

BABYLONIA

3|2019

Languages on the Move

Sprache und Bewegung

Lingua e movimento

Lingua e moviment

Langue en mouvement

*Rivista per l'insegnamento e
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et
l'apprentissage des langues*

*Rivista per instruir ed emprendre
linguatgs*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

WWW.BABYLONIA.CH



Languages on the Move
Sprache und Bewegung
Lingua e movimento
Lingua e moviment
Langue en mouvement

Responsabili della parte tematica:
Laura Loder Büchel & Nikola Mayer

Babylonia

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno XXVIII/2019

Con il sostegno di

Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Fondation Henri Moser

**FONDATION
HENRIMOSER**

Ufficio Federale della Cultura



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Dipartimento federale dell'interno DFI
Departament federal da l'intern DFI
Bundesamt für Kultur BAK
Office fédéral de la culture OFC
Ufficio federale della cultura UFC
Uffizi federal da cultura UFC

Fondazione Oertli



**FONDATION
OERTLI
STIFTUNG**

Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni



Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden
Departament d'educaziun, cultura e protecziun da l'ambient dal Grischun
Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni

Sprache und Bewegung
Lingua e movimento
Lingua e moviment
Langue en mouvement

Tema

4 Editoriale della redazione

6 **Introduzione**
Sprache in Bewegung /
Language on the Move
Nikola Mayer & Laura Loder Büchel

10 **Body and Mind: Warum**
wir mit dem Körper besser
Fremdsprachen lernen
Manuela Macedonia

12 **Bewegung, Entspannung und**
Meditation: Yoga im DaF-
Unterricht
Berit Jany

20 **Gemeinsam einsam?**
Performative Verfahren
im institutionellen
Fremdsprachenunterricht
Natalia Dominguez Sapien &
Georgina Dragović

26 **Escaping from the**
traditional classroom:
The 'Escape Room
Methodology' in the
foreign languages
classroom
Mário Cruz

30 **"Bewegte Geschichten"**
– von der Leseanimation
zur Leseförderung
Reto Pflirter

36 **Embodied language**
learning through
drama: a tool for
reflection, professional
development, and holistic
language practice
Eva Göksel

44 **Drama pedagogy for**
refugee children: a means
for empowerment and
communication
Magda Vitsou, Maria
Papadopoulou & Eleni Gana

50 **Der Einsatz des Körpers als**
Lernkatalysator
Corina Venzin

58 **Mimetic language learning**
or how to incorporate the
"performative magic" of
language
Serafina Morrin

64 **Challenges of teaching**
conceptual metaphors to
ESL students
Ledia Kazazi

68 **Programming in Motion**
Patrick Büchel

72 **Embodiment im**
Französischunterricht
der Sekundarstufen –
Bedingungen, Settings und
Lehrkräftekompetenzen
Clémentine Abel

BABYLONIA

3|2019

Bloc-notes

84

**Embodying grammar:
motion and emotion in the
ESL classroom**

Miriam Stewart

86

**Der Kompetenzbereich
"Kulturen im Fokus" im
Lehrplan 21 – Entwicklung
eines praktikablen Kultur-
begriffs für den obligato-
rischen Fremdsprachenun-
terricht**

Jan-Oliver Eberhardt

90

**NEoLCA: Latin, Grec et
plurilinguisme**

Antje-Marianne Kolde

96

**Short Storys im
Unterricht verfassen und
veröffentlichen**

Martin Geiser

98

Wiedersehen

Anida Latic, Aferdita Berishaj,
Michael Meyer & Lars Fiechter

Il racconto

100

**Intervista con Aixa
Andreetta**

Matteo Casoni

102

**Immersione nell'italianità
per gli apprendisti della
confederazione**

Nicoletta Mariolini

104

**Die neue Sonderprofessur
"Integrierte
Mehrsprachigkeits-
didaktik an der PH
Graubünden**

Matteo Casoni & Mathias
Picononi

106

Rambatrix.ch

Manfred Gross

*Italiano
e romancio
in Svizzera*

112

Info

118

*Agenda
& impressum*

Der Bund geht mit gutem Beispiel voran und fördert in den eigenen Reihen den Austausch zwischen den Sprachgruppen und den Kontakt mit der italienischen Schweiz: Auf Seite 102 stellt die Delegierte des Bundes für Mehrsprachigkeit, Nicoletta Mariolini, ihr neuestes Projekt vor, das die Auszubildenden der Bundesverwaltung im Rahmen einer Spezialwoche in Berührung mit dem Tessin und der dort angesiedelten Bundesinstitutionen bringt. Das fördert nicht nur das Verständnis für die Sprachregionen, sondern schafft Abwechslung mit einer Prise Abenteuer.

Ziel des Projektes ist es, «die Lernenden des Bundes sowie ihre Verantwortlichen für die Wichtigkeit des persönlichen wie auch institutionellen Engagements zur Unterstützung der Sprachminderheiten und zur Förderung der Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren», ein Anliegen, das in der Agenda der PHs immer weiter oben steht und beispielsweise an der PH Graubünden in die Schaffung einer Sonderprofessur für integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik mündet. Sie wird sich mit «integrativem Sprachenlernen befassen und neue Modelle für die Öffnung des Sprachenunterrichts erforschen» (S. 104). Die Zeichen stehen also auf Massnahmen zur Wertschätzung der verschiedenen Sprachen in einer Klasse wie auch – so unsere Hoffnung – auf einer Anpassung der Schulstrukturen an die sprachliche Vielfalt: Der Bund kann «den Kantonen Finanzhilfen gewähren für die Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache» (SpG, Art. 16). Diese Kenntnisse können die Schülerinnen und Schüler wiederum im Rahmen konkreter Schulprojekte in den Fremdsprachenunterricht einbringen.

Austausche und Projekte zur Einbringung der Erstsprachen sind Zeichen der Wertschätzung und gleichsam besondere Anlässe, die dem Alltag Esprit verleihen. Dazu braucht es wenig, wie die vorliegende Nummer zeigt: Eine kurze Auflockerungsübung kann die Stimmung der Klasse heben, dank passender Pantomime lernen die Studierenden ihre Vokabeln schneller und behalten sie länger, wie Macedonia auf S. 10 beschreibt, und dank Theater schlüpfen die Lernenden in neue Rollen und verbinden das, was sie erfahren, mit dem, was sie fühlen und was sie sagen (Goecksel, S. 30). Was will man mehr?

Das Babylonia-Team wünscht gute Lektüre – und einen guten Rutsch ins Neue Jahr!

BA

La Confederazione dà il buon esempio promuovendo tra le sue file gli scambi tra i gruppi linguistici e i contatti con la Svizzera italiana: a pagina 102, Nicoletta Mariolini, delegata federale per il plurilinguismo, presenta il suo ultimo progetto, nel corso del quale i tirocinanti dell'Amministrazione federale hanno potuto passare una settimana speciale in Ticino scoprendo il cantone e le istituzioni federali distribuite sul territorio. L'iniziativa non solo promuove la comprensione tra le regioni linguistiche, ma offre anche a questi giovani un avventuroso diversivo.

L'obiettivo del progetto è quello di "sensibilizzare gli apprendisti federali e i loro responsabili d'apprendistato all'importanza dell'impegno personale e istituzionale per la promozione delle lingue minoritarie e del multilinguismo" – un ambito tra l'altro sempre più prioritario anche nell'agenda delle Alte Scuole Pedagogiche. Lo dimostra, ad esempio, la creazione di una nuova cattedra di didattica integrata del plurilinguismo presso l'Alta Scuola Pedagogica del Canton Grigioni, con il mandato di concentrarsi sull' "apprendimento integrato delle lingue e l'esplorazione di nuovi modelli di apertura nell'insegnamento delle lingue" (p. 104). Si promuovono così misure volte a valorizzare le diverse lingue in classe e, ci auguriamo, ad adeguare le strutture scolastiche alla diversità linguistica. La Confederazione può, va ricordato, concedere aiuti finanziari ai Cantoni per "promuovere la conoscenza della loro prima lingua da parte degli alligotti" (Legge sulle lingue, art. 16). Le conoscenze linguistiche di questi apprendenti potranno a loro volta sostenere diversi progetti nei curricula delle lingue straniere.

Scambi e progetti in cui le lingue prime possono vedersi valorizzate lanciano dei segnali positivi e sono occasioni per dare alla prassi un nuovo slancio. Come mostrano alcuni contributi di questo numero, basta poco: un breve esercizio di rilassamento può migliorare l'atmosfera in classe, gli studenti imparano il vocabolario più velocemente e lo ricordano più a lungo facendo il gioco dei mimi (Macedonia, pagina 10), il teatro permette agli apprendenti di calarsi in diversi ruoli e di esprimere ciò che vivono e sentono (Goecksel, pagina 30). Cosa desiderare di più?

Il team di Babylonia vi augura una buona lettura – e uno splendido 2020!

BY

La Confédération donne le bon exemple en favorisant dans ses propres rangs les échanges entre les groupes linguistiques ainsi que le contact avec la Suisse italienne: À la page 102, Nicoletta Mariolini, la déléguée au plurilinguisme de la Confédération, présente son dernier projet, une semaine spéciale au Tessin pour les stagiaires de l'administration fédérale leur permettant de découvrir le canton et les institutions fédérales qui y sont situées. Ceci non seulement favorise la compréhension entre régions linguistiques, mais aussi offre à ces jeunes un changement d'air et une pincée d'aventure.

L'objectif du projet est de "sensibiliser les apprentis fédéraux ainsi que leurs maîtres d'apprentissage à l'importance de l'engagement personnel et institutionnel pour la promotion des langues minoritaires et du plurilinguisme", une préoccupation de plus en plus prioritaire aussi dans l'agenda des HEP, comme le montre par exemple la création d'un poste de professeur pour la didactique intégrée à la HEP des Grisons. Celui-ci se concentrera sur "l'apprentissage intégré des langues et l'exploration de nouveaux modèles d'ouverture de l'enseignement des langues" (p. 104). Il s'agira donc de mesures visant à valoriser les différentes langues d'une classe et, nous l'espérons, à adapter les structures scolaires à la diversité linguistique. La Confédération peut, rappelons-le, accorder une aide financière aux cantons pour « favoriser la connaissance par les allophones de leur langue première » (Loi sur les langues, art. 16). Concrètement, ceci peut se réaliser dans le cadre de projets scolaires au sein même des cours de langues étrangères.

Les échanges et les projets d'introduction aux langues maternelles constituent, en quelque sorte, des occasions spéciales qui donnent un souffle bienfaisant à la vie quotidienne. Comme le montre le numéro actuel, ceci demande peu: un bref exercice de relaxation peut améliorer l'atmosphère de la classe, les élèves apprennent le vocabulaire plus rapidement et le conservent plus longtemps par pantomimes (Macedonia, page 10), le théâtre permet aux élèves d'entrer dans de nouveaux rôles et d'exprimer ce qu'ils expérimentent et ressentent (Goecksel, page 30). Que voulez-vous de plus ?

L'équipe de Babylonia vous souhaite une bonne lecture – et d'hors et déjà une belle année 2020 !

LO

La Confederaziun va ordavant cun bun exempel e promova en las atgnas retschas il barat tranter las gruppas linguisticas sco era il contact cun la Svizra taliana: A la pagina 102 preschenta la delegada per la plurilinguitad da la Confederaziun, Nicoletta Mariolini, ses pli nov project, in'emna speziala en il Tessin per ils emprendists e las emprendistas da l'administraziun federala che permetta ad els da scuvrir il chantun e las instituziuns federalas domiciliadas là. Quai na promova betg mo la chapientscha tranter las regiuns linguisticas, ma offra a quests giuvenils era ina midada d'aria cun ina presa d'aventura.

La finamira dal project è da «sensibilisar ils emprendists e lur patruns per l'impurtanza da l'engaschament persunal ed instituziunal per la promoziun da las minoritads linguisticas e da la plurilinguitad», ina preoccupaziun pli e pli prioritara era en l'agenda da las SAP che ha manà per exempel a la SAP dal Grischun a la creaziun d'ina professura speziala per didactica da plurilinguitad integrativa. Questa professura s'occupa da l'instrucziun integrativa da las linguas e sviluppa e perscrutescha novs models per in'avertura da l'instrucziun da linguas (p. 104). I sa tracta pia da mesiras cun la finamira da valorisar las differentas linguas d'ina classe e – uschia nossa speranza – d'adattar las structures da la scola rumantscha e taliana a la diversidad linguistica. La Confederaziun po «accorder agids finanzia als chantuns per promover las enconuschientschas da persunas d'autras linguas en lur emprima lingua» (Lescha da linguas, art. 16). Questas enconuschientschas pon vegnir realisadas en il rom da projects concrets en l'instrucziun da linguas estras.

Ils barats ed ils projects d'integraziun da las linguas estras èn segns d'appreziaziun ed occasiuns spezialas che dattan in bun spiert a la vita da mintgadi. I dovra mo pauc per far quai, sco quai che quest numer da Byblonia mussa: in curt exercizi da relaxar po meglierar l'atmosfera en la classe, ils scolars emperndan il vocabulari pli spert e conserveschan el pli ditg tras pantonimas (Macedonia, p. 10), il teater permetta als scolars d'entrar en novas rollas e d'exprimer quai ch'els vivan e sentan (Goecksel, p. 30). Tge vul ins dapli?

Il team da Babylonia as giavischa buna lectura ... e da cor in bun onn nov!

NIA

SPRACHE IN BEWEGUNG / LANGUAGE ON THE MOVE

A word from your editors...

 Nikola Mayer & Laura Loder
Büchel | PH Zürich


Prof. Dr. Nikola Mayer and Dr. Laura Loder Büchel are teacher trainers at the Zurich University of Teacher Education.



Sie haben es sicherlich auch schon irgendwo gelesen «Sitzen ist das neue Rauchen.» Was wie eine reisserische Schlagzeile aus einem Boulevard Magazin klingt, stammt von Dr. James Levine, dem Leiter des Obesity-Solutions-Projekts an der Mayo Clinic der Arizona State University, der zu Lösungen bei Übergewicht forscht. Bewegung ist (über-)lebensnotwendig und das Bewusstsein dafür wächst. Viele von uns besitzen einen Bewegungstracker, der unsere Schritte aufzeichnet und uns anspornt, in Bewegung zu kommen. Auch aus Sicht der Hirnforschung lässt sich belegen, dass Bewegung nicht nur für einen straffen Körper relevant ist, sondern auch für ein aktives und gesundes Gehirn. Aerobe Bewegung fördert die Produktion der Aminosäure NAA (Natrium-Acetylaspartat) und diese wiederum «unterstützt die Gesundheit der Neuronen und verlangsamt dadurch die altersbedingte Schrumpfung der Gehirnrinde.» (Macedonia 2018: 65)

Während ich das in den Computer tippe, sitze ich wieder einmal am Schreibtisch und versuche meine Gedanken zum The-

ma «Sprache in Bewegung» / «Language on the move» zu ordnen. Dabei weiss ich, dass mir das oft besser gelingt, wenn ich durch die Wohnung laufe oder draussen im Park spazieren gehe. Dann fliessen die Gedanken im Rhythmus meiner Schritte und nach und nach kann ich die Gedankenstänge sortieren, formen sich die Ideen. Wenn ich das mache, komme ich automatisch in einen inneren Dialog, setze Gestik und Gesten ein, vor allem die Arme und Hände, um mir selbst zu veranschaulichen oder zu bestärken, um was es geht.

Ein Blick in die Schulzimmer zeigt ein ähnliches Bild. Den grössten Teil der Stunde verbringen die Schülerinnen und Schüler sitzend an ihren Tischen. Das gilt auch für den Fremdsprachenunterricht. Sprache in Bewegung / Language on the move – ist deshalb ein wichtiges Desiderat, denn auch unsere Schülerinnen und Schüler sitzen viel zu viel und erleben viel zu wenig die natürliche und belebende Verbindung zwischen Sprache und Bewegung.

How do we bring the body back into language teaching? What is happening in our brains when we are visualizing, moving, acting? Can I really learn a language like this?

So what inspired this issue on language and movement?

- > a leg operation with a three-month stint on crutches where life slowed down and every word read or heard and every observation made was etched into my inner psyche because I wasn't fast enough for anything to pass me by...
- > reading Bergen's "Louder than Words" (2012) and asking myself how this can be applied to foreign language teaching because it DOES.....
- > Pilates - at the end of every session there is a small quiet visualization exercise. Pilates is in German, I'm an English speaker - As I lie exhausted on the mat, I picture myself in a meadow - but wait, is it "die oder der oder das Wiese"? And there's an eagle - oops - hedgehog or eagle? Wait, why is the sky "azurblau" and why can't I even picture that color?? Wait..... where am I now? And am I the eagle or the hedgehog?...
- > a huge focus on IT in schools - kids hunched over their screens learning to program and sitting for hours at a time.....

All these things have been running through my head over the past few years - how do we embody language? How do we bring the body back into language teaching? What is happening in our brains when we are visualizing, moving, acting? Can I really learn a language like this?

Vom ganzheitlichen Lernen zum Embodiment Learning

Die Auffassung, dass Lernen nur im Kopf stattfindet und Konzentration am besten im Sitzen, hält sich über Generationen. Laut Descartes wird sich der durch seine Ratio bestimmte Mensch erst indem er sich als Denker wahrnimmt auch seiner körperlichen Existenz bewusst: «cogito ergo sum». Körper/Materie und Geist sind für Descartes zwei getrennte Prinzipien. Das dualistische Prinzip, das die westliche Denkkultur geprägt hat, spaltet somit den Menschen in einem «Akt der Entfremdung» von sich selbst. Dies blieb nicht ohne Folgen für das schulische Lernen. Besonders prägnant hat dies Carl Rogers, einer der Vertreter der Humanistischen Psychologie, die auf einem explizit ganzheitlichen Bild des Menschen als Einheit aus Körper, Seele und Geist beruht, mit Blick auf Erziehung und Schule ausgedrückt:

"Each year I become more pessimistic about what is going on in educational institutions. They have focused so intently on the cognitive and have limited themselves so completely to 'education from the neck up' [...] As a consequence of this overstress on the cognitive, and of the avoidance of any feeling connected with it, most of the excitement has gone out of education." (Rogers 1972: 40f)

Dabei ist es kein neues Anliegen, den Fokus auf die Verbindung von Körper und

Geist zu legen. Reformpädagogische Ansätze wie z.B. von Freinet, Kerschensteiner und Montessori vertraten bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Auffassung, dass in der klassischen «Kopfschule», die die Leiblichkeit der Schülerinnen und Schüler ignoriert, kein wirkliches Lernen und keine Entfaltung der Persönlichkeit möglich sei. In diesem Jahr feiert die Waldorf-Schule ihr 100jähriges Bestehen und von Anfang an war die Einbindung des Körpers und der Emotionen über Theaterspiel, Tanz und Rhythmus («Eurhythmie») in den Lernprozess fester Bestandteil dieses reformpädagogischen Konzepts, auch für das Lernen einer Fremdsprache. Vor allem im frühen Fremdsprachenlernen wurden einige dieser Ansätze aufgegriffen und haben sich dort als wirksam etabliert. Überhaupt ist das frühe Fremdsprachenlernen in der Primarstufe zumeist bewegter und emotionaler als der Unterricht auf der Sekundarstufe.

