèves Pages numérotées Un sommaire si utile Police et caractères libres
Support	Sur papier de format A4 + version complète sur clé USB Illustrations sur papier ou carton La reproduction doit être possible
Quelques critères d'évaluation	1-création inédite 2-respect des critères de présentation 3-inventivité, pertinence du sujet 4-style et qualité des écrits 5-esthétique et qualité des illustrations 6-bilinguisme, exploitation pédagogique et rapport original entre les 2 langues
Echéancier	…..fixer les diverses dates d'échéance …

Mise en œuvre avec les écoles
Phase de recherche : forme, thème, supports, choix du type d'illustrations…
Travail de réflexion sur les différents types d'écrits et d'illustration avec leurs contraintes.
Elaboration du texte et des illustrations avec le groupe, répartition des tâches, temps de recherche collective, de recherches individuelles…
Relectures…
Tirage des livres, mise à disposition des productions réalisées.

Evaluation / suivi / transférabilité sur d'autres groupes d'âge

Les productions réalisées dans le cadre de ce projet ont été diverses et de grande qualité.
Les créations ont été intégrées dans de véritables projets éducatifs et accompagnées par d'autres initiatives pédagogiques : expositions, spectacles etc…
Ce type de projet se décline facilement avec toutes sortes de créations collectives : affiches, dessins, sculptures…
En amont, il est important de former les éducateurs à : la pédagogie du projet - l'accompagnement d'une création collective - l'activité et, au type de support d'expression choisi (livre, affiche ..)

3. Brigitte Neveux : Mini-Schule sur le thème du yoga

Titre du projet et portée particulière pour un apprentissage accompagné d'une deuxième langue

MINI-SCHULE sur le thème du yoga
Son intérêt dans ce cadre se situe au niveau des compétences à développer vers une meilleure maitrise de sa manière d'apprendre et de sa posture d'apprenant en l'occurrence, ici, d'une nouvelle langue.

Description de l'activité

Une MINI-SCHULE peut se répartir sur 5 demi-journées pendant les vacances scolaires. Elle permet aux élèves de se familiariser avec des activités issues du yoga traditionnel, adaptées à leurs besoins et à leur niveau d'âge : postures, respiration, relaxation, concentration.

Objectifs

- **Objectifs linguistiques**

Acquérir et réinvestir un vocabulaire spécifique dont celui du corps
Mettre en action la langue allemande
Réinvestir des acquis linguistiques dans des situations concrètes et ludiques

- **Objectifs disciplinaires / Yoga**

Pratiquer des postures physiques pour mieux se connaitre et affiner la perception du schéma corporel
Découvrir et maitriser la fonction respiratoire
Améliorer les compétences de mémorisation en augmentant les capacités d'attention et de concentration
Apprendre à se relaxer

- **Objectifs transdisciplinaires**

Exercer la mémoire
Développer la créativité
Apprendre à gérer des émotions, à avoir confiance en soi

Préparation du projet et matériel utilisé

Trouver un lieu adapté à cette activité (salle propre et chauffée en hiver + tapis de sol).
Organiser avec les partenaires (mairie, association de parents, centre socio-culturel ...) la gestion financière et matérielle.
Communiquer sur les contenus et les objectifs.
Prévoir le planning des activités, et le thème de la présentation aux parents prévue en fin de semaine.

Mise en œuvre avec les écoles

Les activités s'alternent en se complétant sur des demi-journées avec des : pratiques corporelles, exercices respiratoires, jeux d'attention, techniques de relaxation, créations de mandalas, chants...
Ceci, selon un fil conducteur donné par le montage prévu pour la présentation finale.

Evaluation / suivi / transférabilité sur d'autres groupes d'âge

Le Yoga est un thème apprécié autant des élèves que des parents car il répond à leurs besoins actuels et offre des outils intéressants pour la gestion des apprentissages.
Il peut être exploité tout au long de l'année, pendant les activités bilingues mises en place par les assistants de langues, (ou lors d'autres activités scolaires, éducatives), sur des pauses courtes entre les apprentissages.
Il se prête facilement à la méthode de l'immersion totale (ludique, concret, vocabulaire de base...)

Il est essentiel que l'éducateur ait suivi une formation sur le sujet, auprès d'une fédération ou d'une école officiellement reconnue en matière de Yoga dit traditionnel.

4. Audrey Vaughan : Geocaching – Les enfants découvrent la nature au lac de Losheim

« Les enfants découvrent la nature » –, et ce dès le plus jeune âge, dans toutes les phases de vie et d'apprentissage. Ce jeu de piste d'un genre nouveau permet non seulement une découverte transdisciplinaire de la nature, mais également un élargissement des champs de connaissances, et notamment linguistiques : répondre ensemble, en suivant un parcours, à des questions sur différents domaines du savoir, échanger au sein du groupe, découvrir et faire l'expérience de la nature, trouver des solutions oralement, les uns avec les autres, etc.

Description de l'activité

Le **géocaching** (du grec « terre » et de l'anglais *cache* « cachette »), également appelé **jeu de piste GPS**, est une forme de chasse au trésor ou de jeu de piste électroniques. Les endroits où se situent les « géocaches » (en abrégé « caches »), sont indiqués sur internet au moyen de coordonnées géographiques et peuvent ensuite être retrouvés à l'aide d'un récepteur GPS.

Avec des cartes précises, une recherche est également possible sans récepteur GPS.[1]

Une géocache est en général un contenant étanche dans lequel se trouve un registre des visites (*logbook*) ainsi que divers petits objets à échanger. Le visiteur peut s'inscrire sur le registre afin de documenter sa découverte de la géocache. Il placera ensuite à nouveau cette dernière à l'endroit où il l'a précédemment trouvée. Le passage peut aussi faire l'objet d'une mention, le cas échéant complétée d'une photo, sur un site internet dédié. Ainsi, un suivi est également possible pour d'autres personnes – en particulier pour l'auteur de la cache ou « *owner* » (« propriétaire » en anglais). Une discrétion absolue est de rigueur, autant lors de la recherche que des échanges, afin d'éviter que les non-initiés ne découvrent les caches.[2]

Les caches peuvent aussi bien être placées dans des lieux publics, dans des parcs ou à proximité de sites touristiques que totalement dissimulées au beau milieu d'une forêt, sur une tour ou même sous l'eau.
Il est également possible de mettre en place un parcours sur lequel les participants doivent répondre à des questions afin de trouver le chemin vers la prochaine cache – c'est d'ailleurs ce qu'ont dû faire les élèves de CE1 des sites TRINLINGUA lors de la journée de rencontre 2012 au lac de Losheim.