Das humanistische Menschenbild (die Einheit aus Körper, Seele und Geist) hat nach wie vor Bestand, aber der durchaus ideologieanfällige Begriff des «ganzheitlichen Lernens» wird heute zunehmend durch aus den Neuro- und Kognitionswissenschaften stammenden Begriffen wie «embodiment» / «embodied cognition» / «embodiment learning» abgelöst. Die sogenannte «Body-Mind-Interaction» unterstreicht, dass Körper und Geist

funktional zusammenhängen und ohne den Körper auch unsere Gedanken bzw. unser Bewusstsein nicht möglich wären. Manuela Macedonia bezeichnet den Körper sogar als «learning tool», der uns dabei unterstützt, Neues aufzunehmen und nachhaltig abzuspeichern. Besonders das bewegte Lernen ist gut erforscht – unser Körper ist für Bewegungen gemacht und somit ist auch unser Gehirn darauf programmiert, Bewegungen zu initiieren und auszuführen. Arndt und Sambanis kommentieren dies folgendermassen: «Etwa ein Drittel des Gehirns ist mit der Planung, Koordination und Ausführung von Bewegungen befasst. Warum sollte man das im Unterricht nicht bewusst adressieren?» (Arndt / Sambanis 2017: 146) Die Bewegungen können verschiedener Art sein – so kann beim Vokabellernen eine Geste parallel zum Wort gelernt und gespeichert werden. Oder, wenn die Schülerinnen und Schüler im Kreis laufen und jeder ein bestimmtes Wort murmelt, dann kann die Bewegung den zugrundeliegenden Rhythmus von Wörtern unterstreichen. Bewegungen können aber auch mit Instruktionen begleitet werden, wie dies beim Yoga der Fall ist, und so Sprache und Bewegung miteinander verbinden. Auch Mimik und Gestik begleiten die Sprache und hinterlassen einen oftmals kulturell geprägten Eindruck. Beim Theaterspiel fließen verschiedene dieser Bewegungsaspekte im Medium der Spra-

Vielmehr geht es uns darum, Denken und Tun in Bewegung zu bringen und weitere Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens zu eröffnen.

che zusammen und führen dazu, dass wir diese Situationen häufig als besonders authentisch und bewegend erleben und nachhaltig abspeichern.

At the moment, schools are on an IT kick – and on an LP21 kick – but what happened to “back to the basics”? What is the role of “experiencing” with one’s mind and one’s body? As I sit on this computer, I want to be out and about, smelling the roses, chatting with a friend in any language and making sense in a world of nonsense and trying to figure out if a rose with another name would smell the same. But how can teachers set up such settings for learners who may not be interested in taking advantage of the opportunities or see the sense in such moments? How can we convince teachers that part of teaching is getting away from worksheets and really embracing “learning by doing”?

Unser Anliegen für diese Babylonía Ausgabe

Unser Anliegen ist es nicht, alle diese Fragen zu lösen und wir haben auch nicht die Antworten darauf parat. Vielmehr geht es uns darum, Denken und Tun in Bewegung zu bringen und weitere Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens zu eröffnen. Die hier vorgestellten Beiträge sind ein Anfang.

We can look at this issue of Babylonía from many angles – we know the com-

bination of excellent articles that we have put together for you is slightly eclectic, but what they all do is move and they all offer a way in which movement can be part of learning a language. We offer you alternative ways of teaching (thinking outside of the box) and alternative ways of seeing, as we all need new glasses occasionally. We invite you to escape into a world of mind and body within this issue of Babylonía.

Bibliografie

- Arndt, P. A. / Sambanis, M. (2017). *Didaktik und Neurowissenschaften: Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Narr Studienbücher. Bergen, B. (2012). *Louder Than Words: The New Science of How the Mind Makes Meaning*. New York: Basic Books.
- Macedonia, M. (2018). *Beweg Dich! Und Dein Gehirn Sagt Danke*. Christian Brandstätter Verlag Wien.
- Rogers, C. (1972). «Bringing together ideas and feelings in learning.» In: *Learning Today* 5 / 1972: 32-43.

BODY AND MIND

Manuela Macedonia | Universität Linz



Nach ihrem Diplom arbeitete Dr. Manuela Macedonia zunächst als Italienischlehrerin und begann parallel dazu über Methoden der Fremdsprachen-

vermittlung zu forschen. Daraus ergaben sich zwei spannende Schwerpunkte: zum einen das sensomotorische Lernen von Sprache, zum anderen das Spiel zur Automatisierung von Morphologie (Endungen) und Syntax (Satzbau). Als Senior Scientist arbeitet Dr. Macedonia derzeit am Institut für Information Engineering an der Johannes-Kepler Universität Linz mit dem Schwerpunkt Neurokognition.

Warum wir mit dem Körper besser Fremdsprachen lernen

Seit Jahrhunderten trennen wir Körper und Geist voneinander: Der Körper ist Behälter für Organe – so wie René Descartes sagte – der Geist ist eine abstrakte Entität und nur er kann lernen. Deswegen wohl auch sitzen wir in der Schule still und während des Lernens sollen wir uns möglichst wenig bewegen. Dass es anders viel besser geht, zeigen Verhaltensforschung und Neurowissenschaft. Anfang der 90er Jahr fing ich an, während meines Italienisch-Unterrichts an der Universität Linz (Österreich) Wörter mit bedeutungsbezogenen Gesten zu verknüpfen. Also stellten meine Studenten mit ihren Armen ein Dach dar: Das war die Geste für Haus und sprachen das Wort in Italienisch aus „casa“. Ich wollte in erster Linie auf die Übersetzung in ihre Muttersprache (Deutsch) verzichten, daher benutzte ich das, was man damals Pantomime nannte.

Nach kurzer Zeit stellte ich fest, dass die Studenten – dank den Gesten – die Wörter schneller und dauerhafter speicherten, als wenn sie sie in Listen lasen oder hörten. Ich fing an mir Gedanken zu machen, warum es wohl so sei. Dazu gab es keine wissenschaftliche Literatur, sodass ich selbst in die Forschung einsteigen musste und meine Dissertation bei Wolfgang Klimesch, einem international anerkannten Gedächtnisforscher der Universität Salzburg, verfasste.

Die Erkenntnisse waren eindeutig: Verglichen mit audiovisuellem Lernen (also mit Lesen und Hören) konnten die Probanden kurz- und langfristig sich mehr Vokabeln merken, wenn sie sie mit einer Geste während des Lernen begleitet hatten. Diese Resultate konnte ich im Lauf der Jahre wiederholt belegen, sowie auch andere Kollegen in der Forschungscommunity.

Aus Sicht des Gehirns schaffen Gesten, die man an Vokabeln knüpft, ausgedehnte Netzwerke im Gehirn, die sprachliche Information stabil speichern. Solche Netzwerke involvieren alle Gehirnregionen, die sensorische Wahrnehmung und Motorik steuern. Das kann man eindeutig nachweisen, wenn man im Kernspintomographen den Versuchspersonen die mit Gesten gelernten Wörter lesen und hören lässt. Dabei wird das Gehirn in jenen Regionen aktiv, die während des Lernprozesses involviert wurden, mitunter auch die Motorik.

Durch das Miteinbeziehen all dieser Modalitäten – also des Körpers – in den Lernprozess, lernt man mehr Vokabeln und vergisst sie auch langsamer!

Perché impariamo meglio le lingue straniere con il nostro corpo

Per secoli abbiamo separato corpo e mente: il corpo è un contenitore di organi, di-

Aus Sicht des Gehirns schaffen Gesten, die man an Vokabeln knüpft, ausgedehnte Netzwerke im Gehirn, die sprachliche Information stabil speichern.

ceva René Descartes, la mente è un'entità astratta e solo essa può imparare. Questo è probabilmente il motivo per cui a scuola stiamo seduti in silenzio e durante le lezioni dovremmo muoverci il meno possibile. La ricerca comportamentale e le neuroscienze dimostrano che si può fare diversamente e meglio.

All'inizio degli anni '90, durante le lezioni di italiano all'Università di Linz (Austria), ho iniziato ad associare le parole a gesti significativi. Quindi i miei studenti rappresentavano un tetto con le braccia: era il gesto associato alla parola "casa" in italiano. Soprattutto, volevo fare a meno della traduzione nella loro lingua madre (tedesco), così ho usato quella che allora si chiamava pantomima.

In poco tempo ho notato che gli studenti - grazie ai gesti - memorizzavano le parole più velocemente e in modo più permanente rispetto a quando le leggevano o ascoltavano in una lista. Ho cominciato a domandarmi il perché. Non c'era letteratura scientifica sull'argomento, così ho iniziato da me una ricerca, scrivendo la mia tesi con Wolfgang Klimesch, un ricercatore dell'Università di Salisburgo di fama internazionale nell'ambito della memoria.

I risultati dei test sono stati chiari: rispetto a un apprendimento audiovisivo (lettura e ascolto), i soggetti erano in grado di ricordare più vocaboli nel breve e lungo termine se li avevano associati a un gesto durante il processo di apprendimento. Nel corso degli anni, io stessa, così come altri colleghi della comunità scientifica, abbiamo potuto dimostrare a più riprese questi risultati.

Dal punto di vista cerebrale, i gesti associati al vocabolario creano nel cervello ampie reti che immagazzinano le infor-

mazioni linguistiche in modo stabile. Tali reti coinvolgono tutte le regioni cerebrali che controllano la percezione sensoriale e le funzioni motorie. Ciò può essere dimostrato chiaramente sottoponendo a una risonanza magnetica i soggetti del test mentre leggono e ascoltano le parole che hanno appreso associandole ai gesti. Il cervello si attiva in quelle regioni implicate nel processo di apprendimento, comprese le abilità motorie.

Includendo nel processo di apprendimento tutte queste modalità - e in particolare il corpo -, si impara più vocabolario e lo si dimentica più lentamente!

Pourquoi nous apprenons mieux les langues étrangères avec notre corps

Pendant des siècles, nous avons séparé le corps et l'esprit: le corps est un récipient pour les organes - comme le disait René Descartes -, l'esprit est une entité abstraite et lui seul peut apprendre. C'est probablement la raison pour laquelle, à l'école, nous nous asseyons tranquillement pour apprendre et nous devrions bouger aussi peu que possible. La recherche comportementale et les neurosciences montrent que les choses peuvent aller beaucoup mieux autrement. Au début des années 90, dans le cadre de mon enseignement d'italien à l'Université de Linz (Autriche), j'ai commencé à associer les mots avec des gestes significatifs. Mes élèves représentaient donc un toit avec leurs bras: c'était le geste pour la maison et pour le mot "casa" en italien. Je voulais surtout me passer de traduction vers leur langue maternelle (l'allemand), alors j'ai utilisé ce qu'on appelait alors la pantomime. Peu de temps après, j'ai remarqué que les

élèves - grâce aux gestes - mémorisaient les mots plus rapidement et de façon plus permanente que lorsqu'ils les lisaient ou les entendaient dans des listes. J'ai commencé par me demander pourquoi. Mais il n'y avait pas de littérature scientifique sur le sujet, alors j'ai dû moi-même lancer une recherche et il en est résulté ma thèse, sous la direction de Wolfgang Klimesch, un chercheur de renommée internationale de l'Université de Salzbourg dans le domaine de la mémoire. Les résultats étaient clairs: par rapport à un apprentissage audiovisuel (c'est-à-dire par la lecture et l'écoute), les sujets testés étaient capables de se souvenir de plus de vocables à court et à long terme s'ils les avaient accompagnés d'un geste durant le processus d'apprentissage. Au fil des ans, j'ai pu à maintes reprises confirmer ces résultats, ainsi que l'ont fait également d'autres collègues du milieu de la recherche.

Du point de vue cérébral, les gestes liés au vocabulaire créent de vastes réseaux dans le cerveau qui stockent l'information linguistique de façon stable. De tels réseaux impliquent toutes les régions du cerveau qui contrôlent la perception sensorielle et les fonctions motrices. Cela peut être clairement vérifié [visualisé?] en faisant lire et écouter les mots appris par les sujets à l'aide de gestes dans le tomographe à résonance magnétique: le cerveau devient en effet actif dans les régions qui ont été impliquées dans le processus d'apprentissage - et notamment celles où sont concernées les capacités motrices.

En incluant toutes ces modalités - en particulier le corps - dans le processus d'apprentissage, on apprend plus de vocabulaire et on l'oublie plus lentement!

BEWEGUNG, ENTSPANNUNG UND MEDITATION: YOGA IM DAF-UNTERRICHT

Schools and universities are facing a new generation of students who struggle both with the challenging culture of stress and an increased deprivation of somatic learning opportunities. The sensations of disembodiment experienced by learners due to increased stress levels and electronic overload, often cause feelings of dissociation that have a negative impact on their learning. This article thus presents a way to establish the connection between the mind, body, and language that can help students to counter the negative onslaught of stress and sedentary lifestyle. The use of movement, relaxation, and concentration with the help of yoga elements encourages and sustains a body-mind integration that offers learners of German a somatic learning experience in which information comes to them through both the body and mind. The proposed yoga activities serve as tools for students to comprehend and speak German in a relaxed atmosphere that enables them to self-regulate their stress levels and fully dedicate their attention to the learning process.

● Berit Jany | University of Colorado



Dr. Berit Jany ist Direktorin des deutschen Sprachprogramms an der University of Colorado in Boulder. Sie erhielt einen M.A. in

Erziehungswissenschaften und DaF/DaZ an der TU Dresden und einen M.A. und PhD in Germanistik an der Ohio State University. Derzeit koordiniert sie an CU Boulder deutsche Sprachkurse, unterrichtet Seminare im Bereich Fremdsprachendidaktik, leitet neue DaF-Lehrkräfte an und unterstützt Deutschprogramme an umliegenden Schulen

1. Ganzheitlichkeit und Sprachenlernen

In unserer heutigen Gesellschaft sind Lernende einer Vielzahl von psychischen und physischen Problemen ausgesetzt. Schulen und Universitäten stehen einer neuen Generation von Lernenden gegenüber, die sowohl unter verschiedenen Stressfaktoren, wie politische und soziale Unruhen und Wettbewerbsdruck zu leiden haben, als auch von einer zunehmenden Verarmung der Sinneswahrnehmungen geprägt sind. In einer regelrechten Sitzkultur, in der sich das Leben und Lernen immer mehr auf dem Bildschirm abspielt, wird das reale Interagieren mit einer virtuellen Realität und sozialen Medien ersetzt. Der folgende Beitrag beschäftigt sich daher mit einem ganzheitlichen Ansatz, der Möglichkeiten sucht, Lernenden zu helfen, den negativen Einflüssen von Stress und sitzender Lebensweise entgegenzutreten. Dabei werden Entspannung, Konzentration und Bewegung bewusst eingesetzt, um eine Harmonie im Unterricht zu schaffen, die Spannungen abbaut, so dass sich die Kursteilnehmenden völlig dem Lernvorgang zuwenden können. Die Vorteile von Be-

wegung für kognitive Leistung sind seit längerem bekannt (vgl. Tomporowski u.a., 2008; Fedewa & Ahn, 2011; Chang u.a. 2012), besonders der Zusammenhang von Bewegung und Stresstoleranz unter Lernenden (vgl. Norlander u.a., 2005) sowie eine erhöhte Sprachaufnahme und Merkfähigkeit bei körperlicher Ertüchtigung (vgl. MacIntyre & Gregersen, 2012; Mavilidi u.a., 2015). Die im Folgenden vorgestellten Unterrichtseinheiten dienen als praktische Beispiele der Förderung eines Zusammenarbeitens von Körper und Geist, welches den Deutschlernenden sensorische Lernerfahrungen ermöglicht, bei denen Wissen auf körperlichem und mentalem Wege aufgenommen und verarbeitet wird.

Auf der Suche nach einer Lernumgebung, die, um das physische und emotionale Wohl der Teilnehmenden des DaF-Unterrichts bedacht, eine Vernetzung von Verstand und Körper anstrebt, beschäftigt sich dieser Artikel mit dem Einsatz von Bewegung und aktiver Entspannung in Form von einfachen, herzöffnenden Yogastellungen und beruhigenden Atemübungen sowie der Vorstellungskraft, die durch Meditationseinheiten aktiviert

Dabei werden
Entspannung,
Konzentration und
Bewegung bewusst
eingesetzt, um
eine Harmonie
im Unterricht
zu schaffen, die
Spannungen abbaut.

wird. Die vorliegenden Ideen zur Umsetzung von Yoga Elementen im Deutsch Unterricht wurden erstmals in DaF Kursen einer Universität in Colorado—dem Fitness- und Erholungsmekka der USA—getestet und ausgeführt, lassen sich jedoch problemlos auf den DaZ-Unterricht sowie anderen Fremdsprachenunterricht mit Lernenden verschiedenen Alters und Sprachniveaus übertragen. Die mit den angeführten Aktivitäten angestrebte Verbindung von Sprache und Bewegung verschafft Deutschlernenden dabei die Möglichkeit, ihr Vokabular und strukturelles Wissen zu erweitern und aktiv in kontextbezogener Weise anzuwenden.

2. Integration von Yoga im Unterricht

Aufgrund des bewegungsorientierten Charakters von Yoga bietet sich eine Didaktisierung nach der ganzheitlichen Sprachlehrmethode TPR (Total Physical Response) an (Morgan, 2011). Die von dem amerikanischen Psychologie Professor James Asher in den 1970er Jahren entwickelte behavioristische Methode des Fremdsprachenerlernens basiert auf der Koordinierung von Sprache und Bewegung und der damit verbundenen Auffassung, dass das Erinnerungsvermögen der Lernenden durch Agieren des ganzen Körpers gesteigert wird (vgl. Asher, 1996). Bei der TPR Methode wird die Bedeutung des Hörverständnisses im Prozess des Fremdsprachenerlernens betont; ganzkörperliche Bewegungen unterstützen dabei die Aufnahme von lexikalischen und strukturellen Elementen der Fremdsprache. Die Verbindung von Sprache und vielverwendeten Gesten sorgt für die Aktivierung von Gehirnbereichen (z.B. dem prämotorischen Kortex), die vermutlich an der Automatisierung von regelgeleiteten Aspekten der Sprache maßgeblich beteiligt sind und sich positiv auf Gedächtnissteigerung auswirken (Macedonia et al, 2011; Macedonia & Mueller 2016). TPR Aktivitäten beginnen im Allgemeinen damit, dass Lernende auf sprachliche Befehle des Lehrpersonals mit entsprechenden Körperbewegungen reagieren. Mit genügend Wiederholung

internalisieren sie somit die sprachlichen Elemente und wenden diese im eigenen Fremdsprachengebrauch an.

Eine Vielzahl von Stundeneinheiten lässt sich mit dem Wortschatz der Yoga Praktiken und im TPR Rahmen gestalten. Folgende Aktivitäten beginnen jeweils mit einem Training der rezeptiven Sprachfähigkeiten und bieten weiterführend Aufgabenstellungen im Bereich Sprechen und Schreiben an, bei denen Lernende sich mit Bewegungskoordination, Sinneswahrnehmungen und Empfindungen auseinandersetzen und somit eine Verbindung von Körper und Geist in der Fremdsprache anstreben. Mit den Aufgabenstellungen verbundene Lernziele beinhalten: rezeptives Verständnis des Grundwortschatzes im Bereich Körper und Gesundheit und damit verbundenes Körperbewusstsein; Kopplung von Befehlen und Anleitungen mit entsprechenden körperlichen Handlungen, besonders die Ausführung von gesprochenen und geschriebenen Yoga Instruktionen durch Bewegung und Atmung; sprachlich angemessene Reaktion auf Anfragen zur Stimmungslage; Anwendung von spezifischen Strukturen und Vokabeln beim Verfassen eigener Yoga Instruktionen; und Verwendung von Phrasen und Sätzen bei der Formulierung von positiven Affirmationen und Mantras.

2.1. Atmung: Biene auf Lotus

Yoga Übungen leiten sich oft aus der Naturwelt ab. Tiere und Pflanzen wurden von den altindischen Gelehrten beobachtet und nachgeahmt, um sowohl den Körper zu stärken als auch Entspannung und gleichmäßige Atmung zu finden. Die Bienenton-Atmung (*Brahmari*) ist eine solche Atemübung aus der Tierwelt inspiriert, die im Folgenden mit der ritualen Geste der Lotusblume (*Padma*) kombiniert wird.

Anwendung: Diese Atemübung kann im DaF-Unterricht jedes Sprachniveaus eingesetzt werden, wenn Lernende eine kurze Beruhigung benötigen und ihr Stressniveau während des hektischen Schul- oder Universitätsalltags zu senken ist.

Yoga = *yuj* (Sanskrit: zusammenbinden, anjochen), asketische Praktik und Meditationsmethode, die Körper, Geist und Seele vereint

Asanas = körperliche Übungen: anhaltende Körperstellungen und dynamische Bewegungen

Pranayama = Atemübungen

Dyana = meditative Praxis

Mudra = rituelle Geste

Mantra = Spruch, der meditativ wiederholt wird, um Konzentration und positive Energien zu fördern

Wörterverzeichnis: schließen, ein-/ausatmen, summen, fühlen, lächeln, berühren, Gesicht, Mund, Nase, Ohren, Zeigefinger, Daumenspitze

Anleitung: Dem TPR Ansatz folgend, macht die Lehrperson die Übung vor, während sie passende Befehle dazu gibt; im Anschluss schließen die Lernenden ihre Augen und führen die ihnen übermittelten Befehle aus:

1. Setze dich aufrecht (oder stehe aufrecht) und schließe deine Augen, entspanne deine Gesichtsmuskeln mit einem Lächeln.
2. Atme durch die Nase ein und durch den Mund aus.
3. Beim Ausatmen, summe mit geschlossenem Mund, wie eine Biene.
4. Halte deine Hände auf die Ohren (oder stecke den Zeigefinger in die Ohren) und atme 7mal ein und aus, teste, welches Summen sich gut für dich anfühlt.
5. Nimm nun deine Hände von den Ohren und halte sie vor deinem Herz, die Handgelenke berühren sich, spreize alle Finger und führe dann nur Daumenspitze auf Daumenspitze und kleinen Finger auf kleinen Finger, so dass deine Hände wie eine Blume aussehen.
6. Atme 7mal durch die Nase ein und durch den Mund aus.



Abbildung 1: Schülerin formt ihre Hände zu Lotus mudra im deutschen Sprachlager in Estes Park, CO. Feb. 2019.

Weiterführung: Die Lotus Mudra ist eine symbolische Handgeste, die sowohl Kommunikation durch die bis an die Kehle reichenden Finger verdeutlicht, als auch das Herz mit der energetischen Bewegung öffnet. Auf die Atem- und

stimmungsleitende Übung folgend kann ein kurzes Feedback von den Lernenden erfragt werden, z.B. mit idiomatischer Phrasenbildung: „Was hast du auf dem Herzen?“. Nach Klärung der Bedeutung dieser Phrase, nämlich der Anfrage nach dem Grund für einen eher negativen Gemütszustand, werden Lernende aufgefordert, über ihre Sorgen oder Probleme zu reflektieren und diese verbal auf Deutsch zu äußern (evtl. unter Anleitung und mit Formulierungshilfen) und ihren LernpartnerInnen mitzuteilen oder in einem Deutschtagebuch zu vermerken.

Diese kommunikative Aufgabe, in der Lernende die Sprache aktiv anwenden, fördert Achtsamkeit auf Gefühle, indem Gründe für negative Emotionen offenlegt werden, welche sich oft hinderlich auf den Spracherwerb auswirken. Das Bewusstmachen und Aussprechen dieser Probleme oder Gründe negativer Stimmungslagen hat meist lindernde Wirkung und hilft den Lernenden, eine intensivere Beziehung zu sich selbst und den anderen herzustellen.

2.2 Yogastellungen: Der Krieger

Wie der Name Krieger oder Held (*Virabhadrasana*) bereits vermuten lässt, sorgt die Yoga Stellung für körperliche Kraft und Durchhaltevermögen. Muskeln werden gestärkt und geistige Kraft, Mut und inneres „Heldentum“ gefördert.

Anwendung: Diese Aktivität besteht aus einer Anzahl an Yogastellungen, die im kommunikativen Deutschunterricht verwendet werden können, in Verbindung mit Themenbereichen wie Gesundheit, Fitness oder Freizeit, bei Anwendung von grammatischen Aspekten wie dem (formellen) Imperativ und Wechselpräpositionen (und ihre Verben) oder auch in Momenten, in denen man die Unterrichtserfahrung der Lernenden mit einem gewissen Gefühl von Stärke, Balance und Mut bereichern möchte. Im angeführten Beispiel werden die Yogastellungen Krieger I, II und III verwendet.

Wörterverzeichnis: stehen, heben, biegen, stellen, strecken, fassen, atmen, vorn/hinten, links/rechts, oben/unten
Anleitung: Beschreibungen von einer Rei-



Abbildung 2: PPT/Handout zur Visualisierung und Formulierung von Gemütszuständen.

he einfacher Basisstellungen des Hatha Yogas werden von der Lehrkraft angefertigt. Wenn Lernende nicht vor dem Unterricht darüber informiert wurden, entsprechende Kleidung zu tragen und Yogamatten mitzubringen, sollten sich die Stellungen auf Standpositionen begrenzen. Dazu passen z.B. Übungen wie der Baum (*vrikshasana*), das Dreieck (*trikonasana*) oder auch der gestreckte seitliche Winkel (*utthita parsvakonasana*). Die eigentliche Aktivität besteht aus drei Teilen, bei welchen jeweils drei Lernende in einer Gruppe zusammenarbeiten. Erster Teil: Die drei Lernenden erhalten jeweils eine Kopie

mit einer Yogastellung (siehe Abb. 3) und zwei Beschreibungen, von denen nur eine mit der Yoga Abbildung korrespondiert. In Form eines Leseverständnisses finden die Lernenden heraus, welche die korrekte Beschreibung ist. Zweiter Teil: Die Lernenden lesen die Beschreibung der Yogastellung der Gruppe vor, welche die Instruktionen mit entsprechenden Bewegungen ausführt. Lernende wiederholen die Instruktionen ein weiteres Mal für die andere Seite (Arm/Bein), ohne dabei abzulesen. Dritter Teil: Die Gruppe stellt die drei Yogastellungen zu einer Reihenfolge zusammen und bringt sie anderen Lernenden der Klasse/des Kurses bei.



Stehen Sie auf!
 Stehen Sie mit Ihrem Körper nach vorn positioniert!
 Heben Sie die Arme über Ihren Kopf und beugen Sie das rechte Knie, während Sie das linke Bein nach hinten stellen!
 Mit dem vorderen (rechten) Bein gehen Sie in eine tiefe Beuge, das Knie ist dabei parallel über dem Fuß!
 Strecken Sie die Arme weit nach oben!
 Namaste

Stehen Sie auf!
 Stehen Sie mit den Füßen breit entfernt voneinander! Der linke Fuß steht Richtung links, der rechte Fuß geradeaus!
 Strecken Sie beide Beine!
 Beugen Sie Ihren Körper nach vorn, mit dem rechten Arm fassen Sie den rechten Fuß!
 Strecken Sie den linken Arm nach oben und schauen Sie auf den linken Arm!
 Atmen Sie tief!
 Namaste



Stehen Sie auf!
 Stehen Sie auf dem linken Fuß!
 Stellen Sie den rechten Fuß an das linke Bein!
 Sehen Sie geradeaus! (fallen Sie nicht!)
 Bringen Sie die Arme über die Seite und hoch über Ihren Kopf!

Bringen Sie die Hände zusammen!
 Lächeln Sie!
 Namaste

Stehen Sie auf!
 Stehen Sie mit den Füßen breit entfernt voneinander! Der linke Fuß steht Richtung links, der rechte Fuß geradeaus!
 Beugen Sie das linke Bein!
 Sehen Sie nach links!
 Strecken Sie die Arme nach links und rechts!
 Atmen Sie tief!
 Namaste



Stehen Sie mit den Füßen nebeneinander!
 Bringen Sie die Arme über die Seite hoch über Ihren Kopf!
 Heben Sie Ihr rechtes Bein und bringen Sie es an das linke Knie!
 Sehen Sie nach vorne!

Namaste

Stehen Sie mit beiden Beinen nebeneinander.
 Beim Ausatmen heben Sie das linke Bein nach hinten und beugen Sie dabei den Oberkörper nach vorn. Halten Sie die Balance und strecken Sie die Arme nach vorn mit den Handflächen zusammen!
 Namaste



Abbildung 4: Sonnengruß–Yoga Video von Sezai Coban, 2014.

Weiterführung: Als weiterführende Aufgabe zu dieser Aktivität empfehlen sich zusätzliche Bilder von Yoga Stellungen, zu denen Lernende unter Anleitung (oder selbständig) mit der Gruppe (oder individuell) Beschreibungen in Form von Imperativkonstruktionen notieren und diese dann in der Klasse unterrichten. Alternativ kann auch ein Sprechspiel folgen, bei welchem Lernende dem Yoga entlehnte Begriffe (z.B. Schildkröte, Pyramide, Kuhgesicht) erhalten und mündlich Instruktionen an ein Mitglied der jeweils anderen Gruppe geben, worauf dieser/diese entsprechende Körperbewegungen macht und die eigenen Gruppenmitglieder den Begriff erraten.

2.3 Bewegung: Der Sonnengruß

Der Sonnengruß (Surya Namaskar) ist einer der ältesten Übungsformen des Yogas, der sowohl Beweglichkeit als auch Koordination fördert. Die Abfolge der Bewegungen kann mit bildhafter Sprache verbunden werden und sein Zykluscharakter erinnert an den Kreislauf der Sonne.

Anwendung: Die Bewegungskombination kann als weiterführende Yoga Übung verwendet werden. Bei intensiveren Yogakombinationen wie dieser ist das Unterrichten durch ausgebildete Yoga LehrerInnen ratsam. Alternativ gibt es eine Vielzahl an Yoga Videos für Anfänger, wie z. B. der kurze Clip von Sezai Coban. *Wörterverzeichnis:* ein-/ausatmen, stellen, legen, heben, drücken, setzen, beugen, aufrichten

Anleitung: Nach kurzer Atemübung führt die Lehrperson Lernende durch sechs Runden des surya namaskar (ein Durchgang besteht aus zwei Runden) mit unterschiedlicher Schnelligkeit und Schwerpunktdehnung.

1. Ausatmen, dabei Hände vor dem Brustkorb zusammen bringen.
2. Einatmen, dabei Arme heben, Schulterblätter zusammen bringen.
3. Ausatmen, dabei Knie beugen, Oberkörper nach vorn beugen, Hände neben die Füße.
4. Einatmen, dabei rechtes Bein nach hinten stellen.
5. Atem anhalten, dabei beide Beine nach hinten stellen.
6. Ausatmen, Knie, Brust und Stirn auf den Boden legen.
7. Einatmen, dabei Brustkorb und Kopf heben.
8. Ausatmen, dabei Becken heben, Fersen in den Boden drücken.
9. Einatmen, dabei rechten Fuß nach vorn zwischen die Hände setzen.
10. Ausatmen, beide Beine gebeugt nach vorne stellen.
11. Einatmen, dabei mit gebeugten Knien und geradem Rücken aufrichten.
12. Ausatmen, Arme senken.

Weiterführung: Für Deutschlernende der Mittelstufe oder der fortgeschrittenen Sprachstufe empfiehlt es sich, den Sonnengruß mit positiven Affirmationen zu verbinden.

Diese Affirmationen können mit Hilfe von Achtsamkeitskarten formuliert werden, indem die Lernenden auf Kategorien wie Dankbarkeit, Geduld, Empathie, Vertrauen und Offenheit in Form einer kurzen Aussage, z.B. „ich bin dankbar für alles Gute in meinem Leben“, „ich bin gelassen“ oder „ich vertraue auf mich selbst und meine Mitmenschen“ reagieren und diese bei der Ausübung des Sonnengrußes laut wiederholen.

Die Verbalisierung dieser Affirmationen, kombiniert mit gleichmäßiger Atmung, birgt darüber hinaus ein effektives Aus-

Die Verbalisierung dieser Affirmationen, kombiniert mit gleichmäßiger Atmung, birgt ein effektives Aussprachetraining und hilft den Lernenden, ihre positiven Denkansätze zu verinnerlichen.

sprachetraining und hilft den Lernenden, ihre positiven Denkansätze zu verinnerlichen.

2.3 Meditation: Mantra Workshop

Anwendung: In Weiterführung des bereits vorgestellten Konzepts der Affirmationen lässt sich bei den höheren Sprachstufen auch ein Mantra Workshop verwirklichen. Mantras sind für die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins und positiver sozial-emotionaler Haltungen förderlich. Sie sind Bestärkungen, die während einer Meditationsphase fortlaufend wiederholt werden, um negative Gewohnheitsmuster oder Denkweisen zu durchbrechen, den Geist zu beruhigen und ihn auf Gedanken auszurichten, um ein bestimmtes Ziel zu verfolgen. Im DaF-Unterricht eingesetzt können sie eine positive Lernhaltung bewirken und Lernenden unter Einbeziehung der Zielsprache Kraft und Mut spenden.

Anleitung: Als erstes werden die Lernenden aufgefordert, über wiederkehrende negative Gedanken, Sorgen oder Ängste zu reflektieren, evtl. auch solche, die ihren Frust oder Gefühle von Energielosigkeit in Bezug auf den Schul- oder Universitätsalltag verdeutlichen. Danach werden sie ermutigt, diese wiederkehrenden Gedanken durch Einbeziehung von Vorsätzen oder Absichten zu bejahenden Aussagen umzugestalten. Dazu sind gegebenenfalls Richtlinien nötig, die den Denkvorgang der Lernenden konstruktiv begleiten. Eine dem Memory Spiel verwandte Aufgabe, bei der Lernende negative Gedanken positiven Aussagen zuordnen, bietet Input zum kritischen Hinterfragen von Strukturmerkmalen der Mantras.

Nachdem die Lernenden allgemeine Strukturen anhand der Beispielsätze

<input checked="" type="checkbox"/> Ich habe Stress.	<input checked="" type="checkbox"/> Ich bin ruhig.	<input checked="" type="checkbox"/> Meine Noten sind schlecht.
<input checked="" type="checkbox"/> Ich bin dankbar für Wissen.	<input checked="" type="checkbox"/> Ich suche Frieden.	<input checked="" type="checkbox"/> Jeder Tag ist ein neuer Anfang.
<input checked="" type="checkbox"/> Ich liebe mich, wie ich bin.	<input checked="" type="checkbox"/> Ich habe Angst vor Krieg.	<input checked="" type="checkbox"/> Ich fühle die Wärme in mir.
<input checked="" type="checkbox"/> Ich bin komisch/anders.	<input checked="" type="checkbox"/> Ich habe Kraft.	<input checked="" type="checkbox"/> Das Wetter ist so dunkel und kalt.
<input checked="" type="checkbox"/> Ich bin oft müde und ohne Energie.	<input checked="" type="checkbox"/> Ich hatte einen schlechten Start ins Semester.	

Abbildung 5: Memoryspiel als Zuordnung von negativen Gedanken und positiven Aussagen.

Pronomen/Nomen: _____ (ich, die Sonne, heute...)	z.B. Heute _____
Verb: _____ (lieben, akzeptieren, sein, werden ...)	z.B. Heute wird _____
Nomen (oder Adjektiv-Nomen Kombo): _____	z.B. Heute wird ein toller Tag.