Objectifs linguistiques
- Communiquer dans la langue du voisin
- Compréhension orale et écrite
- Communiquer au moyen du vocabulaire déjà acquis, extension de différents champs lexicaux

Objectifs spécialisés
- Connaissances dans différentes thématiques (histoire, sciences, art, biologie…)

x

Objectifs transdisciplinaires
- Compétence technique : compréhension des nouveaux médias
- Compétence d'apprentissage : éveil des capacités personnelles
- Compétence sociale : travail en équipe

Préparation du projet et matériel utilisé

Le personnel pédagogique a, au préalable, eu la possibilité de se familiariser avec les possibilités du géocaching dans le cadre d'une série de formations continues bilingues. Il a pu ensuite mettre en pratique les connaissances nouvellement acquises dans le travail avec les enfants.
Au cours d'une seconde étape, les enfants ont également été initiés en deux langues, à travers des offres spécifiques, au thème de la découverte de la nature.

Dans le cadre du projet TRLINGUA, toutes les écoles et institutions participantes ont été équipées des appareils GPS requis.

Exemple : géocaching au lac de Losheim

Les élèves ont entrepris leurs recherches par groupes de 4-5. Un parcours a été préparé et présenté en conséquence. On a commencé avec les coordonnées géographiques menant à la première cache. Grâce aux détails des réponses aux questions se trouvant dans la cache, les coordonnées géographiques suivantes ont ensuite pu être calculées.

Evaluation / suivi / transférabilité sur d'autres groupes d'âge

Le géocaching représente une possibilité intéressante et interactive pour les enfants d'acquérir, selon une méthode ludique et adaptée à leur âge, de nouvelles connaissances sur un thème spécifique, avec le vocabulaire correspondant dans la deuxième langue.

5. Birgit Sichelstiel : dans le cadre du 50e anniversaire de la signature du Traité de l'Elysée, journée d'action découverte de Smartville pour des élèves allemands et français

Titre du projet et portée particulière pour un apprentissage accompagné d'une deuxième langue

L'exposé ci-dessous relatif à la langue étrangère dans le monde du travail présente le projet « Journée d'action dans les usines smart » et revient sur son organisation dans le contexte de l'apprentissage accompagné d'une langue étrangère. Cette action a été organisée dans le cadre du projet INTERREG TRILINGUA. La liste des actions à mener en rapport avec TRILINGUA prévoit des projets pour l'enseignement secondaire examinant de manière ciblée le monde du travail dans la région frontalière franco-allemande et son rapport concret avec les langues étrangères. La présentation de cette journée d'action, son organisation et sa mise en œuvre au plan de la méthode didactique avec un groupe cible du secondaire doit, d'une manière générale, révéler la portée de projets liés au monde professionnel et encourager des actions similaires avec d'autres groupes cibles.

[1] D'après http://de.wikipedia.org/wiki/Geocaching

[2] Ibidem

Descriptions de l'activité

La journée d'action s'est déroulée le 16 avril 2013 au centre de communication des usines smart à Hambach. Environ 50 élèves de l'école Katherine-Weissgerber-Realschule à Sarrebruck et de l'établissement partenaire, le collège Fulrad de Sarreguemines, avaient été invités à visiter les installations du constructeur automobile franco-allemand en vue d'une analyse principalement linguistique.
Lors de la préparation et de la planification, un environnement de travail authentique et plurilingue avait été créé en intégrant de nombreux partenaires issus de divers secteurs. Le cadre ainsi établi a permis, lors de la définition du projet pédagogique, d'orienter les objectifs et les contenus vers un enseignement porteur de sens. Une mise en adéquation avec les cours de langue à l'école a par ailleurs été possible. D'ailleurs, le choix du site n'était, à ce titre, pas un hasard. En effet, il était censé être particulièrement motivant pour les élèves.

Objectifs

Même si, lors de la conception, des objectifs linguistiques avaient, bien entendu, implicitement été pris en considération, le propos de cette journée d'action dans les usines smart n'était pas, au premier chef, l'apprentissage des langues. Il était bien davantage question, à travers l'utilisation de ces dernières dans un environnement de travail authentiquement trilingue, d'établir un lien concret avec le quotidien (professionnel) plurilingue. Le contact et, avant tout, la communication avec des jeunes du même âge parlant l'autre langue ont permis de mettre en œuvre, dans la vraie vie, les connaissances (de la langue étrangère) acquises à l'école. L'orientation professionnelle actuelle et future des élèves prévue dans les programmes scolaires à la fois en Allemagne et en France a ainsi été considérée dans un contexte linguistique. Le contact avec les salariés d'une entreprise franco-allemande devait par ailleurs souligner l'importance d'une double culture.

Préparation du projet et matériel utilisé

Pour préparer la journée d'action, un groupe de travail réunissant des représentants de toutes les institutions concernées a été composé : Conseil Général de la Moselle en qualité d'initiateur du projet chargé de la gestion de TRILINGUA, représentants du système éducatif français - et plus précisément de la « Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale de Moselle » (DSDEN) ainsi que du rectorat de l'Académie de Nancy-Metz -, et représentants des usines smart. La composition de ce groupe de projet auquel participaient également des enseignants des établissements concernés de Sarreguemines et Sarrebruck a permis de prendre en compte tous les aspects importants relatifs à la conception de la journée d'action.
Les représentants de la DSDEN ont, à travers leur collaboration, soutenu la sélection d'organismes « adaptés » et la prise de contact avec ces derniers dès la phase de planification. Le choix d'un collège de la région où se trouvent les établissements du primaire participant au projet TRILINGUA témoigne d'un souci de continuité pour le projet. Grâce à la coopération ultérieure des enseignants concernés, les contenus et les objectifs ont pu être adaptés au niveau et au groupe d'âge des élèves. La présence et la participation des inspecteurs scolaires ont simultanément permis d'assurer un « ajustement » par rapport à la politique éducative. Enfin, l'implication de représentants des usines smart a rendu possible un apprentissage de la langue tout à fait authentique et, par conséquent, porteur de sens. D'un point de vue pédagogique et économique, ce sont les coordinateurs du projet, les représentants du Conseil Général de la Moselle, qui tenaient les rênes. La coordination par le Conseil Général a par ailleurs simplifié la résolution de questions techniques et politiques comme l'obtention de matériels et la prise de contact avec des représentants appelés à composer le jury.

Mise en œuvre avec les élèves

La journée d'action a débuté avec la visite d'une heure de l'unité de production suivie d'interviews de certains collaborateurs menés en français et en allemand par les élèves répartis en groupes mixtes. A la fois dans l'usine elle-même et lors des entretiens, les élèves devaient découvrir des indices de la présence des trois langues. Un prix était attribué au groupe ayant décelé le plus grand nombre d'indices.
L'après-midi, les mêmes groupes de travail franco-allemands ont pu laisser libre cours à leur créativité. Il s'agissait en effet de réaliser une affiche publicitaire sur le thème du « moyen de locomotion du futur ». Une certaine créativité était également nécessaire au plan linguistique : un slogan devait être trouvé. Il fallait par ailleurs que l'affiche soit bilingue. Là aussi, la meilleure réalisation était récompensée, en l'occurrence par un jury franco-allemand composé de représentants des mondes de la politique, de l'économie et de l'éducation.
A travers la méthode choisie, les élèves étaient incités à participer activement aux ateliers. Afin de réaliser les produits qui leur étaient réclamés, ils devaient à la fois employer des connaissances acquises et développer de nouvelles capacités. L'utilisation de leurs compétences dans les langues étrangères a permis aux élèves de mettre en pratique et d'évaluer leur savoir ainsi que leurs aptitudes linguistiques. Par ailleurs, les missions assignées représentaient de nouveaux défis, requéraient l'apprentissage de nouveaux savoirs. Ainsi les élèves devaient-ils se concerter (en deux langues) au sein des groupes, chercher du vocabulaire, se renseigner, etc.

Evaluation / suivi / transférabilité sur d'autres groupes d'âge

Des éléments porteurs de sens et très appréciables se retrouvent également dans l'évaluation et le suivi de la journée d'action. Ainsi les affiches réalisées par les élèves seront-elles exposées dans les deux établissements. Pour les élèves, la visite de l'usine et le contact direct avec les salariés ont représenté des temps forts de la journée d'action. Dans leur évaluation, les partenaires associés au projet ont eux aussi estimé que l'expérience était pleinement positive.
Fondamentalement, cette expérience livre des informations utiles sur les effets pédagogiques d'une coopération entre l'école et l'apprentissage des langues avec le monde du travail. Elle peut être mise en œuvre avec différents groupes d'âge et de professions. Ainsi une collaboration est-elle par exemple également envisageable avec des petites entreprises de l'environnement direct des enfants afin d'établir un rapport encore plus immédiat avec « leur » monde. A travers la

coopération avec des responsables du système éducatif et du monde du travail, l'action peut être adaptée aux différents groupes cibles. Lors de la mise en œuvre selon la méthode didactique retenue, il est apparu utile de faire découvrir aux élèves eux-mêmes le rôle de la langue dans le monde du travail dans la perspective de démarches orientées sur l'action.

A2 - Language teaching within the scope of project work

Moderation:

Myriam Cocco
Centre Transfrontalier Collège La Fontaine, Saint Avold

Presentation by the pedagogical group Trilingua:

Heidi Hilt
CEB Merzig

Brigitte Neveux
Conseil Départemental de la Moselle

Birgit Sichelstiel
Conseil Départemental de la Moselle

Anja Trampert
Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Saarburg

Audrey Vaughan
Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes

Implementing projects means pursuing the **concept of working in a project-oriented manner** and the pursuit of the **concept of project pedagogy**. It concerns **experiential education** in which the pupils are involved in a specific and motivating project allowing the creation of knowledge on an obligatory basis (with a binding agreement).

This is precisely what we are endeavouring to achieve as part of the project Trilingua at schools.

The following approaches are used in this method of teaching:

- the motivation of the pupils brought about by the tangible nature of the project
- group work involving the allocation of tasks to the members in order to contribute to the overall result, alternating with other forms of work and types of group formation.

The important thing is to work as part of a project, regardless of the scope thereof.

A project can also be structured in an interdisciplinary manner and concern several non-language subjects. The target language can also be used in other disciplines (working in a non-language subject).

A **meaning** needs to be given **to learning**. The tangible results must be brought to bear in the social environment. Everything needs to be done to ensure the pupils take pleasure in learning and so that they have this end in sight in everything they do. Integrating learning in a task or a mini project increases the pupils' motivation to perform their respective activities for their own sakes, in the long term and with enjoyment (intrinsic motivation). The pupils are anxious to successfully complete the task and they will do everything in their power to ensure that their class finishes the project successfully.

Giving a meaning to the activities:

- Look at the activities according to medium- or long-term perspectives (progress, plans, of which the children are aware so that they can classify themselves in view of what they already know and what they have yet to learn).
- **The skills and subject-related knowledge must be used in order to achieve a result.**
- Learning requirements and demands on learning must result from the intended outcome.

Examples of tangible projects.

1. **Anja Trampert: Making crêpes – conventional projects with digital media documented in a contemporary manner and strengthening media skills at the same time**

Description of the activity

Using digital media technology is one of the challenges of the future in working with children. This is a further area in which children are open-minded and curious. However, they need knowledgeable adults who will guide them when it comes to dealing with digital media, and who can show them the potential as well as the risks. Anyone seeking media-based teaching methods which are easily learned, and can be used in a variety of settings, and also be transferred to everyday teaching environments even by those who do not have special technical skills, will find what they are looking for with the program "Comic life". This program can be used to create authentic-looking comics from digital photos. It can be employed as a way of getting started with digital media in order to document and present traditional and established foreign language project work, whereby teachers and pupils can develop their media skills at a steady pace.

The basis could, for example, be formed by a project like the one involving making crêpes, which is part of the established repertoire of many French language teachers.

Objectives

All of the positive aspects of project work are implemented in this project on making crêpes. The language-related objectives are incorporated in a tangible task in this action-oriented learning, thereby giving meaning to the learning of a foreign language. This project enables all language skills to be activated: Listening comprehension, language production, reading skills and written expression. Subject-specific work is also encouraged since the project activates knowledge in other areas, for instance in social studies or mathematics.
In addition to gaining knowledge about the country, the acquisition of media skills is part of the interdisciplinary objectives of the project.

Project preparation and materials used

The chosen project can be prepared in the customary manner. The new element concerns digital documentation, whereby the language teacher can take over this part completely the first time in order to get a feel for the handling of the technology before it can be implemented together with the pupils. The subsequent involvement of the pupils can be adapted to take into account their age and previous knowledge. The required materials include a digital camera, a declaration of consent from the parents, granting permission to compile and use graphical materials, as well as the program Comic life. This program can be downloaded as a free test version (Windows version: http://plasq.com/downloads/win; Mac version: http://plasq.com/downloads/mac). The demo version can be used for 30 days, the program can, for example, be purchased on the Internet as an individual licence "Education" for 14 euros at:
https://store2.esellerate.net/store/checkout/CustomLayout.aspx?s=STR7424382398&pc=&page=MultiCatalog.htm.