Abbildung 6: Formulierungsanleitung für Mantras

hergeleitet haben—evtl. durch Anfragen der Lehrperson: „Gibt es Negationen in den Mantras?“, „In welcher Zeitform sind die Mantras?“—benutzen sie diese Grundmuster, um ihre eigenen Aussagen zu formulieren. Dabei können folgende Formulierungshilfen eingesetzt werden.

3. Praktische Tipps zur Umsetzung von Yoga Elementen im Unterricht

Die hier angeführten Yoga Aktivitäten benötigen wenig Vorbereitung und Zubehör, sind einfach zu lernen und anzuwenden und vermögen, Stress der Lernenden zu mindern, eine Balance von Körper und Geist herzustellen und dabei den Spracherwerb zu fördern. Die körperlichen Aktivitäten sollten in einem gut durchlüfteten Klassenzimmer, einer Turnhalle oder auch im Freien durchgeführt werden. Vor Beginn der Aktivitäten sollten allerdings alle Teilnehmenden daran erinnert werden, dass jeder Körper unterschiedliche Kapazitäten und Flexibilitätsniveaus hat und diese auch nicht übertroffen werden sollten. Alle sind dazu eingeladen, die Yoga Bewegungen zu praktizieren, so gut sie können, ohne sich dabei Schmerzen zuzufügen.

Lehrende beobachteten bei der Umsetzung von Yoga Elementen im DaF-Unterricht eine Verbesserung im Bereich des Hörverständnisses und berichteten über die Effektivität der Aktivitäten zur Einführung und Wiederholung des Körper-Wortschatzes und der Formulierung des deutschen Imperativs. Darüber hinaus bieten die Aufgaben Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Lesefertigkeit. Instruktionen können in ihrer Komplexität dem Wissensstand der Lernstufe angepasst und Lernende angeregt werden, kommunikativ zu agieren, z.B. bei der Planung der eigenen Yogakombination oder und Erkundigen nach Gemütszuständen.

Basierend auf den Erfahrungen der Implementierung von Yoga Aktivitäten im DaF-Unterricht werden folgende Tipps und Ratschläge gegeben, um anderen Deutschlehrkräften in ihrem Vorhaben, ähnliche Bewegungs- und Entspannungseinheiten in ihren Stunden zu verankern, Unterstützung zu bieten.

Vor dem Unterricht. Es ist nicht nötig, Expertenwissen auf dem Gebiet Yoga zu haben oder gar ausgebildetes Yoga Lehr-

personal zu sein, um einfache Entspannungstechniken im Deutsch Unterricht zu integrieren. Elementare Stand- oder Sitzstellungen sowie Atemübungen und meditative Phasen können problemlos ohne zertifiziertes Yoga Training einbezogen werden. Bevor man jedoch Yoga Elemente im Sprachunterricht einarbeitet, ist eine kurze Umfrage hilfreich, bei der man sicherstellt, dass alle Lernenden solchen Aktivitäten offen gegenüber stehen und keine gesundheitlich einschränkenden Fälle vorliegen. Einleitende Worte zum Ursprung von Yoga sind möglich und Lernende können angeregt werden, sich über den Zweck und Nutzen von Yogaübungen zu äußern oder auch interaktionales Sprechverhalten durch gegenseitiges Fragen bzgl. Yoga Erfahrungen zu schulen.

Beteiligung der Lernenden. Alle Lernenden sollten die Möglichkeit bekommen, an den Yoga Übungen teilzunehmen. In Fällen, in denen Lernende in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt sind, diese trotzdem gern mitmachen wollen, ist es ratsam, entsprechende Literatur oder Inklusionsbeauftragte zu konsultieren, um Änderungen an den Übungen vorzunehmen. Es ist auch möglich, dass sich gerade im Jugendalter einzelne Lernende beim Ausüben der Yogastellungen verlegen fühlen oder albern vorkommen, wenn sie bei Atemübungen aufgefordert werden, zu summen oder die Augen schließen. In diesen Fällen ist es wichtig, flexibel zu sein und die Komfortzonen aller Lernenden zu respektieren. Jedoch sollte die Beteiligungsverweigerung einzelner Personen nicht die ganze Gruppe davon abhalten, diese Lernerfahrung zu machen. Klare Instruktionen und mögliche Ausweichoptionen für diejenigen, die weniger hohes Explorationsverhalten aufweisen, sind angebracht. Auch kann leise Musik im Hintergrund eine beruhigende Umgebung schaffen; wichtig ist,

Die hier angeführten
Yoga Aktivitäten
benötigen wenig
Vorbereitung und
Zubehör, sind
einfach zu lernen und
anzuwenden.

dass Instruktionen nicht übereilt, sondern klar und deutlich gegeben werden. Zeitaufwand. Das Einarbeiten von Yoga Elementen im DaF-Unterricht kann mit minimalem Zeitaufwand betrieben werden oder auch eine ganze Unterrichtsstunde einnehmen. Wenn der Lehrplan keine Aktivitäten zur Förderung der Körper-Geist Verknüpfung vorsieht oder Lehrpersonal nicht die Zeit für längere Yoga Einheiten findet, können einige einfache Yogastellungen oder ein kurzes Atemtraining als Aufwärmübung zu Beginn der Unterrichtsstunde oder als cool-down Phase am Ende eingesetzt werden. Alternativ können sprachgebundene Yoga Veranstaltungen auch im außerunterrichtlichen und extracurricularen Rahmen angeboten werden, z.B. bei Deutschklub, Projektwochen oder Ausflügen.

4. Zusammenfassung

Beim Ausstrecken der Arme zur Krieger Stellung, dem tiefen und bewussten Atmen während des Sonnengrußes oder dem kreativen Formulieren von Mant-

ras nehmen die Lernenden die deutsche Sprache auf und verwenden sie in einer entspannten Atmosphäre, die es ihnen ermöglicht, Stresszustände selbst zu regulieren und ihre somatische Psychologie zu erkunden.

Yoga als Entspannungstechnik fördert psychisch und geistig gesunde Einstellungen sich selbst und anderen gegenüber und erzeugt eine Lernumgebung, die zur intensiven Aufnahme von Sprachwissen beiträgt.

Vielleicht noch wichtiger, Yoga macht Lernenden einfach Spaß und bietet Abwechslung im Lernalltag. Die Lernenden sind anhand von Yoga Elementen in konkrete Aufgaben und Anweisungen eingebunden, bei denen das Sprachlernen fast unbewusst stattfindet. Darüber hinaus haben die in der Zielsprache erlernten Übungen zum Stressabbau und der Selbstbewusstseinsstärkung einen positiven Einfluss auf ihr Wohl und ihre Sprachanwendung und können mit in ihr tägliches Leben genommen werden, um so nachhaltig die Verbindung von Sprache, Körper und Geist zu wahren.

Bibliografie

Asher, J (1996). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Chang, Y.-K. et al (2012). The effects of acute exercise on cognitive performance: a meta-analysis. *Brain Research*, 1453, 87-101.

Coban, S. (2014). *Sonnengruß—Hatha Yoga Version* [video]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=Rrl_OL_m5z4.

Fedewa, A. L. & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82 (3), 521-535.

Macedonia, M., & Mueller, K. (2016). Exploring the Neural Representation of Novel Words Learned through Enactment in a Word Recognition Task. *Frontiers in Psychology*, 7, 953. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00953>.

Macedonia, M., Müller, K. & Friederici, A.

D. (2011). The impact of iconic gestures on Foreign language word learning and its neural substrates. *Human Brain Mapping*, 32, 982-998.

Macintyre, P. D. & Gregersen, T. (2012).

Emotions that facilitate language learning: The positive broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2 (2), 193-213.

Mavilidi, M.-F. et al (2015). Effects of Integrated Physical Exercises and Gestures on Preschool

Children's Foreign Language Vocabulary Learning. *Educational Psychology Review*, 27 (3), 413-426.

Morgan, L. (2011). Harmonious Learning: Yoga in the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 49 (4), 2-13.

Norlander, T. et al (2005). Noise and Stress in Primary and Secondary School Children: Noise Reduction and Increased Concentration Ability through a Short but Regular Exercise and Relaxation Program. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 91-99.

Tomprowski, P. D. et al (2008): Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 111-131.

GEMEINSAM EINSAM? PERFORMATIVE VERFAHREN IM INSTITUTIONELLEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Plutôt que de poursuivre la discussion théorique sur les différences entre les approches pédagogiques individuelles (traditionnelles vs. alternatives) et les concepts de l'apprentissage (analogiques vs. numériques), cette contribution aborde une autre question: comment les différences entre les différentes approches pédagogiques et concepts d'apprentissage peuvent-elles être utilisées de manière productive? La discussion débouche sur la présentation d'une unité d'enseignement pour l'enseignement des langues étrangères en milieu institutionnel, dans laquelle les parcours d'apprentissage analogiques et numériques sont associés aux techniques et activités traditionnelles et alternatives.

● **Natalia Dominguez Sapien |**
Universität Fribourg &
Georgina Dragović |
Universität Kragujevac



Natalia Dominguez Sapien ist eine ausgebildete PDL-Trainerin und arbeitet als Lektorin für Russisch an der Universität Freiburg in der Schweiz. Georgina Dragović ist DaF-Lehrerin, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Freiburg und zurzeit

als Lektorin an der Universität Kragujevac tätig.

Beide Autorinnen sind seit Jahren in der Forschung und Lehrerfortbildung mit dem Schwerpunkt Performatives Lehren und Lernen aktiv.

Gem(einsam)? Auf dem Weg zur Symbiose

Zahlreiche Handbücher der Fremdsprachendidaktik unterscheiden grob zwischen traditionellen und alternativen Methoden. Zu den traditionellen Methoden zählen u. a. die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Direkte Methode, die Audiolinguale Methode; zu den alternativen Methoden solche wie Sprachdramaturgie (PDL), Total Physical Response, Silent Way und Community Language Learning (vgl. Ortner, 1998). Während die etablierte Fremdsprachendidaktik den kommunikativ-interkulturellen Ansatz vertritt, distanziert sie sich sowohl von den traditionellen Methoden, die als überholt gelten, als auch von den alternativen Methoden, die nicht zu den empirisch abgesicherten zählen. Im Zuge dieser Abgrenzung werden die performative Ansätze,¹ welche zum Teil zu den alternativen Methoden gezählt werden, marginalisiert, obwohl manche performative Ansätze – wie z. B. die Dramapädagogik – «als konsequente Weiterführung kommunikativer und interaktiver

Ansätze» (Even, 2011: 71) zu verstehen sind.² Überdies tendieren manche Vertreter/-innen der performativen Fremdsprachendidaktik ebenfalls dazu, den eigenen Ansatz von den anderen performativen Ansätzen abzugrenzen (vgl. z. B. Even, 2003: 179ff.; Dufeu, 2003: 25ff.).

Die Diskussion darum, ob es Unterschiede zwischen den einzelnen Unterrichtsmethoden und -ansätzen gibt, und, falls ja, welche das sind, liesse sich beliebig fortsetzen. Es stellt sich jedoch die Frage nach dem Sinn: Profitiert die Fremdsprachendidaktik von solch rein theoretisch gezogenen Grenzen? Wie Edmondson und House (2011: 127) pointiert feststellen, ist «[d]ie kritische Frage [...] nicht, ob Methode A, B oder C eine <gute> oder sogar die <beste> Lehrmethode ist. Vielmehr ist wichtig, ob implizite oder explizite didaktische Prinzipien, die hinter solchen Lehrmethoden stehen, und innovative didaktische Handlungen, die in verschiedenen Methoden verwendet werden, in eine Lehrstrategie für einen bestimmten unterrichtlichen Zweck sinnvoll integriert werden können.»

Es liesse sich ganzheitlicher unterrichten, wenn der Fremdsprachenunterricht durch körpersprachliche und digitale Elemente gestützt würde.

In der phygitalen Unterrichtswelt

Wie in puncto verschiedene Unterrichtsansätze, so handelt es sich auch in Sachen analoge und digitale Lernkonzepte um kein «entweder oder». Jede der beiden grundverschiedenen Herangehensweisen fördert unterschiedliche Aspekte des Lernens. Während in der digitalen Welt der Begriff «Interaktion» als Interaktion zwischen Mensch und Bildschirm verstanden wird, und die Inhalte buchstäblich vorprogrammiert sind (vgl. Stadermann & Schulz-Zander, 2012: 52, 68f.), gilt im analogen, performativ orientierten Unterrichtsetting eine menschliche Begegnung im «Hier und Jetzt», als Interaktion, deren Ablauf offen ist (vgl. Hentschel, 2003: 16f.; Dufeu, 2003: 39). Unter dem Strich kann gesagt werden, dass es in der digitalen Lernwelt an direkter zwischenmenschlicher Kommunikation und Bewegung mangelt; in der analogen an einer essenziellen Grundkompetenz des 21. Jahrhunderts – an Medienkompetenz. Infolgedessen plädieren Vate-U-Lan, Quigley & Masouras (2016) dafür, die Lernenden auf einem phygitalen Lernweg zu begleiten.³ Sie definieren phygitaler Lernen als «a combination of a [sic!] physical circumstances or tangible objects and digital or online technology-driven experience» (ebd.: 9.1). Das Potenzial des phygitalen Lernkonzepts besteht u. E. darin, dass der Bezug zwischen der mediengestützten und körperlosen Kommunikation einerseits

sowie der medienlosen und durch Körpersprache gestützten Kommunikation andererseits hergestellt wird. Anders ausgedrückt: Es liesse sich ganzheitlicher unterrichten, wenn der Fremdsprachenunterricht durch körpersprachliche und digitale Elemente gestützt würde. Es scheint uns daher erstrebenswert, uns einer holistischen Fremdsprachendidaktik zu nähern, die offen für alle Lernformen ist und Synergien nutzt (s. Venzin in derselben Ausgabe).

Für die Umsetzung eines phygitalen Fremdsprachenunterrichts ergeben performative und digitalgestützte Lehr- und Lernverfahren einen guten Verknüpfungspunkt. Mithilfe dramapädagogischer und sprachdramaturgischer Verfahren kann ein handlungsorientierter, kommunikativer Präsenzunterricht gestaltet werden. Digitale Kommunikationstechnologien und partizipatorische Internetanwendungen machen das Sprachenlernen zeit- und ortsunabhängiger, «bieten neue Formen des Lernens durch mediale Präsentationsformen, ermöglichen den interaktiven Umgang mit Lernmaterialien, bieten die Gelegenheit zur weltweiten Kommunikation und erweitern die Möglichkeiten der Selbststeuerung des Lernprozesses durch das selbstbestimmte Vorgehen mit dem Lernstoff» (Schmidt, 2009: 26).

Wie ein phygitaler Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht gestaltet werden

- 1** Performative Ansätze sind Ansätze, die sich der Techniken, die den dramatischen Kunstformen entlehnt sind, für pädagogische Zwecke bedienen (vgl. Schewe, 2016).
- 2** Die Dramapädagogik wird in manchen Publikationen als alternative Methode eingestuft (vgl. Ortner, 1998), in anderen von ihnen getrennt als eigenständiges Konzept innerhalb der Fremdsprachendidaktik behandelt (vgl. Rösler, 2012, Schlemminger et al., 2000). Die PDL dagegen zählt nach wie vor zu alternativen Methoden (vgl. Surkamp, 2017). Für weitere performative Ansätze s. Wedel (2010: 74ff.).
- 3** Um die Hierarchie zwischen den Lehrenden und den Lernenden aufzuheben, wird in der PDL auf die Begriffe «Lernende» und «Lehrperson» bewusst verzichtet. Stattdessen spricht man von Teilnehmer/-innen und Trainer/-innen. Im vorliegenden Aufsatz werden jedoch die für den institutionellen Fremdsprachenunterricht üblichen Bezeichnungen «Lernende» und «Lehrperson» als Oberbegriff für verschiedene Lerngruppen (Schüler/-innen, Student/-innen, Teilnehmer/-innen eines Sprachkurses etc.) beibehalten.

kann, zeigt Schmidt (2009) am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts, dessen Ziel es war, mündlich produzierte Lernertexte zu inszenieren und ins Internet als Podcastepisoden zu stellen. An einem weiteren Projekt präsentiert Stritzelberger (2011), wie aus inszenierten Kurzgeschichten eine multimediale Aufführung auf Englisch erarbeitet werden kann. Während Schmidt (2009) und Stritzelberger (2011) exemplarisch zeigen, wie phygital im Rahmen eines Projektes gearbeitet werden kann, gibt es u. W. keine Vorschläge für die Arbeit im Regelunterricht. Um das Repertoire an exemplarisch didaktisierten Darstellungen zu erweitern, möchten wir am Beispiel einer selbstentwickelten Unterrichtseinheit für den Fremdsprachenunterricht zeigen, wie sich verschiedene Techniken aus der Dramapädagogik und Sprachdramaturgie sowie herkömmliche und digitale Lernverfahren gegenseitig ergänzen und in dieser Wechselbeziehung einander stärken können.

4 Für mehr Informationen:



Unterrichtseinheit «Menschen und Smartphones»

Schritt 1: Einstieg ins Thema

Ins Thema «Menschen und Smartphones» kann man auf vielerlei Weisen einsteigen: mit einer Mindmap, mit Fotos, mit einer Kurzgeschichte, mit einem Lied usw. Als Einstieg in unser Thema würde sich ein kurzer Ausflug zur Kathedrale St. Nikolaus in Freiburg besonders gut eignen. Interessant ist die Freiburger Kathedrale insofern, als am Sockel des restaurierten Südportals der Kathedrale auf ihr Smartphone starrende Menschen zu erkennen sind. Dieses moderne Kunstwerk von Volger Kurz entdeckt man jedoch erst beim genauen Hinsehen.⁴ Die erste Aufgabe würde darin bestehen, das moderne Kunstwerk an der alten Kathedrale zu finden.

Schritt 2: Sensibilisierung

Sobald die Lernenden die mit ihrem Smartphone beschäftigten Figuren entdeckt haben, kann gruppenweise oder



Abbildung 1: Kathedrale St. Nikolaus in Freiburg.

Wir möchten zeigen, wie sich verschiedene Techniken aus der Dramapädagogik und Sprachdramaturgie sowie herkömmliche und digitale Lernverfahren gegenseitig ergänzen und in dieser Wechselbeziehung einander stärken können.

im Plenum – je nach Sprachniveau – in der Ausgangs- oder Zielsprache über die möglichen Interpretationen des Kunstwerkes diskutiert werden.