Implementation of the project with schools

In the course of the basic project, any desired situations are captured in digital photos. It makes sense to give thought to the precise situations beforehand so that no child or situation is overlooked. A project schedule with the names of the children can be helpful. Ideally, a third person should be responsible for taking the photographs as the basic project demands a great deal of the language teacher, depending on the size of the group.
After the actual project day, it makes sense, as already mentioned above, for the language teacher to process the material on his own in order to familiarise himself with the handling thereof. The digital photos taken are then uploaded on to a computer. After starting the program Comic life, the photos can be accessed. Depending on the age and previous knowledge of the pupils regarding the handling of digital media technology and the extent to which the school is equipped with computers, these steps can be taken over by the children themselves in a follow-up project.

The program Comic life offers multifaceted possibilities for presenting a project, which cannot be dealt with in detail in this paper. Two examples are given here: First of all, crêpe making in the fourth grade of a German school. The comic page with the general photos was specified by the language teacher, and each pupil created a personal page for his portfolio by adding a total of 4 photographs in which he himself was to be seen. The children also added and filled in the speech bubbles themselves. It took each pupil approx. 1 school hour to do this, the class was, however, very heterogeneous owing to different levels of previous knowledge.
In the second example, the subject « This is me », which plays a key role in the learning of a foreign language at primary school, was documented for the German exercise book of a French class. Owing to the fact that no computers were available at the school, the language teacher designed the comic page himself, but left the speech bubbles blank, and printed everything out. The pupils then filled in the bubbles by hand. The text was then subsequently transferred to the speech bubbles by the language teacher. In the case of kindergarten pupils, the teacher could have had the children dictate the text as the advancement of written language is not required at this level.
The best thing to do for anyone interested in this area is to try out how far he wishes to employ this user-friendly program,

which provides a great deal of scope for one's own ideas and designs and different general conditions. Some very pleasing results can be achieved with this program even when it is used for the very first time. In Rhineland-Palatinate (Rheinland-Pfalz), more in-depth advanced training courses are offered on this subject by mec - medienpädagogischer Erzieher/innen Club Rheinland-Pfalz (a media pedagogy club for kindergarten teachers).

The great advantage of working with digital technology will become evident in the next step. The finished comic page can be saved in a standard photo format (e.g. .jpg), and made available to the parents by email at no extra cost. Anyone who has had photographs printed out in the past for the purpose of documenting the project, which were then stuck on to posters with the addition of captions, will appreciate the fact that the finished comic pages can be printed out without requiring any additional time or effort and at a considerably lower cost (e.g. approx. 2 euros for one A4 page in colour). Furthermore, the poster can be printed out in black and white and made available to each pupil for their portfolios. After documenting the first project in Comic life, it is worthwhile involving the pupils to a greater degree next time. As in the case of all projects in which the teacher blazes new trails, careful planning is also required here so that its implementation can be adapted to suit the available materials and previous knowledge of the pupils. Teachers should allow for a sufficient amount of time and also take into account that there will be great differences in the pace at which the pupils work.

Evaluation / further development / transferability to other age groups

All conventional projects in the field of foreign languages (crêpes, breakfast, festivals, visit to the partner school, etc.) have a motivating effect on the pupils per se. As a result of the aspect of state-of-the-art presentation and documentation with the program Comic life, you also get close to the world as experienced by the pupils, who approach the subject of digital processing surprisingly fast and are not afraid to try it out themselves. The program Comic life is an ideal introduction into the use of digital media which can also contribute to developing media skills in everyday teaching.

2. Brigitte Neveux : One book – two languages

The title of the project work and its particular significance for the supervised acquisition of a second language

"Un livre – Zwei Sprachen"
The benefit of this project ensues from project pedagogy.
The language is then brought into play within the scope of the artistic production of the book.

Description of the activity

Joint implementation of a book in two languages by one group of pupils; the book is intended to be read by others.

Objectives

- **Language-related objectives**

To communicate in the language of the neighbour country
Reinforcement of aspects of vocabulary

- **Subject-related objectives**

To speak, read and write in one's own language and in the language of the neighbour by producing a joint book in two languages: Alphabet book, album, animal book, collections, fairy-tales, dictionaries, poems, recipes, etc.

- **Interdisciplinary objectives**

Involvement in the joint activities of a group/class, to come up with ideas and to engage in discussions with each other regarding these ideas ...
Free expression of one's creativity (literary content + illustration)
Approaching different text forms (fairy-tale, poem, ...)

Project preparation and materials used
Look for a project which is closely related to the project of the class/school.
Planning the development of a book using a data sheet. Below is a proposal:

Authors and readers concerned	Kindergarten and primary school or other institutions
Number of pages	A maximum of 20 pages
Front cover	Title and illustration Activity: "Writing a book within the framework of..." Class, school year or group, ... School
Back cover	Summary in no more than 4 lines Name of the class teacher Name of the language teacher School year
Presentation form of the text	Use of German and French No "newly-created words", but use of correct orthography Texts and illustrations produced by the pupils No photographs of the pupils Numbered pages A table of contents (if required) Free choice of character set and font
Carrier medium	On A4 paper + complete version on a USB drive Illustrations on paper or cardboard Reproduction must be possible
Some criteria for assessment	1. Completely new and so far unpublished 2.Observance of the criteria for the presentation form 3. Inventiveness, relevance of the subject 4. Style and quality of the texts 5. Aesthetics and quality of the illustrations 6. Bilingualism, educational benefit and direct relationship between both languages
Timeline	... stipulation of the various due dates ...

Implementation with schools
Research phase: Form, subject, carrier media, selection of type of illustrations ...
Consideration of the various types of texts and illustrations as well as of the associated constraints in each case
Development of the text and illustrations with the group, allocation of the tasks, time for conducting research as a group and individually ...
Proof-reading ...
Printing of the books, making the finished works available.

Evaluation / further development / transferability to other age groups
The works produced within the scope of this project were varied and of a high quality.
The works were incorporated in real class projects and accompanied by other educational initiatives: Exhibitions, performances, etc.
This type of projects can easily be accompanied by diverse forms of joint activities: Posters, drawings, sculptures ...
The important thing is to provide the teaching staff with training on the following issues beforehand: Project pedagogy, supervision of a joint production, the specific activity and the type of medium chosen (book, poster, ...).

3. Brigitte Neveux : Mini-school on the subject of yoga

The title of the project work and its particular significance for the supervised acquisition of a second language

MINI-SCHOOL on the subject of yoga
The benefit of this project within this scope lies in the development of skills for improved control of one's own type of learning and of the approach as a learner - in this case as a learner of a new language.

Description of the activity

A MINI-SCHOOL can run for five half days during the school holidays. It enables the pupils to familiarise themselves with activities originating from traditional yoga and which have been adapted to suit their requirements and their age group: Positions, breathing, relaxation and concentration.

Objectives

- **Language-related objectives**

Acquisition and re-activation of a specialised vocabulary (including vocabulary related to the body)
Use of the German language
Re-activation of acquired language skills in specific and hands-on situations

- **Subject-related objectives / yoga**

To practise body positions in order to get to know oneself better, and to improve the perception of body image
To discover and control breathing function
To improve memory by increasing attentiveness and the ability to concentrate
To learn to relax

- **Interdisciplinary objectives**

To train memory
Encouragement of creativity
To learn how to deal with feelings and to have confidence in oneself

Project preparation and materials used

Search for an appropriate location for this project (a clean room, and one which is heated in the winter + insulated mats)
Organise the financial and material administration of the project with the partners (town hall, parents' association, social and cultural centre, ...)
Communicate the content and objectives
Determine the schedule for the activities and plan the subject for the presentation to be given to the parents at the end of the week

Implementation with schools

The activities alternate and take up half a day: Physical exercises, breathing exercises, games to train and improve attention, relaxation techniques, creation of mandalas, singing ...
All of these activities are carried out according to a central theme, which is specified by the concept intended for the final presentation.

Evaluation / further development / transferability to other age groups

Yoga is a subject appreciated by both pupils and parents alike since it corresponds to their current needs and is a useful aid for learning management.
Yoga can be practised all year round, namely during the activities carried out by the language staff (or during other activities related to school or education), and in short breaks between learning.
It can be easily incorporated in the method of total immersion (in play, in a specific manner, basic vocabulary, ...).

The decisive factor here is that the teacher has completed a vocational training course on this subject (with an association or school which is officially recognised as an institute for so-called traditional yoga).

4. Audrey Vaughan : Geocaching – Children discover the great outdoors at the lake in Losheim (Stausee)

"Children discover nature" – and do this from an early age, in all life and learning phases. This new type of scavenger hunt allows not only for the interdisciplinary discovery of nature, but also for advanced handling of language and other areas of knowledge. During the hunt, participants answer questions on various knowledge areas as a group, exchange ideas, discover and experience nature, and work together to find linguistic solutions, etc.

Description of the activity:

Geocaching (from the Greek word for earth "geo" and the English word "cache") is a kind of electronic treasure hunt or scavenger hunt. The hiding places (referred to as "geocaches" or just "caches") are published in the Internet using geographic coordinates and can then be searched for using a GPS receiver. With accurate maps it is also possible to search for items

without a GPS receiver.[1]

A *geocache* is generally a waterproof container that holds a log book and various small items. Visitors can sign a logbook to record the fact that their search has been successful. The geocache is then hidden again where it was found. The find can be noted online on the corresponding page, and photographs included. In this way, other people – especially the hiders or "owners" – can track what is happening with their geocache. The important thing when searching for and exchanging items is that the process remains unobserved, so that only participants know about the cache.[2]

The hiding places can be in public places, in parks or near tourist spots, as well as hidden deep inside a forest, on top of a tower or even underwater. It is also possible to set up a course in which seekers have to answer questions to find their way to the next cache, as was the case at the 2012 Meeting Day, held at the reservoir in Losheim with TRILINGUA second-grade pupils.

Language goals
- to communicate in the neighbouring language
- listening and reading comprehension
- to communicate using existing vocabulary, terminology expansion

Subject-specific objectives
- Knowledge in various subjects (history, science, art, biology, etc.)

Multidisciplinary objectives
- Expertise: understanding of new media
- Learning skills: awakening of personal skills
- Social skills: teamwork

Preparation of the project and used materials

At the outset, teachers were offered the possibility of learning about the possibilities of geocaching in a bilingual training course. They could then put their newly acquired knowledge into practice in their work with the children.
In a second step, the children were also prepared for experiencing nature with specific offers in both languages.

As part of the TRILINGUA project, all participating schools and institutions were given the necessary GPS devices.

Example: Geocaching at Losheim Reservoir

The schoolchildren set off on their hunt in groups of 4-5. The course was prepared and designed for them, and coordinates provided that led to the first hiding place. Details in the answers to the questions hidden in the cache allowed the next set of coordinates to be calculated.

Evaluation / management / transferability to other age groups

Geocaching is an interesting and interactive way for children to acquire in a fun and age-appropriate way additional knowledge on a specific topic and related vocabulary in the second language

5. Birgit Sichelstiel: Open day - discovering smartville as part of the 50th anniversary of the signing of the Elysée Treaty for German and French pupils

The title of the project work and its particular significance for the supervised acquisition of a second language

The following article on foreign language in the working environment presents the project "Open day at the smart plant" and highlights its orientation in view of supervised foreign language acquisition. The open day was organised within the framework of the INTERREG project TRILINGUA. The events catalogue of TRILINGUA provides projects for secondary school education, which take a detailed and targeted look at the professional world in the border region between Germany and France, and the way in which foreign languages are dealt with. The purpose of presenting this open day, its organisation and implementation in terms of methodology and didactics with a target group from secondary school is to highlight the significance of projects related to the working environment and to provide suggestions for open days of a comparable nature with other target groups.

Description of the activity

The open day took place at the Communication Centre of the smart plant in Hambach on 16th April 2013. Some 50 pupils from Katherine-Weissgerber-Realschule in Saarbrücken and its partner institution collège Fulrad in Sarreguemines were invited to discover the plant of the Franco-German automobile manufacturer and, in particular, to analyse it in terms of language.

[1] http://de.wikipedia.org/wiki/Geocaching
[2] Ibidem

During the preparation and planning stages an authentic and multilingual working environment was created by involving multiple partners from several fields. In terms of educational planning, the framework created in this way enabled goals and content to be geared towards meaningful learning. The coordination of these goals and content with the language lessons of the pupils at their respective schools was also ensured as a result. The venue was, therefore, not chosen at random, but was intended to have a particularly motivating effect on the pupils.

Objectives

Although purely language-related objectives were, of course, implicitly kept in mind in terms of its concept, the open day at the smart plant was not primarily concerned with the teaching of language but rather with establishing the transfer to multilingual everyday (work) situations by using the language in an authentic trilingual working environment. Contact and, above all, communication with pupils of the same age from the other school served to bring to life the children's knowledge (and foreign language skills) gained at school. The current and future vocational orientation of the pupils, provided for in both the German and French curricula, was examined in this manner against a language-related background. By coming into contact with members of staff of a Franco-German enterprise, the significance of a double culture was also intended to be emphasised.