Schritt 3: Bunte Assoziationen

3.1. Zurück im Klassenzimmer arbeiten die Lernenden in Dreier- oder Vierergruppen. Die Gruppen schreiben ihre Assoziationen zum Thema «Menschen und Smartphones» kreuz und quer mit Buntstiften auf ein Blatt Papier.

3.2. Die Gruppen lassen ihre Blätter am Platz liegen und gehen von einer Gruppe zur anderen, um weitere Assoziationen aufzuschreiben.

3.3. Beim eigenen Blatt angelangt, werden die Gruppen aufgefordert, zu überlegen, wie sie ihre Wörter vor den anderen Gruppen darstellerisch präsentieren können. Als Anreiz können z. B. verschiedene Musikinstrumente in der Mitte des Raumes ausgelegt werden.

3.4. Die Gruppen präsentieren die erarbeiteten Szenen im Plenum.

Schritt 4: Vertiefung

4.1. Den Lernenden wird der Clip «Are You Lost In The World Like Me?» (Moby & The Void Pacific Choir) gezeigt.⁵ Während sich die Lernenden das Video ansehen, haben sie die Aufgabe, sich möglichst viele der dort dargestellten Situationen zu notieren.

4.2. Die Lernenden beziehen Stellung zur Nutzung von Smartphones, indem sie in zwei Grossgruppen Pro- und Contra-Argumente auf Karteikarten schreiben (ein Argument pro Karte).

4.3. Die Lernenden verteilen die Karteikarten untereinander, die ihnen als

Stützhilfe für die bevorstehende Diskussion dienen sollen.

4.4. Es findet eine Debatte statt, die von der Lehrperson geleitet wird.

Schritt 5: Karussellgespräch

Die Hälfte der Lernenden bildet einen Innenkreis. Die andere Hälfte bildet den Aussenkreis, so dass jede/r Lernende sein/ihr Gegenüber zu Gesicht bekommt.

5.1. Die Lernenden im Innenkreis starren bewegungslos und emotionslos auf ihre Smartphones (wie die Figuren am Sockel des Südportals). Die im Aussenkreis Stehenden haben die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Gegenüberstehenden zu gewinnen. Dabei dürfen sie nur gestikulieren, aber nicht miteinander sprechen. Die Lehrperson klatscht, woraufhin sich der Aussenkreis um einen Platz nach rechts bewegt, damit alle ein neues Gegenüber erhalten. Nun sollen die Lernenden im Innenkreis die Aufmerksamkeit der Lernenden im Aussenkreis ebenfalls nonverbal auf sich lenken.

5.2. Schritt 5.1. wird wiederholt, wobei die Lernenden nun Laute von sich geben dürfen.

5.3. Schritt 5.1. wird wiederholt, wobei die Lernenden nun miteinander sprechen dürfen.

Schritt 6: Gruppeninszenierung

6.1. Thought tapping: Die Hälfte der Lernenden wählt eine Situation aus dem Videoclip (ggf. noch einmal anschauen) und versucht diese irgendwo im Raum als Standbild darzustellen. Die anderen Lernenden verteilen sich im Raum und gehen von einer Figur zur anderen. Dabei versuchen sie das zu verbalisieren,

⁵ Der Videoclip kann hier abgerufen werden:



⁶ Siehe letzte Fussnote.

Besonders gut gefielen den Teilnehmenden das Karusselgespräch und die Dialoge zwischen den Statuen, deren Bedeutung sich mit jedem Partnerwechsel immer wieder verändert.

was die Figur fühlt, indem sie ihr ins Ohr flüstern. Alternativ können sie die Figur selbst sprechen lassen, indem sie sie leicht an der Schulter berühren. Die Lernenden, die die Figuren belebt haben, können ebenso spontan auf diesen Satz reagieren. Eine weitere Möglichkeit wäre, die Figuren zueinander zu bringen, damit sie sich gegenseitig ihre Sätze sagen können, um spannende, gar absurde Dialoge entstehen zu lassen. Nachdem die Lehrperson geklatscht hat, werden die Rollen getauscht und die Aktivität wird wiederholt.

6.2. Die Lernenden bilden Gruppen (drei bis sechs Personen) und erhalten die Aufgabe, eine Szene darzustellen, in der mindestens eine der vorher diskutierten (gesellschaftlichen, gesundheitlichen o.ä.) Konsequenzen thematisiert wurden.

6.3. Eine Gruppe spielt ihre Szene einmal vor. Dann folgt eine einminütige Pause, in der sich die anderen Lernenden Gedanken darüber machen, wie man die vorgespielte Situation verbessern könnte.

6.4. Jetzt wird Forumtheater⁷ gespielt: Dieselbe Szene wird noch einmal aufgeführt, wobei die zuschauenden Lernenden jetzt klatschen dürfen, um Personen auszuwechseln. Klatschen sollte man immer dann, wenn man eine Idee hat, wie man den Ablauf der Szene verändern könnte. Die Szene wird solange gespielt, bis alle mit dem Ende zufrieden sind.

6.5. Bei der Darstellung einer anderen Gruppe kann die Lehrperson eine weitere Regel einführen: Die Lernenden müssen nicht mehr klatschen, um eine Figur zu ersetzen. Sie können als neue Figuren die

Szene ganz spontan erweitern, indem sie auf «die Bühne» stürmen und intervenieren.

Schritt 7: Digitalisierung

Der letzte Schritt besteht darin, die Sequenzen mit dem Smartphones aufzunehmen und als Audio- oder Videoaufnahme zu speichern (z.B. Podcastfolgen, Blogbeiträge o. Ä. erstellen). Die Brücke zur digitalen Welt kann aber auch so geschlagen werden, dass die Lernenden ihr spontan entwickeltes Sprachmaterial in verschiedene interaktive digitalgestützte Aufgaben verwandeln (z. B. mithilfe von LearningApps, Kahoot, Quizlet usw.).

Variationsmöglichkeiten

Je nach Adressaten, Lernzielen, räumlichen, curricularen und zeitlichen Rahmenbedingungen lassen sich Aktivitäten ersetzen oder ganze Schritte überspringen. Beispielsweise könnte bei Schritt 4 aufgehört oder nach der Einführung ins Thema direkt zu Schritt 5 übergegangen werden. Im ersten Fall würde der Schwerpunkt aufs Trainieren des schriftlichen Ausdrucks gesetzt, wobei die körperliche Dimension durch die Bewegung der Lernenden im Raum sowie durch die darstellerische Präsentation ihrer Produkte miteinbezogen würde. Im zweiten Fall würden das Körperliche sowie der spontane mündliche Ausdruck im Vordergrund stehen. Es könnte aber auch bei Fortgeschrittenen darauf verzichtet werden, mit freien Assoziationen zu arbeiten. Stattdessen könnte gleich mit dem Video-

⁷ Das Forumtheater und Statuentheater wurden von Boal (1989) entwickelt. Kurze Anleitungen können auf den folgenden Internetseiten abgerufen werden:



clip fortgefahren werden. In der Arbeit mit Anfänger/-innen könnte umgekehrt auf das Video verzichtet und die Gruppeninszenierung anhand freier Assoziationen durchgeführt werden. Ebenso könnte anstatt des Statuentheaters auch das Forumtheaters gespielt werden, weil es sich leichter mit Anfänger/-innen umzusetzen lässt.⁷ Im Anschluss an diese Aktivität könnte den Lernenden eine schriftliche Aufgabe, gegeben werden (z. B. Briefwechsel zwischen den Statuen, Entwicklung eines Drehbuchs für die gespielten Szenen usw.). Es könnte mit dem Text des Liedes oder mit anderen Videomaterialien gearbeitet werden, mit denen das Thema vertieft werden kann (bspw. mit dem Film *Perfect Strangers*). Die Quintessenz: Die Variationsbreite ist sehr gross, wenn die Lehrperson keine methodischen und konzeptuellen Grenzen setzt und über ein breites Arsenal an methodisch-didaktischen Verfahren verfügt, welche sie entsprechend den Unterrichtszielen und Bedürfnissen der Lernenden sinnvoll miteinander verknüpfen kann.

Workshop- und Unterrichtserfahrung

Einzelne Aktivitäten aus der vorgestellten Unterrichtseinheit haben wir an der Tagung *Sprache in Bewegung* in Zürich und im PDL-Workshop für Russischlehrer/-innen in Riga ausprobiert. Die Teilnehmer/-innen beider Workshops gaben positive Rückmeldungen. Besonders gut gefielen ihnen das Karusselgespräch (s. Schritt 5) und die Dialoge zwischen den Statuen (s. Schritt 6.1), deren Bedeutung sich mit jedem Partnerwechsel immer wieder verändert. Weitere Aktivitäten haben wir im Rahmen von anderen Fortbildungsveranstaltungen, im Fremdsprachenunterricht an der Primar- und Sekundarschule sowie an der Universität durchgeführt und stets positive Feedbacks bekommen – vor allem dann, wenn das Inszenierte digitalisiert wurde. Es wäre interessant, ein solches Unterrichtsetting empirisch zu untersuchen, um Näheres über seine Wirksamkeit sagen zu können.

Literaturverzeichnis

Boal, A. (1989). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dufeu, B. (2003). *Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb*. Mainz: Éditions Psychodramaturgie.

Edmondson, W. J. & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. überarb. Aufl.). Tübingen: UTB.

Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: ludicum.

Even, S. (2011). *Studiosus cognens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren*. In: Küppers, A. et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 68–79.

Hentschel, I. (2003). Als-ob. In: Koch, G. & Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der*

Theaterpädagogik. Berlin: Milow, 15–17.

Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Rösler, D. (2012). *Deutsch Als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Schewe, M. (2016). Dramapädagogische Ansätze. In: Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 354–357.

Schlemminger, G., Brysch, T. & Schewe, M. L. (2000). *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Schmidt, T. (2009). Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. *Forum Sprache*, 24–42.

Stadermann, M. & Schulz-Zander, R. (2012). Dimensionen unterrichtlicher Interaktion bei der Verwendung digitaler Medien. In: R. Schulz-Zander et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, Wiesbaden: VS

Verlag für Sozialwissenschaften, 51–80.

URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_4 (Stand: 5.8.2019).

Stritzelberger, I. (2011). «Dreams and Reality» – Von Kurzgeschichten zu multimedialen Inszenierungen. In: A. Küppers et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig, Diesterweg: Klinkhardt, 141–153.

Surkamp, C. (Hrsg.) (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler.

Vate-U-Lan, P., Masouras, P. & Quigley, D. (2016). Phygital Learning Concept: From Big to Smart Data. *The International Journal of The Computer, The Internet and Management*, 24(SP3), 91–96.

URL: <http://www.ijcm.th.org/> (Stand: 6.7.2019).

Wedel, H. (2010). *Darstellendes Spiel auf Englisch als Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/16856>.

ESCAPING FROM THE TRADITIONAL CLASSROOM: THE 'ESCAPE ROOM METHODOLOGY' IN THE FOREIGN LANGUAGES CLASSROOM

Apesar de já existirem vários estudos relacionados à implementação da pedagogia da gamificação em ambientes educativos (Cruz & Orange, 2016), a verdade é que estudos relacionados à implementação da abordagem 'Escape Room' (Guigon, 2018) são ainda bastante escassos, no que concerne aos contextos de ensino. No entanto, têm-se realizado algumas experiências pelo que se torna necessário refletir sobre sua relevância na educação, com o fim de aprender sobre o seu desenho e os principais resultados e, ao mesmo tempo, orientar os professores para uma implementação adequada e bem-sucedida.

● Mário Cruz | Polytechnic Porto



Mário Cruz is Associate Professor of Foreign Languages Teaching - English and Spanish at the School of Education of the

Polytechnic of Porto, where he teaches Spanish as a Foreign Language, Hispano-American Literature and Culture, Didactics of Primary English, Intercultural Education and Educational Technology.

1. The 'Creactical Skills' and the demand for a Communicative Experiential Approach in Language Teaching

Present-day society in general and education in particular demand a new approach and teachers are invited to seek, create and test new strategies in order to improve the quality of teaching methodologies and pedagogies, favor the development of 21st century skills, attend to appropriate adaptive learning needs, cater for intercultural and plurilingual skills, among other aspects.

We agree with Chickering & Gamson (1987, p. 5) who state that:

"Learning is not a spectator sport. Students do not learn much just sitting in classes listening to teachers, memorising prepackaged assignments, and spitting out answers. They must talk about what they are learning, write about it, relate it to past experiences, and apply it to their daily lives." Today students must be provoked by undertaking activities which allow them to learn essential skills for their success and pro-active integration within our global society. This can be done by developing a critical (hyper)pedagogy, i.e., through an interactive process in which students' learning occurs within the collaborative building of knowledge and inter-comprehension. This means that foreign language learning is more than getting to know grammar rules and how to avoid mistakes in communication (cf. Bérard, 1991), as it implies a focus on the training of "creactical skills" (Figure 1), i.e., critical thinking and creativity into action (cf. Cruz, 2019; Ohler, 2013).

Learning contexts based on mechanical or abstract tasks, with little connection to the real world, are not very effective and fail to establish a true emotional connection between students and learning. Cruz (2018, p. 283) adds that these (hyper)sensory activities "transform the senses into channels of perception that activate, in turn, brain connections (...), giving students the opportunity to experience something, by better retaining the information they receive, through the manipulation and simulation of tasks in the surrounding reality".

In fact, teachers with an innovative vocation have begun stepping forward onto

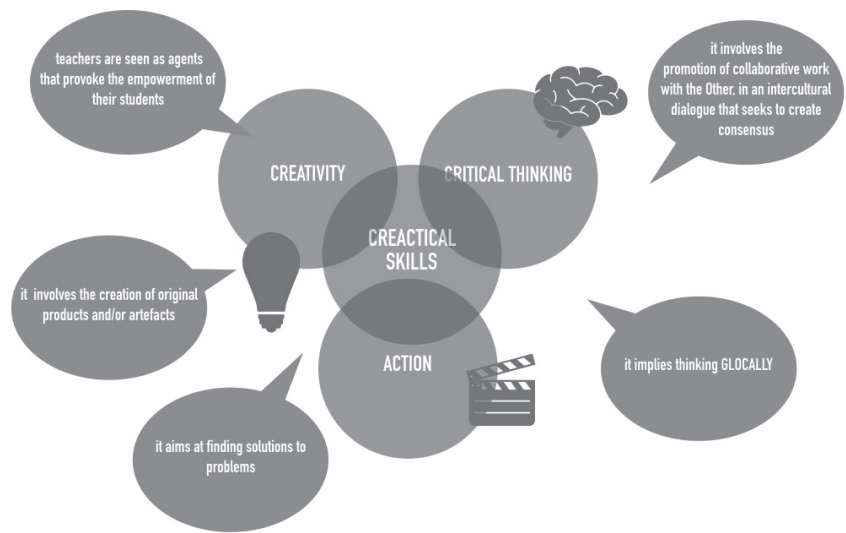


Figure 1: The "Creactical Skills"

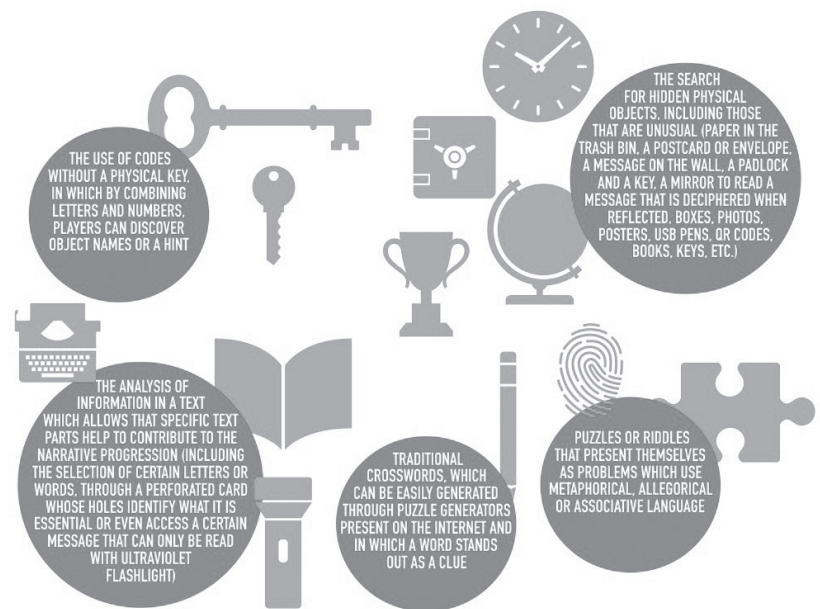
playful and experiential approaches, by adapting their lesson format and offering their students true gamified experiences.

2. The Didactics of Gamification and The 'Escape Room' Methodology

Due to the fact that the experiential communicative approach seeks to make the teaching of languages proactive, effective, influential and connected to our students' real life, one can easily link it to the concept of gamification.

Gamification can be defined as a "technique that the teacher uses in the design of a learning activity (be it analogue or digital) introducing elements of the game (badges, time limit, scores, dice, etc.) and their thinking (challenges, competition, etc.), in order to enrich that learning experience, direct and/or modify the behavior of the students in the classroom" (Foncubierta & Rodríguez, 2015, p. 2).

As Kapp (2012) states, gamification is nothing more than the use of game elements, such as its mechanics, motivation and problem-solving features, in the creation of didactic activities, in order to make them more attractive to the eyes of our students. The main objective of a gamified activity is to give students the opportunity to be encouraged, immersed



and involved in environments that are known to them. The use of dynamics, mechanics and game elements contributes to a state of continuous flow at the time of learning, i.e., an intrinsic motivation as explained by the self-determination theory (cf. Werbach & Hunter, 2012). This can also be felt within escape rooms, which are seen as "live-action team-based games where players discover clues, solve puzzles, and accomplish tasks in one or more rooms in order to accomplish a specific goal. usually escaping from the room) in a limited amount of time" (Nicholson, 2016, p. 1). Indeed, an escape room usually takes place in a room where a group of 3-8 students have the chance to explore and solve problems together in a fixed amount of time. Instructions are given outside the room, then when

the time starts, learners can enter and complete their mission together (e.g. they have to participate in an espionage mission).

As they are collaborative in their essence, these gamified activities invite students to use all their psychosocial skills in order to foster learning, namely cognitive skills (logic, memorization, attention, creativity, problem solving, time management, etc.), social skills (teamwork, cooperation, including leadership), language skills (meaning negotiation, language puzzles, etc.) and psychological skills (management of feelings associated with gain or loss and self-knowledge), so that through collaborative work and permanent adaptation to the context and challenges they are able to "escape" from the room (Burgos Berzosa, 2018).

Today students must be provoked by undertaking activities which allow them to learn essential skills for their success and pro-active integration within our global society.



Figure 3: Glimpse of the aesthetic decoration and puzzles

3. The 'Escape 2 Educate' project: An Example of a Primary educational 'Escape Room' within foreign languages learning

The 'Escape 2 Educate' project has been undertaken at the School of Education of the Polytechnic of Porto and it has as main research questions the following:

- 1) Which representations do students have of escape rooms and its use in educational contexts?
- 2) Which skills students do have the chance to develop when participating both in the implementation and creation of educational escape rooms?
- 3) Which sort of escape room design and strategies are more appropriate for educational purposes, especially in foreign languages teaching settings?

We will not present the project thoroughly as the main aim of this article is to highlight the importance of the Escape Room methodology by illustrating it with some examples.

The example we would like to share in this article is related to primary education and has to do with the "Helping Gumball to Escape" escape room which was implemented in a Private Catholic school in Vila Nova de Gaia, Portugal, with a total of 43 pupils aged between 8 and 10 years old. Focusing on this cartoon narrative, students are going to save Gumball, a famous cartoon character¹, and his family from being locked forever inside the room. In this way the children, while helping Gumball, have to flee from the "Escape Room" that the villain prepared for them, and to do this job they have the help of the challenges' creator (one of the teachers incorporated this character), who has got the role of a spy

who pretends to be the villain's helper, but in fact is only gathering evidence to incriminate him.

As we can see in Figure 3, a lot of different objects were used within this escape room, namely: a safe, a key, bottles of water with hidden plurilingual messages (English, Spanish, Portuguese), a map of Europe with codes, among other items. The main challenges involved the following:

- a) writing the names of all of Gumball's family members, by which they will be permitted to access to the computer (the first letter of each family member name becomes a password they have to decipher);
- b) analyzing a picture and commenting on the colors of the main characters, in which orange, the color of Gumball's brother's face, would call their attention to an image of an orange (which included another challenge on its back);
- c) coloring shapes according to a specific code (if the shapes were colored correctly, the spy would deliver the next challenge);
- d) creating a new type of dish by drawing it and using different words such as milk, chocolate, chips, ice cream, apples, bananas, burgers, sandwiches and cake, etc., and in the end they would have to send the work to a specific mobile phone number by using the mobile phone which was available in the room (if accepted they would get the next challenge);
- e) analyzing two images from two traditional dishes (Portuguese and an Italian dishes) and finding out the page number of a book (by adding two numbers they would find in each country present in the exercise in the map of Europe), in which they would get the next challenge;
- f) listening to a song, answering a ques-

¹ Gumball video:



tion about it, namely 'Which languages do you hear in the song *Échame la culpa?*' and choosing a bottle with the labels of both languages (which contained two halves of a sheet that formed the message "Not everything that looks like garbage is garbage");

g) analyzing a video, which they could access from a QR code they found within a crumpled paper (available in the garbage bin), and answering some questions about words and expressions they could understand within the video (which could give them access to the safe key and let them escape from the room with Gumball).

It was also noteworthy the enthusiasm with which they got involved and the feedback obtained was highly positive, due to a lot of impressions we were able to feel throughout the implementation of the activity, in which mainly the English language was used for instructions and within pupil's communication with their peers. Indeed, this can be felt within the field notes that we collected with some of the pupils' comments and truly account for the following aspects:

a) collaborative work

"I want to come back to the room to solve problems with my friends"

"I could have not solved it alone ..."

b) development of critical thinking

"I had to connect things I never thought of in order to solve the riddles"

"I had to think hard to get it resolved"

c) communication and language skills

"I liked the parts in which we had English mixed with other languages"

"It was cool to recall some words I had almost forgotten"

Final considerations

In this article we were able to focus on the escape room methodology, its characteristics and design rules, and at the same time to present and analyze some proposals in which students were able to develop their "creactical" skills. Regarding our main findings, we would like to highlight that within escape rooms pupils have the chance to share their own ideas, interpret and assess others' own points of view, work together in an

effective way, show responsibility and make compromises to attain the team's goals. We would like to add that by participating in an escape room, pupils feel motivated, self-directed and reflective, being able to manage their goals and time autonomously and working respectfully within socially and culturally diverse teams. By participating in puzzle tasks in which they have to decipher messages mainly written in English (as Spanish and Portuguese were two other languages which were included in order to foster pupils' plurilingual skill), children were able to undertake an enthusiastic revision activity in the end of their school year. In fact, they were able to revise contents which they learned throughout the whole year in their English as Foreign Language classroom. However, as we can easily point out, the main aim of this kind of gamified activities is the development of the so-called "creactical skills", i.e., the fostering of critical thinking and creativity within collaborative, social and meaning negotiation contexts, in which language plays a double role, being both the means and the target of learning.

References

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et Pratiques*. Paris: Clé International.

Burgos Berzosa, J. (2018). *Manual de diseño de un Juego de Escape*. Retrieved from <http://culturaempresarial.es/wp-content/uploads/2018/04/Manual-de-Escape.pdf>

Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *American Association for Higher Education Bulletin*(3-7 March).

Cruz, M. (2018). "Chicos, sacad el móvil de vuestras mochilas porque lo vamos a usar": empowering Spanish as Foreign Language students through mobile devices. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE-ITICAM-IDECE 2018*, 282-292.

Cruz, M. (2019). *Por uma Didática da Gamificação para o desenvolvimento de "creactical skills" na aula de Língua Estrangeira*. Paper presented at the II Jornada Internacional

"Princípios e práticas de formação em línguas estrangeiras", Universidade do Minho. https://www.icloud.com/keynote/OCZAwIewD_9PlmVG0pkfQhUGA

Cruz, M., & Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for IETC, ITEC, IDECE, ITICAM 2016*, 1-12.

Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Programa de Desarrollo Profesional*. Retrieved from https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf

Guignol, G. H., J.; Vermeulen, M. (2018). *A Model*

to Design Learning Escape Games: SEGAM.

Paper presented at the 10th International Conference on Computer Supported Education, Funchal.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Wiley.

Nicholson, S. (2016). *The State of Escape: Escape Room Design and Facilities*. Paper presented at the Meaningful Play 2016, Lansing, Michigan. <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>

Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. London: SAGE Publications.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

«BEWEGTE GESCHICHTEN» – VON DER LESEANIMATION ZUR LESEFÖRDERUNG

Come motivare gli alunni a leggere un libro o a interessarsi di storia?
Il seguente contributo propone alcune soluzioni legate al movimento.

● Reto Pfirter | Fachstel- le JUMPPS



Reto Pfirter ist Oberstufenlehrer, verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung des schulischen Time-out Projektes «Variante»,

Entwickler und Projektleiter von «bewegte Geschichten», Erlebnispädagoge, Geschäftsführer der Firma «Natur als Partnerin», Vorstand JUMPPS.

Ruhe im Klassenzimmer, Konzentration, Interesse, Spannung. Das ist nicht immer so, wenn ich Sprache unterrichte. Wenn Geschichten im Fokus der Lektion stehen, werden Schüler*innen aufmerksam, wird es lebendig. Immer wieder fällt mir auf, dass Schüler*innen, wenn ihnen vorgelesen wird, gerne zuhören. Gesichtsausdruck wie auch Körperhaltung zeigen, dass der Inhalt sie wirklich interessiert. Selbst in der zweiten und dritten Oberstufe wird es ruhig, wenn eine Geschichte spannend und lebendig vorgetragen wird – ja, vorgetragen, denn das habe ich im Voraus eingeübt.

Allerdings kann auch der spannendste Plot einer Geschichte die Schüler*innen nicht wecken, die mit ihren Gedanken woanders oder müde sind – sie haben vielleicht bis tief in die Nacht stundenlang Filme auf Netflix geschaut – und die nicht ohne «Weck-Einheit» dem Verlauf einer Geschichte folgen können. Hier bietet es sich an, eine Bewegungs-Übung zu machen. Nicht irgendeine, sondern die, um den Inhalt der Geschichte ganzheitlich nachzuempfinden und so besser verstehen zu können. Im Gegensatz zu Kindern, freuen sich Jugendliche nicht

immer über Bewegungseinheiten. Doch da verspüre ich die Pflicht, sie zu ihrem Glück zu zwingen, also etwas nachzuhelfen. Denn die Evaluation der PH Bern und diverse interne Rückmeldungen zeigen, dass Schüler*innen solche Übungssequenzen als durchaus positiv und erlebnisreich bewerten.

Jüngere Schüler*innen spielen gerne eine gehörte Geschichte oder einzelne Sequenzen daraus szenisch nach. Sobald der Tiger erscheint, möchten sie ihn spielen, oder sie zeigen sich als heldenhafte Kämpfer, die das Ungeheuer besiegen. Diese Freude, eine Handlung nachzuspielen, finden wir in der Schule bis ungefähr in die dritte Primarklasse. Ab der vierten Klasse beginnen Kinder sich zu genieren, wenn es darum geht, eine gehörte oder gelesene Szene nachzuspielen. Einfacher wird es für sie, wenn sie eine vorgegebene Übung alleine oder in der Gruppe ausführen können. So haben sie weniger das Gefühl, sich eine Blöße zu geben, wenn sie sich im «geschützten Rahmen» mit Enthusiasmus für das Gelingen der Aufgabe einsetzen. Nicht selten interessieren sich die Schüler*innen stärker für die Erlebnis-Übungen als für den Text

der Geschichte. Da aber die Übungen thematisch zum Inhalt der Geschichte passen, setzen sie sich automatisch mit dem Text auseinander. In Verbindung mit einer gezielten Reflexion darüber/ dazu, wie die Übung ausgeführt wurde, was sie dabei erlebt haben, vertiefen sie ihr Verständnis für die Geschichte. Für einige wird es nur so möglich, die Situation, in der sich Protagonisten befinden, nachzuempfinden. Ein Beispiel soll dies veranschaulichen.

«Durch die Übungen habe ich die Geschichte besser verstanden.»
 «Bewegte Geschichten hat mich dazu gebracht, das erste Mal ein Buch von Anfang bis zum Schluss zu lesen.»

Aber schon nach wenigen Tagen wurde wieder ein Pilzmannli tot im Wald aufgefunden. Der Basilisk hatte sich einfach einen neuen Ausgang gegraben. Wunibald und Wenzeslaus aber gaben nicht auf. Sie schliefen kaum noch, beratschlagten hin und her, wie sie dem Untier den Garaus machen könnten. Einmal, mitten in der Nacht, sprang Wenzeslaus aus dem Bett, rüttelte seinen Bruder wach und rief:



Nun hat Wenzeslaus eine neue, gute Idee, wie der Basilisk besiegt werden könnte. Vielleicht ist das die Lösung und das Blatt wendet sich zu Gunsten der Menschen. Ihr müsst nun bei der nächsten Übung auch eine gute Idee haben, um das Problem zu lösen, vor das ihr als Gruppe gestellt werdet. Wenn ihr die Plane unter Einhaltung der Regeln gewendet habt, findet ihr auf der Rückseite der Plane sieben Buchstaben, die euch, in der richtigen Reihenfolge zusammengesetzt, zur Lösung führen.



Blatt wenden

Beschreibung Alle Teilnehmenden stellen sich auf eine ausgebreitete Plane, Decke oder Folie. Die Gruppe muss die Plane wenden, so dass alle auf die Unterseite der Plane zu stehen kommen. Die Plane muss am Schluss ordentlich ausgebreitet sein. Niemand darf während der Aktion ausserhalb der Plane den Boden berühren, sonst muss wieder von Neuem begonnen werden.

Variation > Auf der Unterseite der Plane kann die Fortsetzung der Geschichte oder die Auflösung eines Rätsels aufgeschrieben sein. Es können auch einzelne Buchstaben sein, die richtig zusammengesetzt werden müssen und dann ein Lösungswort ergeben.



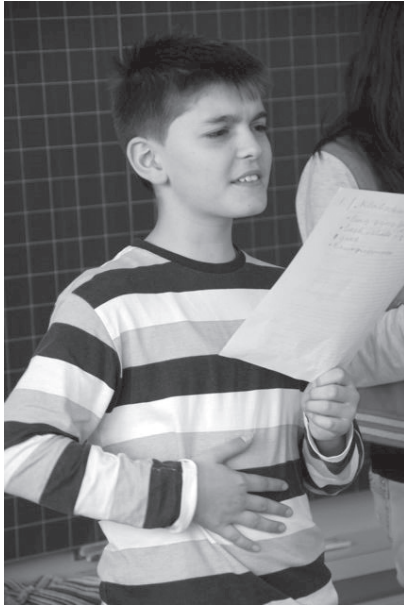
Das habt ihr gut gemacht! (Auswertung nach Bedarf) ...

Wie seid ihr zur Lösung gekommen? Wer war aktiv? Wer hat Ideen eingebracht? Was braucht es, damit ihr eine solche Aufgabe in der Gruppe lösen könnt? (Auswertung nach Bedarf).

So erging es auch Wenzeslaus, Wunibald und der ganzen Dorfgemeinschaft. Nun scheint es, dass sie eine Lösung gefunden haben.

Wir wollen schauen, ob sie ihre Idee auch umsetzen können, so wie ihr das geschafft habt!

Setzt euch wieder! Die Geschichte geht weiter ...



Lese-Animation fördert

Wenn Kinder und Jugendliche zum Lesen animiert werden können, ist schon einiges gewonnen. Durch die zum Geschichteninhalt passenden Erlebnis- und Konzentrationsübungen werden die Schüler*innen innerlich und äusserlich bewegt. Bei der Reflexion der Übungen verstehen sie schnell, wie und warum eine Übung zur Geschichte passt. Und schon sind sie mittendrin im Geschehen und können die Handlung empathisch nachvollziehen. Lange noch erinnern sich Schüler*innen an diese Geschichten. Und diese Erinnerungen sind positiv. Dadurch steigt ihre Motivation fürs Lesen. Und wer viel liest, liest immer besser. Somit erscheint es logisch, dass bewegte Geschichten durchaus eine Methode zur Leseförderung von Kindern und Jugendlichen darstellt.

«bewegte Geschichten» ist ein Lese-Programm, das auch dazu motiviert, ein lesendes Vorbild für Jüngere zu sein! Mit diesem Programm bewegt sich vieles in einer Klasse. Nicht nur das Lesen, Vorlesen und Schreiben stehen im Vordergrund. Auch das Soziale, Individuelle und Spontane spielen eine wichtige Rolle. Das Programm ist ein Erlebnis. Das Erlebte motiviert die Schüler*innen zum Weiterlesen.

Wort und Bewegung - Wortschatz vergrössern

Wird eine Geschichte gelesen, ist es je nach Umfang des Wortschatzes der Schüler*innen, sinnvoll, eine sogenannte

Vorentlastung zu machen, indem die womöglich unbekannt Wörter besprochen und erklärt werden. Dies kann durch eine Umschreibung mit einfacheren Wörtern geschehen, durch Zeigen von passenden Bildern. Wirkungsvoller und nachhaltiger ist es, wenn zusätzlich zu jedem Wort eine Bewegung oder Geste gemacht und eingeübt wird, welche die semantische Bedeutung des Wortes unterstreicht. Haben wir zum Beispiel fünfzehn Wörter, die in der Klasse besprochen werden, gibt es fünfzehn verschiedene sinnunterstreichende Bewegungen. Wortlaut und Bewegung werden mehrmals wiederholt. Somit entsteht im Hirn eine Verknüpfung von Wortbedeutung und Körperbewegung. Für alle Schüler*innen wird es dadurch einfacher, ihren Wortschatz nachhaltig zu vergrössern.

Das Lesen bewegend trainieren

«Mit den bewegten Geschichten habe ich gelernt, viel schneller und deutlicher vorzulesen.»
(Kommentar einer Schülerin)

Die Lesetrainings, die zu jedem Text aus den bewegten Geschichten zur Verfügung stehen, können in Verbindung mit Bewegungseinheiten durchgeführt werden. Sei es mit den Augen die fehlende Wörter suchen und in den Text integrieren oder einen vorgegebenen Parcours zu Fuss begehen, das Vorlesen wird lebendiger, herausfordernder und erlebnisreicher durch spezifisches Training in Verbindung mit Bewegung. Die Schüler*innen machen es gerne und merken rasch, dass sie immer besser werden.



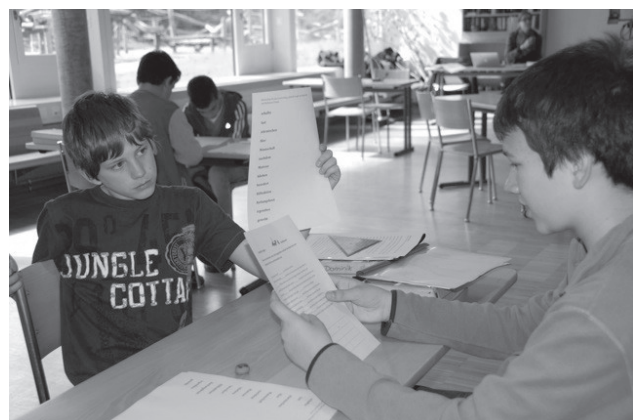
Schnelle Augen

Eines ____ entdeckte eine alte Frau beim Pilze suchen den ____ Basilisken.
Sie ____ gerade einen Hasen, wie er am Eingang einer ____ herumschnupperte, als ____ der Drache aus dem Loch _____. Er sah dem Hasen mit seinem ____ in die Augen. Wie vom Blitz getroffen fiel das arme Tierchen um und _____.

Tages
gefährlichen
beobachtete
Erhöhle
plötzlich
hervorschoss
tödlichen Blick
war tot



3. Teil
Der Basilisken



Bewegung in der Beurteilung – fordern und fördern

«Das Logbuch zeigt mir, dass ich vorwärts komme und lerne.»

«Die Wörtertürme helfen mir, die Struktur in der Geschichte zu finden.» (Kommentar Schüler)

Wenn Schüler*innen sich im Lesen, Hören, Schreiben und Auftreten trainieren, macht es Sinn, ihnen aufzuzeigen, wie und in welchen Bereichen sie Fortschritte machen. Dazu bieten das Logbuch und die Wörtertürme zu den Geschichten diverse Möglichkeiten.