Project preparation and materials used

In order to prepare the open day, a study group comprising representatives of institutions concerned was formed: the Conseil Général de la Moselle as the initiator of the project and sponsor of TRILINGUA, representatives of the French education system, to be more precise, the "Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale de Moselle" (DSDEN) and the Rectorate of the Academy Nancy-Metz, as well as the smart plant and teachers of the institutions concerned from Sarreguemines and Saarbrücken. The composition of this project group made it possible to give consideration to all relevant perspectives in view of the concept for the open day.
During the planning stage, representatives of DSDEN lent their support to the event by selecting and contacting "suitable" institutions. The continuity of the project was also taken into account by choosing a college from the catchment area of the TRILINGUA primary level institutions. Owing to the further involvement of the teaching staff concerned, it was possible to bring the content and objectives into line with the level and age group of the pupil. At the same time, "compatibility" in view of school policy was guaranteed by the presence and cooperation of school inspectors. The involvement of representatives of the smart plant ultimately resulted in the pupils having the opportunity to learn languages in a truly authentic and thus meaningful manner. The project coordinating body, the representatives of the Conseil Général de la Moselle, were responsible for educational and economic matters. Technical and political issues such as the procurement of materials and the contacting of representatives for the jury were facilitated by the coordination activities performed by the Conseil Général.

Implementation with the pupils

The open day started with a one-hour tour of the production area, followed by interviews with selected members of staff, which were conducted by the pupils in mixed groups in German and French. The pupils were given the task of finding indications of the presence of the three languages, both in the plant itself and in the course of the interviews. A prize awaited the group with the most indications.

In the afternoon, the same project groups made up of the pupils from the French and German schools had the opportunity to demonstrate their creativity. They were set the task of designing an advertising poster on the subject of "the vehicle of the future". In addition to artistic skills, creativity in terms of language was also required as they also had to invent a slogan. One of the conditions regarding the design of the poster was the presence of both languages. A prize was also awarded to the best contribution by a jury comprising both German and French representatives from the field of politics, industry and the education system.

The methodology was chosen in such a way so as to ensure the active participation of the pupils in the workshops. In order to implement the products required of them, the pupils had to call on existing knowledge as well as learn new things. By using their foreign language skills, the pupils were able to apply and evaluate their knowledge of the respective second language. Moreover, the task assigned to them created new challenges to be met and required the participants to acquire new skills. They had to reach agreements and coordinate matters within their groups, look for vocabulary, ask questions, etc.

Evaluation / further development / transferability to other age groups

Meaningful and appreciative elements are to be found again in the evaluation and further development of the open day. The posters designed by the pupils will, for instance, be embarking upon an exhibition tour in both institutions. Among the highlights of the open day for the pupils themselves was the tour of the plant as well as the direct contact with the employees. In their assessments, the project partners also consistently rated the experience as positive.
In principle, this experience provides a valuable insight into the educational effect of cooperation projects between schools and language acquisition and the professional environment. It can be implemented with various age groups and occupational fields. Cooperation projects with smaller, local companies are, for example, also possible, thereby creating an even more direct relationship with the children's immediate surroundings. Due to the collaboration with representatives from the education system and the working environment, the open day can be coordinated to meet the requirements of the respective target group. When it comes to the implementation of the project in terms of methodology and didactics, allowing the pupils to discover for themselves the role of language in the professional world by means of a hands-on approach has proven to be successful.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Carla Ahlemeyer Dauch
Lehrerin in der Internationalen Schule Colégio Visconde de Porto Seguro, São Paulo, Brasilien. Zuvor Studium der Musik, Pädagogik, der Sprachen Deutsch und Portugiesisch sowie Aufbaustudien in Schulaufsicht, Schulpsychologie, Schulverwaltung und zweisprachige Erziehung. Inhaberin mehrerer Sprachdiplome. U.a. als bilinguale Musiklehrerin und Klassenlehrerin mit brasilianischen Fächern, inklusive Alphabetisierung, tätig. Als pädagogische Koordinatorin für die Integration der deutschen und brasilianischen Fächer zuständig. Autorin des Konzepts der Immersion in Portinho; Schulpsychologin in Portinho.
cdauch@portoseguro.org.br
carla.dauch@ig.com.br

Dr. phil. Birte Arendt
Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Habilitandin an der Ernst-Moritz-Arndt Universität in Greifswald, Thema: „Frühkindliche Argumentationspraktiken. Muster, Ressourcen und Erwerb". Doktor der Philosophie. Aufbaustudium: Deutsch als Fremdsprache. Magisterstudium in den Fächern Germanistik und Kunstwissenschaft mit dem Beifach Darstellendes Spiel.
arendt@uni-greifswald.de

Christian Pablo Cañipa Ariñez
Student der Betriebswirtschaftslehre – Emerging Markets an der Hochschule Ruhr West, Mühlheim an der Ruhr. Ausbildung zum Industriekaufmann in drei Sprachen an der Deutsch-Bolivianischen Industrie- und Handelskammer. Absolvent der Deutschen Schule La Paz in Bolivien (Abschluss: Bolivianisches Abitur).
canipa_christian@hotmail.com

Dr. Giovanni Cicero Catanese
Pädagogischer Mitarbeiter am Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich e.V. in Mainz und Lehrbeauftragter an der Universität zu Köln im Institut für Erziehungs- und Sozialwissenschaften – Bildung und Entwicklung in Früher Kindheit, an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sowie an der Universität Johannes Gutenberg in Mainz. Staatlich anerkannter Erzieher für den Teilbereich Hort, Heim, Jugendarbeit. Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Messina (Thema der Diplomarbeit: „Zweisprachigkeit und Gebärdensprache. Theorie und Praxisbeispiele").
giovannicicero1@yahoo.de

Prof. Dr. Wai Ming Cheung
Professorin (Associate Professor) an der Fakultät für Erziehungswissenschaften, Abteilung Chinesische Sprache und Literatur an der Universität Hong Kong, China. Studium der Chinesischen Sprache, Erziehungswissenschaften und Geographie. Forschungsinteressen: Kreativität und Phänomenographie bei der Verbesserung des Erlernens und Lehrens der Chinesischen Sprache. Stellvertretende Hauptforscherin in zwei Langzeitprojekten „Unterstützung weiterführender Schulen beim Lehren und Lernen von Chinesisch für Nicht-Muttersprachler" und „Unterstützung von Kindergärten beim Lehren und Lernen von Chinesisch für nicht-Chinesisch-sprechende Kinder" (Zusammenarbeit mit 26 weiterführenden Schulen und 28 Kindergärten in Hong Kong).
cwming@hku.hk

Myriam Cocco
Seit 2001 pädagogische Beraterin für Fremdsprachen im Grenzüberschreitenden Zentrum für Dokumentation und Lehre der Nachbarsprache (*Centre Transfrontalier de Documentation et d'Apprentissage de la Langue du Voisin*) – Außenstelle der Dienstleistungsdirektion der Nationalen Bildung im Département Moselle, die sich um die Sprachenbildung im Département kümmert. Zuständig für Schüleraustausche und Partnerschaften, die binationale Lehrerausbildung und die grenzüberschreitenden Beziehungen in der Großregion. Pädagogisch Verantwortliche im Projekt TRILINGUA. Ausbildung als Lehrerin. Inhaberin des Masters 2: Aufbau der Aus- und Weiterbildung – Ausbilder von Lehrern.
myriam.cocco@ac-nancy-metz.fr

Ulrich Commerçon
Minister für Bildung und Kultur des Saarlandes. Seit 1999 Mitglied des Saarländischen Landtages. 1989-1993 Studium der Slawischen Sprach- und Literaturwissenschaften. 1993-1999 Studium der Politikwissenschaft, Philosophie und Neueren Geschichte. 1999 Magister Artium Politikwissenschaft.
u.commercon@bildung.saarland.de

Prof. Ph. Dr. Yvonne Da Silveira
Professorin an der Universität Québec in Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Tätig in der Abteilung für Lehre und Forschung in Erziehungswissenschaften. Direktorin der Abteilung für Forschung, Ausbildung und Entwicklung der Bildung im Umfeld der Inuit und Indianer (Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien – URFDEMIA). Zuständig für die Ausbildungsprogramme der Inuit-Lehrer/innen. Zuständig für die Firmware des 1. Zyklus der Lehrerausbildung in einer Zweitsprache im Aborigines-Kontext. Doktorat in pädagogischer Psychologie (Universität Laval, 1988). Magister in Linguistik (Universität von Paris X – Nanterre, Frankreich, 1977). Abitur in Bildung (Universität Laval, 1974). Fachgebiete: pädagogische Psychologie, Zweisprachigkeit/ Sprachkontakte, schulische Entwicklung im Kontext des Sprachkontakts, Erziehung.
yvonne.dasilveira@uqat.ca

Martine Desse
Chargée de mission et d'études pour la coopération transfrontalière au Conseil Départemental de Moselle, "Maîtrise de droit des affaires" (juristisches Abschlussexamen) + DESS-Abschluss. Betreut seit 2000 im Rahmen des EU-Programms INTERREG die Maßnahme „Austausch von Erzieherinnen zur Sprachvermittlung zugunsten von saarländischen Kindergärten und Écoles Maternelles von Moselle", die im Jahr 2008 auf die Grundschulen und Écoles Elémentaires ausgedehnt und um den Projektpartner Rheinland-Pfalz erweitert wurde (Projektname: TRILINGUA). Ist in einem „Multipartner"-Team für die Durchführung der Maßnahme und deren administrative und finanzielle Verwaltung zuständig. Weitere grenzüberschreitende Projekte: Gärten ohne Grenzen, Ecopass, Deutschmobil, Francemobil.
martine.desse@cg57.fr
www.cg57.fr

Dr. Peter Edelenbos
Forscher, Lehrer und Berater u. a. in der eigenen Beraterfirma „Effective Educational Language Services". Zahlreiche Untersuchungen für die EU zum Bereich Spracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern.
info@peteredelenbos.nl

Gisbert Eisenbarth
Seit 1986 Mitarbeiter der CEB – Christlichen Erwachsenenbildung. Zuvor Jugendpfleger in Saarburg. Diplom-Sozialarbeiter und Kaufmann im Groß- und Außenhandel. Weiterbildungen zum „Verhaltens- und Systemorientierten Suchtberater“ sowie Mediator
info@ceb-akademie.eu
www.ceb-akademie.eu

Mgr. Alicja Gaszczyk
Deutschlehrerin im Prüfungszentrum des Goethe-Instituts in Szczecin – Leitung von Deutschkursen, Materialentwicklung. Magisterstudium an der philologischen Fakulät der Universität Szczecin (Spezialisierung: Germanistik). Postgraduelles Studium im Bereich polnisch-deutsche und deutsch-polnische rechtliche Übersetzungen. Seit 2009: Doktorandenstudium
a.k.gaszczyk@gmail.com

Francis Goullier
Inspecteur général de l'éducation nationale. Expertentätigkeit am französischen Bildungsministerium auf dem Gebiet des Sprachunterrichts. Mitglied der Arbeitsgruppen der Europäischen Kommission zum Sprachunterricht, im Besonderen zum Spracherwerb im Vorschulalter. Präsident und in Folge Vize-Präsident des Europäischen Validierungskomitees des Europäischen Sprachenportolios. Mitglied mehrerer Koordinierungsgruppen zur Aufarbeitung des im November 2010 organisierten politischen Forums der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarates.
francis.goullier@education.gouv.fr

Eva Hammes-Di Bernardo
Studium der Germanistik, Romanistik, Italianistik, Ethnologie und Anthropologie in Saarbrücken, Metz, Montpellier und Nizza. Lehrbeauftragte an der Universität des Saarlandes. Seit 2001 Referentin für frühkindliche Bildung und Betreuung im Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes. Seit 2004 Vorstandsvorsitzende
des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes.
e.hammes-di_bernardo@bildung.saarland.de
www.mehrsprachigkeit.saarland.de

Stephanie Heieck
Referentin für Schulaufsicht/Schulberatung/Schulentwicklung, Grenz-überschreitende Zusammenarbeit – schulartübergreifend – am Oberrhein und in der Großregion. Projektverantwortliche u.a. für TRILINGUA (Großregion), TRIPROCOM (Oberrhein), École voisine (Oberrhein), Oberrheinisches Schulbuch
stephanie.heieck@addnw.rlp.de

Annegret Kramp-Karrenbauer
Ministerpräsidentin des Saarlandes. Seit 1999 Mitglied des Saarländischen Landtages. 2011-2014: Bevollmächtigte der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit Vorsitzende der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahre 2008. Studium der Rechts- und Politikwissenschaft in Trier und Saarbrücken.
a.kramp-karrenbauer@staatskanzlei.saarland.de
buero-ii@staatskanzlei.saarland.de

Prof. Dr. em. Gudula List
Professorin a.D.. Studium der Psychologie und Sprachwissenschaft in Freiburg und Konstanz. War an verschiedenen Hochschulen tätig, zuletzt in der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Entwicklungs-, Kognitions- und Sozialpsychologie, insbesondere im Hinblick auf Sprachentwicklung, sprachliche Interaktion und Mehrsprachigkeit. Seit einiger Zeit konzentriert sie sich auf den kindlichen Spracherwerb und seine Förderung im Elementarbereich.
g.list@t-online.de