«Schätze dich selber ein. Übergib deine Selbstwahrnehmung deiner Mitschülerin. Sie trägt ihre Beurteilung über dich in dein «Logbuch» ein und gibt sie der Lehrperson weiter. Diese schreibt wiederum ihre persönliche Einschätzung über deinen Lernstand in die Tabelle ein. Dein «Logbuch» wandert von Person zu Person. Die Selbst- und Fremdeinschätzungen zeigen dir auf, wie du dich auf deinem Lernweg fortbewegst. Bleib in Bewegung, damit du vorwärts kommst!»

Mit dem «Logbuch» wird eine ganzheitliche, individuelle und förderorientier-

te Beurteilung möglich. Schüler*innen tauschen sich untereinander über ihre sprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen aus. Die Lehrperson fördert mit einer gezielt formativen Beurteilung alle Schüler*innen. Nur einzelne Aspekte werden auch mündlich besprochen und daraus Ziele entwickelt und gesetzt, die erreichbar erscheinen. Diese Ziele können durch die Betroffenen öffentlich gemacht werden, was oft hilft, um auf dem Weg zu bleiben. Einige Zeit später, zum Beispiel nach Abschluss eines Förderprogramms, kann die Einschätzungsrunde wiederholt werden. Schön ist es, wenn Fortschritte festgestellt und im «Logbuch» sichtbar werden. Und wenn es sich zeigt, dass bei einem Schüler keinen Lernzuwachs bemerkbar ist, bietet sich die Möglichkeit, anhand dieser Feststellung neue Lernformen zu thematisieren und auszuprobieren.

Schüler*innen beurteilen sich oft gerne gegenseitig. Durch den Vergleich zwischen der Selbst- und Fremdbeurteilung (durch Mitschüler*innen und/oder Lehrpersonen) kann eine realistische Selbsteinschätzung trainiert werden. Beurteilungen und Rückmeldungen sollen

Logbuch

Kompetenzbereich

Hören

Bei der Einschätzung könnte mit diesem System gearbeitet werden. Es ist wichtig, dass nur bewertet wird, wozu eine Aussage gemacht werden kann. Ansonsten lässt man es

Beurteilung durch LP

+/+/+ Das ist sehr gut.
 ++ Das ist gut.
 + Das kann ich oft.
 + Das kann ich noch nicht.
 - Das kann ich nicht.

Selbstbeurteilung bei Start des Projekts

Selbstbeurteilung bei Ende des Projekts

Beurteilung durch LP

Detailliertes Hörverstehen

Die ausgewählten Kompetenzen beziehen sich immer auf Bestandteile von «bewegten Geschichten».

Kompetenz

genau verstehen; D.1.B.1.c/f/g

Wörter und Sätze verstehen

ausführen

Teilkompetenzen

kurze, gehörte Texte verstehen

Ergebnischausschnitte verstehen

Der LP steht es frei, welche Kompetenzen sie behandeln möchte. Das Logbuch ist individuell anpassbar.

Gehörtes wiedergeben

globales Hörverstehen

→ den Zusammenhang verstehen; roter Faden/das Wichtigste verstehen; D.1.B.1.c/f/g

Gesamtbeurteilung

Die LP gibt zu einzelnen Bereichen eine Einschätzung ab. Dies kann aufgrund eines ausgewählten Fokus für die ganze Klasse geschehen, auf der individuellen Ebene der SuS oder auch auf beidem; ggf. eine Farbe für den Klassenbezug und eine für die Individualnorm verwenden.

Gesamtbeurteilung

In den grauen Feldern kann eine Gesamtbeurteilung der Kompetenz vorgenommen werden.

Selbsteinschätzung SuS

Die SuS tragen im ersten Feld den Stand beim Start des Projektes ein. Beim danebenliegenden Feld tragen sie den Stand beim Abschluss des Projektes ein. So kann der Lernprozess sichtbar gemacht werden.

Verweis LP21: Kompetenzstufen

Je nach Stufe muss die passende Kompetenz ausgewählt werden.

individuelle Ziele «Hören»:

individuelle Ziele Hören

Gemeinsam mit den Lernenden wird hier ein individuelles Ziel im Bereich «Hören» definiert.
 ⇒ Beim Zuhören versuche ich einen Wörterturm zu erstellen.

Schön ist es,
wenn Fortschritte
festgestellt und im
«Logbuch» sichtbar
werden.

von allen Beteiligten als Werkzeuge zum Lernen empfunden und genutzt werden. Anhand der sogenannten Wörtertürme, welche als Verstehens- oder Planungswerkzeuge für viele Textformen in allen Sprachfertigkeiten eingesetzt werden können, kann eine summative wie auch formative Beurteilung gemacht werden. Sie sind im Fachbereich Sprache vielfältig einsetzbar und machen einen individualisierten Unterricht möglich. Für jede bewegte Geschichte stehen im Lehrmittel die erforderlichen Materialien zur Verfügung.

In der Rezeption kann so das globale Hör- und Leseverstehen sichtbar gemacht werden. In der Produktion wird die Planung und Strukturierung von Sprech- und Schreibanlässen unterstützt. Die Türme werden von oben nach unten und von links nach rechts erstellt, da dies unserem Umgang mit Textformen entspricht. Mit Schlüsselementen (Wörter/Sätze/Bilder) werden die einzelnen Stockwerke, welche dem „roten Faden“, also dem Handlungsablauf entsprechen, erstellt. Die Stockwerke können aus Bildern (Bilderturm), aus Text und auch aus Symbolen bestehen. Je nach Einsatzwunsch und Didaktisierung kann der Wörterturm vor, während oder auch nach dem Lesen/Hören eingesetzt werden.

Die Bausteine werden geordnet und gestapelt, an der Wandtafel, im Zimmer oder auch im Freien. Eine Geschichte wird anhand der Bausteine nachgespielt (jeder Baustein wird mit einer dem Inhalt

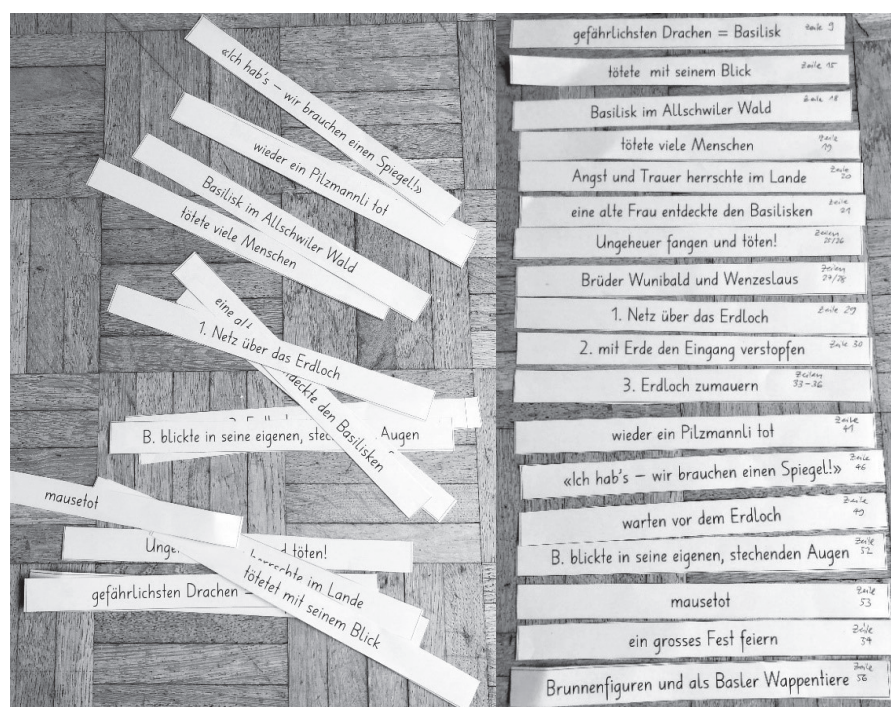
der Geschichte sinngebenden Bewegung oder Geste) oder nacherzählt. Eine weitere Möglichkeit, den Sprachunterricht mit Bewegung zu verbinden.

Einsatzmöglichkeiten der Wörtertürme:

- > als summative Lernzielkontrolle für das globale Hör- oder Leseverstehen
- > als Trainingswerkzeug für das Hör- und Leseverstehen: Wörtertürme ordnen und selbst erstellen
- > zur Didaktisierung (Entlastung für schwächere Schüler*innen)
- > in Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, im Plenum, im Deutsch als Zweitsprache, in der integrativen Förderung, in der Begabtenförderung, ...
- > zur Vorbereitung von Präsentationen oder Aufführungen (ggf. als Spick-Karten)

Coaches im Einsatz

«Viele Erlebnisübungen führen nur dann zu einem Ergebnis, wenn die ganze Klasse zusammenarbeitet. Damit kann ich den Schüler*innen zeigen, dass es sich auch für den Einzelnen lohnt, wenn die Klasse hinter einem steht. Das wirkt sich dann auch auf die Auftrittsübungen aus. Es ist einfacher, vor einer wohlgesinnten Klasse sicheres Auftreten zu üben.» (Walter Millns, Coach, Regisseur und Krimiautor) Seit sechs Jahren gehen Lesecoachs (Lehrer, Erlebnispädagogen, Schauspieler, Regisseure, Theaterpädagog*innen) in Schulklassen und führen dort das Pro-



gramm «bewegte Geschichten» durch. Auch noch beim zwanzigsten Durchlauf erleben diese Leitungspersonen das Programm immer wieder neu. Jede Klasse reagiert unterschiedlich und originell auf diese Methode.

Immer wieder ist es verblüffend zu sehen, mit welcher grosser Motivation die Schüler*innen-Gruppen ihre bewegten Geschichten aufführen.

Bewegte Geschichten entwickeln sich

«Wieso machen wir nicht auch in Französisch solche bewegte Geschichten?»

«Kann ich Ihnen auch mal eine bewegte Geschichte auf Englisch bringen?»

So die Fragen einiger Schüler*innen.

Die Methode von «bewegte Geschichten» kann vielfältig und in allen Sprachen eingesetzt werden. Zweisprachige Schüler*innen können dadurch gefordert und gefördert werden. Sie verknüpfen einfache Texte mit Bewegungsübungen und tragen diese im Fremdsprachenunterricht in ihrer Klasse vor. Immer wieder können neue Geschichten ins Repertoire aufgenommen werden. Diese werden auf der Internetseite im online Lehrmittel zur Verfügung gestellt.

bewegte Theater-Geschichten

Seit einem halben Jahr werden im Rahmen eines Zweigprojektes bewegte Geschichten durch Theaterpädagog*innen, die vorherig in der Anwendung des Lehrmittels und des Programms von «bewegte Geschichten» ausgebildet wurden, szenisch umgesetzt. Die teilnehmende Schulklasse wählt eine Geschichte, welche sie durch Theaterspiel, Sprechchöre und gemeinsames Vorlesen auf die Bühne bringt. Dazu gehören auch Bühnenbilder und Kostüme. Alle Schüler*innen werden ins Projekt miteinbezogen. Das Spezielle an der Aufführung einer bewegten Theater-Geschichte ist, dass die Erlebnis- und Konzentrationsübungen, die jeweils zu einer bewegten Geschichte gehören, ebenfalls mit dem Publikum durchgeführt werden. Somit werden auch die Zuschauer*innen des Theaters innerlich und äusserlich bewegt.

«Mit den bewegten Geschichten kommen sich Lesen und Theaterspielen endlich näher.»

«Schön ist es, zu erleben, wie jede Klasse einzigartig, phantasievoll und originell mit den bewegten Geschichten umgeht.»

«bewegte Geschichten» - die Leseförderung mit Motivationsschub

Das Projekt «bewegte Geschichten» zur Lese- und Schreibförderung an der Mittel- und Oberstufe, insbesondere zur Förderung von Lesezugang sowie Lese- und Lernmotivation von Jungen und auch Mädchen, läuft seit Mai 2012 und wurde bisher an rund 80 Schulen in der Deutschschweiz erfolgreich durchgeführt.

Die Fachstelle Jungen- und Mädchenpädagogik und Projekte an Schulen (JUMPPS) hat auf Initiative und mit finanzieller Unterstützung der Drosos Stiftung das Leseprogramm «bewegte Geschichten» erstellt. Dabei wurden in die Lesetexte Motivationshilfen eingebaut, die auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zugeschnitten sind. Nicht nur die Inhalte der Lesetexte sind speziell ausgewählt: Passend zu den Lesegeschichten gehören Erlebnis-, Konzentrations- und Aufttrittsübungen zum Programm. Durch packende Geschichten und die inhaltlich dazu passenden Übungen werden die Schüler*innen innerlich und äusserlich bewegt. Sie bewältigen vielfältige Lesetrainings, erweitern in den Trainings ihre sozialen und personalen Kompetenzen und machen Gastauftritte in anderen Klassen.

Die Nachfrage aus dreizehn Kantonen, die positive wissenschaftliche Evaluation und die öffentliche Debatte über schwache Leseleistungen insbesondere von Jungen zeigen, dass «bewegte Geschichten» einen wichtigen Beitrag zu Leseförderung und Lernerfolg darstellt. Die Projektentwicklung, -durchführung und -optimierung zeigen eine sehr gute Zielerreichung. Besonders erfreulich ist die signifikante Steigerung der Lesekompetenz bei leseschwachen Schüler*innen (siehe Management Summary PH Bern). Die Lerninhalte entsprechen den Anforderungen des neuen Lehrplans 21.

Das Lehrmittel «bewegte Geschichten» (1. Auflage: Februar 2016 / 2. Auflage: Oktober 2018) enthält 45 Geschichten und rund 90 Erlebnis-, Konzentrations- und Aufttritts-Übungen und ist online verfügbar. Auf der Internetseite sind Hinweise und Links zu Weiterbildungen und Erweiterungen des Programms zu finden. Acht motivierte Lesecoaches sind pro Schuljahr in ca. 20 Schulklassen an der Mittel- und Oberstufe im Einsatz.



FACHSTELLE **jumpps**
JUNGEN- UND MÄDCHENPÄDAGOGIK
PROJEKTE FÜR SCHULEN

worlddidac
A W A R D 2 0 1 6

EMBODIED LANGUAGE LEARNING THROUGH DRAMA: A TOOL FOR REFLECTION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, AND HOLISTIC LANGUAGE PRACTICE

Cet article présente une histoire dramatique qui vise à enseigner l'anglais aux débutants en école primaire. Il examine divers aspects du travail théâtral dans l'enseignement de l'anglais, entre autres, le théâtre en tant qu'outil de réflexion et le développement professionnel des futurs enseignants utilisant le théâtre dans l'éducation (DiE). Ceci est une méthodologie d'enseignement et d'apprentissage holistique qui intègre des éléments de l'art du théâtre et inclut un espace de réflexion.

● Eva Göksel | PH Zug



Eva Göksel is a research assistant at the Centre for Oral Communication (Zentrum Mündlichkeit) at the University of Teacher Education Zug (PH

Zug), Switzerland. As a doctoral researcher at the University of Zurich, she focuses on Drama in Education across the curriculum in teacher education. She is currently working on introducing drama education into the Swiss educational context.

Reflection, by its very nature, is an act that requires time. Yet, how can teachers, student teachers, and teacher trainers, find time for reflective practice in their often densely packed schedules? A possible solution is offered by working with embodied forms of teaching and learning such as Drama in Education (DiE), a holistic teaching and learning methodology pioneered in the United Kingdom as early as the 1950s¹. DiE uses theatre games and techniques to inquire into a wide range of topics, for example through the use of role-play, teacher-in-role, or hot-seating, a technique in which a character is placed on the "hot-seat" and questioned by the group, in order to better understand his/her motivations (see table 1). While Drama in Education incorporates performative work in the classroom, the goal is not to create an artistic product such as a play for an audience; the focus, rather, is on the learning process experienced by the students individually, and by the class collectively.

¹ For a more detailed overview see Göksel 2019:



Drama work is considered holistic because it involves learning with the whole body through three distinct channels: movement (body), by making an emotional connection to the subject matter (heart), and by learning cognitively (mind) in an imagined setting in which the participants actively take part: What Schewe (1993, p. 50) refers to as learning with "head, heart, hand, and foot" ["Kopf, Herz, Hand und Fuss"]. This is in-line with Piazzoli's definition of embodiment in education, which she describes as relating "to a kind of learning experience grounded in the mind, senses, body, imagination, reflection and social sphere" (2018, p. 25). Here, Piazzoli explicitly puts the focus on reflection as an intrinsic aspect of drama work; it can also be argued that it is indeed an indispensable phase in all classroom work. Thus, working with embodied forms not only calls for reflection, but it inherently creates space for it. This does not mean that there is no need for further reflection work, for example in later lessons. And, if Varela et al. are right that "reflection is not just on experience, but reflection is a form of experience itself" (1991, p. 27), then

Drama Strategy	Explanation	Reference
Hot-Seating	“A group, working as themselves or in role, have the opportunity to question or interview role-player(s) who remain 'in character'.”	Neelands & Goode 2015: 43
Still-Image	“Groups devise an image using their own bodies to crystallise a moment, idea or theme; or an individual acts as sculptor to a group.”	Neelands & Goode 2015: 28
Thought-Tracking	A character’s private thoughts are revealed publicly by ‘tapping-in’ to their thoughts.	Neelands & Goode 2015: 138
Teacher-in-Role	The teacher or facilitator: “manages the theatrical possibilities and learning opportunities provided by the dramatic context from within the context by adopting a suitable role in order to excite interest, control the action, invite involvement, provoke tension, challenge superficial thinking, create choices and ambiguity, develop the narrative, create possibilities for the group to interact in role.”	Neelands & Goode 2015: 54

Table 1: Drama Strategies. This table first appeared on page 6 of “Playing with Possibilities: Drama and Core French in the Montessori Elementary Classroom in British Columbia, Canada: in *Scenario*.

it also follows that, as Piazzoli suggests, embodiment and performative pedagogy go hand in hand. “An important aspect of embodiment is the possibility it affords to express the ‘what if’ through the faculty of imagination” (Piazzoli, 2018, p. 26-27). While embodied teaching and learning, for example through the “what if” dimension of drama, does require time, it also allows a class to work on several learning outcomes at one time, including built-in time for reflection on the learning. This article will focus on the description of a story drama designed for young learners of English, the role of reflection in drama work, and the reflections of five student teachers who further developed the drama for their teaching practicums in the summer of 2019. The drama aims to bring English language, popular culture, and literature to life for the learners through an embodied encounter with a fairy tale. Booth defines story drama as “improvised role play stimulated by a story” (2005, p. 8, in this case the story of *The Three Little Pigs*). This particular tale was chosen because it features in

the English textbook, *Young World 1*, used for teaching first year English (grade three) in the canton of Zug. The story drama described in this article is what Schewe would define as a “small-scale form [...] of drama-based teaching and learning” (2013, p. 12), as it is a performative activity that spans a shorter teaching unit of approximately 1–5 lessons. It is currently taught within an English didactics module as a 90-minute block to student teachers at the University of Teacher Education Zug, Switzerland (PH Zug) who are in training to teach young learners of English in Swiss primary schools. Furthermore, in 2019 the lesson was additionally tested in various primary school classrooms in Zug by a group of volunteer student teachers from the PH Zug, who expanded the drama to cover up to five English language lessons. This article will outline the story drama in detail, as taught at the PH Zug, and will include a discussion of the student teachers’ impressions of the drama both for their professional development and as a tool to use in their future classrooms.