Prof. Dr. Elke Montanari
Professorin für Deutsch als Zweitsprache am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim. Nach dem Studium der Germanistik/Linguistik, Publizistik und Theaterwissenschaft an der Freien Universität Berlin promovierte sie an der Ludwig-Maximilians-Universität München über kindliche Mehrsprachigkeit. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Mehrsprachigkeit und Spracherwerbsforschung.
montanari@uni-hildesheim.de

Brigitte Neveux
Frühere «inspectrice de l'Education Nationale» und zuständig für die Außenstelle IUFM de Moselle für die Schullehrerausbildung. Co-Autor von «Tout sur les études dirigées-Comment apprendre à apprendre» und von «Discipline et pédagogie» sowie Autor von «Yoga et enfants – Enseignement du Yoga traditionnel». Mehrjähriger Einsatz im Projekt TRILINGUA.
brigitteanne.neveux@hotmail.fr

Birgit Sichelstiel
Seit 2008 mit Projekten bezüglich Animation, Ausbildung und Lernressourcen im Rahmen von TRILINGUA im Conseil Déparemental de la Moselle – Grenzüberschreitende Zusammenarbeit betraut Seit 2005: Assistentin bei Animation und Lernressourcen im Rahmen der Austausche von pädagogischen Sprachassistenten im Conseil Départemental de la Moselle – Grenzüberschreitende Zusammenarbeit. 2004 – 2005 : Lektorin im Projekt « DeutschMobil » in Moselle/Lothringen. 2003 – 2004 : Französischlehrerin im Schulungs- und Bildungszentrum Braun & Koppold in Augsburg. 2002 – 2004 : Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache bei Astur Sprach- und Studienreisen in Augsburg. Absolventin des Master 1 Erziehungswissenschaften an der Universität Nancy 2 und des Master 2 Aufbau der Aus- und Weiterbildung – Ausbilder von Lehrern an der Universität Lothringen. Magister Artium in Erziehungswissenschaften (Hauptfach) mit den Nebenfächern Psychologie und Kommunikationswissenschaften an der Universität Augsburg.
birgit.sichelstiel@cg57.fr

Jean-Martin Solt
Studium der Germanistik und Pädagogik an der Universität Strasbourg und Trier. Parallel zum Studium international ausgeführte künstlerische Aktivitäten (Musik und Theater) mit Auftritten im In- und Ausland. 1978–1981: Forschungs- und Lehrtätigkeit an der Universität Trier im Bereich „Pädagogik/Unterrichtsplanung". Seit 1985 selbständig tätig im künstlerischen und pädagogischen Bereich. Pädagogischer Referent u.a. für Ministerien, das Pädagogische Landesinstitut, die Education Nationale Française und freie Träger. Leiter zahlreicher - meist europäischer - Jugendkultur- und Bildungsmaßnahmen.
jean-martin.solt@t-online.de

Prof. Angelika Speck-Hamdan
Professorin für Grundschulpädagogik und –didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München seit 1995. Arbeitsschwerpunkte u.a. der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich, Sprachförderung und Schriftspracherwerb, interkulturelles Lernen, Lernwerkstätten. Mitglied in verschiedenen Fachkommissionen und Gremien, z.B. im wissenschaftlichen Beirat zum Modellversuch „Flexible Grundschule" in Bayern und fachdidaktische Beratung im Projekt VERA für das Fach Deutsch beim IQB Berlin. Zahlreiche Veröffentlichungen, u.a. zum Bereich der sprachlichen Förderung. Magisterabschluss im Fach Pädagogik, 1. und 2. Lehramtsexamen für das Lehramt an Volksschulen, Promotion im Fach Pädagogik mit einer Arbeit zur Interessenentwicklung im Übergang zur Schule. Habilitation an der Universität München mit einer Arbeit über interkulturelle Erziehung in der Grundschule.
speck-hamdan@edu.lmu.de

Richard Stock
Gelernter Elektroniker. Diplom-Verwaltungswirt. Ehemaliger Wirtschaftsprüfer des Instituts für Höhere Studien der Nationalen Verteidigung. Seit 2000 Generaldirektor des Europazentrums Robert Schuman Frankreich in Scy-Chazelles. Davor Mitglied des Direktoriums der Europäischen Akdademie Otzenhausen (Deutschland), stellvertretender Direktor des Wasserversorgungsunternehmens in Rozérieulles und Generalsekretär des Regionalverwaltungsinstituts (IRA) in Metz. Frühere Dozententätigkeit an der Staatlichen Verwaltungsschule in Paris und Lehrbeauftragungen an mehreren Universitäten. Außerdem Präsidiumsmitglied des Netzwerkes „European network for Education and Training (EUNET)" und Präsident des Verwaltungsrates der Europäischen Akademie Nordrheinwestfalen in Bonn.
centre-robert-schumann@wanadoo.fr
richard.stock@wanadoo.fr

Anja Trampert
Anja Trampert arbeitet am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Standort Saarburg für das Projekt TRILINGUA. Sie betreut die französischen Sprachkräfte der Projektkindergärten und -grundschulen in Rheinland-Pfalz und ist Mitglied der TRILINGUA-Arbeitsgruppe Pädagogik. Diese erstellt ein TRILINGUA-weites Veranstaltungs- und Fortbildungsprogramm für alle Sprachkräfte im Projekt und begleitet dieses.
anja.trampert@pl.rlp.de

Audrey Vaughan
2004–2006 Studium (Englisch) an der Universität RENNES 2, Hauptstudium: Sprachen, Literatur und Landeskunde (LLCE). Juli 2006–August 2007 Au-pair in den USA. 2007–2009 Ausbildung zur Fremdsprachenassistentin (Lycée Jean - Macé in Rennes). Seit November 2009 Verwaltungsangestellte im Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes, u.a. tätig im Projekt TRILINGUA.
a.vaughan@bildung.saarland.de

Dott. Roland Verra
Studium der Modernen Sprachen und Literaturen an der Universität Padua, Sitz Verona. 1980-1991 Unterricht der Literarischen Fächer an den Mittelschulen St. Ulrich und Brixen und an der Kunstlehranstalt „Cademia" in St. Ulrich. Lehrbefähigung für Literarische Fächer an der Mittel- und Oberschule, Englisch an der Oberschule. Seit 1992 Schulamtsleiter für die Ladinischen Schulen in Südtirol. Derzeit auch mit der Führung des Bereichs Innovation und Beratung betraut (ehemaliges Ladinisches Pädagogisches Institut). Referententätigkeit bei (inter)nationalen Tagungen und Seminaren über Minderheiten und Erziehungsfragen. Dozententätigkeit an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Schriftsteller und Autor verschiedener literarischer Publikationen in ladinischer, deutscher und italienischer Sprache.
roland-engelbert.verra@provinz.bz.it