What did we
experience?
What did we learn?
What might we do
differently another
time?

What is Drama in Education (DiE)?

"The difference between theatre and classroom drama is that in theatre everything is contrived so that the audience gets the kicks. In the classroom, the participants get the kicks. However, the tools are the same: the elements of theatre craft." (Heathcote, in Wagner, 1979, p. 147).

Drama in Education is an umbrella term for various teaching techniques, which use elements of theatre such as games and acting exercises, in order to engage learners holistically in educational settings. The teaching approach has been flourishing in many parts of the English-speaking world since it emerged in the UK in the 1950s. However, it only arrived in the German-speaking world in the 1990s, through the writings of Manfred Schewe (1993), which focused primarily on drama in foreign language education, where it is still mainly applied in Germany to this day. It is interesting to note that the DiE method, although gaining popularity in other German-speaking countries, has yet to be disseminated in Switzerland (see Göksel, 2019). In his 1993 dissertation, Schewe emphasises that drama-based teaching can be applied to the three core areas of foreign language teaching: the development of language skills and explorations of both literature and culture. He adds that drama-work can serve to practice language skills such as vocabulary and pronunciation, as well as to practice listening and reading comprehension.

The aim of teaching with DiE is to harness and deepen collective knowledge using drama-based pedagogies: It is not the quality of the acting, but rather the quality of the learning that matters. This can involve experiencing life-like situations in a fictional setting, using the target language to problem-solve as a group, and reflecting on decisions made and experiences shared during the drama: What did we experience? What did we learn? What might we do differently

another time? These reflection phases can take place within the drama, as well as afterwards. They can offer a space for clarification and questions, as well as for reflecting on context, which is key when working in an additional language. The approach allows teachers and students to focus on what is experienced during the drama work, such as exploring a character, a time, or a place, and, as such, it appeals to different learning styles and provides a chance for greater learning autonomy. Work with DiE involves the whole class and encourages everyone to draw on existing knowledge, as well as past and shared experience to solve a task and to advance both the story and the learning.

Working in Phases

Neelands and Goode (2015) offer a four-phase formula for generalist teachers who are new to working with drama, beginning with a warm-up. This builds trust, team spirit, and cooperation within the group, as drama work can only take place once everybody feels safe in the space and understands the rules of play. Neelands and Goode (2015) call the next phase the pre-text. It is the starting point for the drama work and provides the context and reason for the make-believe situation: a letter, a story, a song, a picture, a text message, an object – all these and more can be used as pre-texts. The third phase encompasses the actual drama work, involving the use of drama conventions, various drama-based activities that can speed-up or slow the action, or that can guide the group in focusing on a particular aspect of the story. The conventions include activities such as still-images, (a frozen picture that shares a particular moment of a story) thought-tracking, (a technique to hear the thoughts of characters in a still-image) hot-seating, and many more. (For a comprehensive list of drama conventions see Neelands and Goode, 2015). Finally, drama work should generally end with a

cool-down, such as shaking off the roles: Exiting the world of make-believe and clearly discarding the roles played helps participants distance themselves from who they were in the drama. Once this is accomplished, the group can reflect on what they experienced: this can be done through discussion or via a writing task. If the group's language level is not yet good enough to reflect on the story drama in English, it can be done in the group's native language. In addition, follow-up tasks might take place in other subjects, such as art or math, linking the learning from the story drama to relevant topics. This is the approach used to teach drama at the PH Zug, however, it should be noted that there is no one "right" way to do drama.

Once Upon a Time: The Three Little Pigs

The story drama of *The Three Little Pigs* (found in Arnet-Clark et al. (2005), pp. 32-33) was designed for English methodology classes at the PH Zug, and was inspired by material from the textbook used for teaching English at the primary level (grades three – six) in the canton of Zug. The story drama aims to facilitate storytelling in an additional language for beginners (grade 3 is the first year of English instruction in Zug) by bringing characters, their actions, and their emotions to life through drama activities. In addition, it aims to practice vocabulary and phrases as presented in chapter six of the textbook *Young World 1* (Arnet-Clark et al., 2005), as well as to build speaking confidence.

A Step-by-Step Guide to the Three Little Pigs Story Drama

The lesson begins with a warm-up phase, during which various drama games and activities are introduced. This gives the group a chance to learn some basic rules of play, without being explicitly told that this is the case. One of the activities, a simple "stop and go" allows the group

to get used to following the leader's instructions immediately, including the all-important instruction "freeze" (stop), which will become important in later work with still-images. Another set of activities working in a circle serve to practice eye contact and working with new partners. These activities also introduce key vocabulary: as they cross the circle, the group imagines that they are walking across the materials that will be important in the story (e.g. straw, wood, and bricks). In addition to practicing vocabulary and phrases from the story (e.g. I am walking on straw), the activity encourages cooperation, respect, and self-awareness. It also offers the lesson's first mini "performances", as the students cross the circle. Other activities to pre-teach key vocabulary include passing emotions such as I am: "happy", "sad", "angry", and "afraid" around the circle, along with matching facial expressions and gestures.

Any time the facilitator feels the group is not yet engaged enough in the drama work s/he can return to basic exercises until the group is ready. With some groups, this may be a slow process requiring weeks or even months of basic drama work before moving to a more complex drama sequence.

Drama Sequence: A Walk Through the Story

Next, the group is invited to visit a museum to meet the animals featured in the story: Half the group waits outside, while the others collectively create the animal assigned by the teacher, e.g. a wolf. The "exhibit" freezes for 1-2 minutes while the "visitors" observe the exhibit and guess the animal. The groups switch and the second group now has 2 minutes to create their animal "exhibit". Experience shows that it is important to let both groups create an exhibit – even when working with student teachers! Next, the group forms two lines, facing each other, to learn the following chant:

In addition to practicing vocabulary and phrases from the story, the activity encourages cooperation, respect, and self-awareness.

When working with beginners, it is advisable to have lots of language support around the classroom, such as vocabulary cards or pictures on the floor and posters on the wall.

Wolf: "Little pig, little pig, let me come in".

Pigs: "Not by the hair of my chinny, chin, chin".

Wolf: "Then I'll huff and I'll puff and I'll blow your house in".

The chant is modelled by the teacher and repeated by the entire group. One of the lines of students is then designated as the pigs and the other as the wolf. Each group (wolf and pigs) practice chanting their lines in turn: The roles can later be switched. In addition, the characters can acquire squeaky or deep voices. Here it is important to teach the learners a few basic vocal techniques; for facilitators who are unsure of how to do this, it is best to keep the characters' voices fairly neutral and light, to avoid damaging the vocal chords.

In the next step, the "freeze" activity practiced earlier comes into play. A volunteer student creates a still-image of Mother or Father pig saying farewell to her/his children. To complete the image, three other students chose frozen poses around him/her as the three little pigs. Here the teacher may have to coach the volunteers to clearly demonstrate their emotions (as practiced in the warm-up). With younger learners it may afford a chance to reflect on how we display emotions to others: How do we stand/walk/sit when we are sad? How does our face reflect that emotion? How do we "read" emotions from other people's body language or facial expressions? This may be an especially interesting exercise if the group includes participants with varied cultural backgrounds. As an additional layer, the teacher can introduce thought-tracking, a technique by which characters and even objects in frozen pictures can voice their thoughts or feelings. When a character is picked, s/he voices a thought, which can take the form of a sentence, a single word, or even a sound, such as a sigh or a laugh. This is a simple way to practice basic vocabulary, such as

"I am happy" or "I am sad", for example. When working with beginners, it is advisable to have lots of language support around the classroom, such as vocabulary cards or pictures on the floor and posters on the wall.

The teacher then begins telling the story of the three little pigs, perhaps making use of pictures from a storybook or flash cards. As the pigs leave home and set off down the road, they begin to sing "Who's afraid of the big bad wolf". The class learns the song and practices it several times. If need be, the song can be found on YouTube. The narration of the story then continues until the first pig builds his/her home – making use of the straw s/he finds on the roadside. The class collectively builds the house of straw together: In fact, they become the straw, standing together to create walls, windows, and doors, while one student plays the pig inside. Soon afterwards, the second pig decides to build a house of wood. Again, the entire class creates a house around the second pig, complete with a door and windows. Finally, the class builds a house of bricks around the third pig, this time with a chimney. Here again is an opportunity to step out of the drama to reflect how straw differs from wood as building material: What are some of the differences in a house woven of straw and one built of wood or bricks? How can the students physically represent this with their bodies? At last, night falls and the pigs, cosy in their new houses, sing their song (whole group sings). This attracts the big bad wolf.

The teacher goes into role as the wolf and approaches the first house, saying "Little pig, little pig, let me come in". The class joins in with the wolf and helps the pig with his/her lines too. After some huffing and puffing, the wolf blows the house of straw down. The first pig joins the second pig in the house of wood, which is eventually blown down too. The pigs

2 All names have been anonymised.

The magical part of a
drama lesson is the
change it brings into
everyday school life.

then join the third pig in the house of bricks, which the wolf is unable to blow down. Delighted, the pigs sing their song. The wolf (teacher-in-role) is furious and tries to go down the chimney. The pigs light a fire and the wolf goes right back up the chimney, runs away and is never seen again. The pigs sing their song in celebration and live happily ever after. In a short cool-down sequence, the class physically shakes off their roles of pigs and wolf to exit the world of make-believe.

On the Road to Professional Development: Student-Teacher Experiences

"To be honest, I did not have much fun while we were doing this at the PH but I tried to give my best while teaching it, and the kids really appreciated it. Then I was so motivated, and you could really see the fun they had. I'd say the teacher's motivation is the key to success". (Daniel², second year student teacher, 2019).

Five student teachers (two men and three women, all in their second year of a three year bachelor's programme) requested to test this lesson in their internships (Fachpraktikum) at various primary schools in the canton of Zug, Switzerland. They agreed to share their experiences for this article and were thus interviewed via email. They were asked how their lessons varied from the original design, and to reflect on the challenges and highlights of their own teaching experience, as well as sharing their observations of their students' learning. It should be noted that the student teachers were working with classes they had only just met, for a period of only five weeks.

All five student teachers reported that they had a positive experience teaching the story drama to grade 3 students: They enjoyed teaching with drama and they received encouraging feedback from the mentors who were observing the lessons. Even Daniel – cited above – who did not particularly enjoy participating

in the lesson as a student teacher, did enjoy teaching it and said he "would do it again". Reto, who co-taught with Daniel, felt that "the magical part of a drama lesson is the change it brings into everyday school life". Patricia plans to try the lesson again with her future classes, and Emily stated: "I would totally teach with drama in education again! It is a wonderful method, although there is a lot I can improve and that I learnt". A reoccurring theme that emerged in all five interviews was how challenging it is to facilitate a full-scale drama lesson. Two of the student teachers explicitly said their challenges mainly had to do with class size (one had 19 and the other had 23 students). Emily was able to work with half classes for one lesson, which she described as being a much more "harmonious" experience. Rebecca, who had the good fortune of teaching only six students, reflected that this made teaching the lessons much easier, although she felt that the students' excitement about the drama was in itself challenging. Patricia pointed out that there was a lot to juggle, such as needing "to speak English, facilitate the drama, manage the class, remember the lesson plan, and keep an eye on the students". However, Patricia adds that the experience required her to "jump out of my comfort zone, and that was great". Daniel, too, felt that the fun factor was what made the lesson challenging. He states that classroom management was difficult as it was hard to calm the class enough to give them instructions. He adds: "Although there was a good vibe and the kids really liked it, I wouldn't do it every lesson, otherwise the kids' behaviour would get out of hand". These thoughts reflect some of the challenges faced both by beginner teachers, as well as by teachers new to using drama-based pedagogies: A more experienced teacher might not feel that fun equates the promotion of poor behaviour in class.

The students were immersed in the story and deeply engaged in the drama work.

Using the Body to Mediate Meaning: Working with Primary Students

The student teachers also shared their observations of their students' learning. As mentioned previously, Daniel noticed that his own motivation had a direct – and positive – effect on the students' motivation. He also felt that the students responded well to singing and to the opportunity to move around during the lesson. He felt that the active lesson “really suits young learners”. Rebecca too, observed that the students were very active throughout the lesson. She states that: “even though they knew the story already they were really excited to ‘hear’ the story in a different way”. She adds that the class remained attentive throughout the lesson, and that they “learned the new vocabulary immensely fast because they used the new words in motion or in context”. This is particularly interesting, as it suggests that the group's familiarity with the story allowed for deeper learning of language chunks coupled with rhythm and movement.

In fact, the student teachers reported that the students were playing with the song and chants – speaking loudly and clearly, without worrying about making mistakes. Emily in particular reported observing the students playing with the language both during and outside of class. She says the students really wanted to express themselves in English and made good use of the language support provided on the blackboard (for example to express emotions). They responded positively to being given extra time for the thought tracking exercise, and students who had never spoken in English before were speaking up in class. She adds that the students showed their understanding through their use of body language, and by reacting with appropriate facial expressions. Emily felt that the students worked hard to pronounce the chant and the song correctly, and that they “spoke and sang loudly, without fear of making mistakes.”

In response to the question “did you feel that the learning with drama was different than in a conventional lesson?” both Emily and Patricia reported feeling

that the students were learning “unconsciously” and that they “forgot they were learning” because they were so engrossed in the story. Emily adds that the students “wanted to take part in the story - without caring in which language the story was told”, showing that the students were intrinsically motivated to engage with the story, even though it was in a foreign language. Reto notes that a child who was reported to be a weak learner of English by the classroom teacher “flourished while playing the story”. Emily adds that holding the lesson in a space outside the classroom for one lesson, as well as pushing back the desks in the regular classroom provided a different “setting” for the learners. Daniel felt that “because there was more movement the kids were more involved than usual”, adding that “they could come up with their own gestures for the new vocabulary – they really liked that part”. Rebecca reports having to replay key parts of the story, such as building “the three different houses several times,” so that every child had the chance to play a little pig.

I also had the opportunity to teach the lesson in a colleague's grade four class. My observations are in-line with those made by the student teachers: the students were immersed in the story and deeply engaged in the drama work. One boy was given a time out, as he was acting up a bit. When he was invited back, there was no further disruptive behaviour from him! Another boy was also a little too active, so I asked him to help me be the wolf. In a letter the class sent me afterwards, he wrote that he very much enjoyed being the wolf. I thought it was particularly telling that he was so engrossed in the role, that he forgot there was another wolf (me) present. After the lesson, a girl whose English was not very strong, was able to succinctly summarize the story in German; a wonderful example showing that “language learners use the body to mediate meaning” (Piazzoli, 2018, p. 28). The student had embodied the story, and understood it well enough to retell it in German. In the words of Varela et al. “By embodied, we mean reflection in which body and mind have been brought together” (1991,

The learners connect to the topic and to elements of the target language with heart, body, and mind.

p. 27). Interestingly, the classroom teacher, who had observed my lesson, noted that another student re-told the story in English using gestures to expand his vocabulary. This is a nice illustration of different learning styles at work.

In addition, another colleague, Karin, allowed me to observe her teaching the story drama to her grade three class. She adapted my original design to better suit her students, for example by having them work in smaller groups, each responsible for one house (straw, wood, brick). In an interview afterwards, she stated her amazement at how well the group took to the approach and how well they understood the story, despite not having had much previous drama experience. “The idea of embodiment ... conjures up a kind of learning that anchors tangible connections between language, emotions and the body” (Piazzoli, 2018, p. 323). Indeed, Karin later told me that her students were still quoting lines from the story – in English – several days after the lesson. “Engaging in drama-work, therefore, is not just play, it is preparing for life” (Göksel, 2019) – and that is what working with DiE is all about.

Conclusion

As Tschurtschenthaler reminds us, “learning another language is regarded as a holistic process which should in-

volve the learners on different levels: affectively, cognitively, interactively and aesthetically” (2013, p. 38). Based on the experiences reported by the five student teachers and two classroom teachers mentioned in this article, embodying language and story through drama resulted in the students activating the target language (English) and enjoying the process. The learners connect to the topic and to elements of the target language with heart, body, and mind, displaying a recall of story details and language structures, days after the DiE lesson. Rebecca, for example, reports being asked to accompany her class in singing “who’s afraid of the big bad wolf” on a daily basis for the rest of her five week practicum.

Reflection and repetition of target language structures therefore occurs naturally, driven by learner interest. Thus embodying language learning is so much more than just “acting out” a story: it truly “anchors tangible connections between language, emotions and the body” (Piazzoli, 2018, p. 323). Learners make connections between what they experience, what they feel, and what they say. This rich and multi-dimensional way of learning language is not only fun, it is also memorable and multi-sensorial, and must thus be considered a valuable educational tool in the foreign language classroom.

References

- Arnet-Clark et al. (2005): *Young World 1*. Zug: Klett & Balmer.
- Booth, D. (2005). *Story drama: Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*. Pembroke Publishers Limited.
- Göksel, E. (2019): Performative Professionalisation in the Context of Teacher Training: First Experiments with the Use of Drama-Based Pedagogies Across the Curriculum. *Scenario*, Volume XIII, Issue 01. <https://doi.org/10.33178/scenario.13.1.6>
- Göksel, E. (2019): Playing with Possibilities: Drama and Core French in the Montessori Elementary Classroom in British Columbia, Canada. *Scenario*, Volume XIII, Issue 01. <https://doi.org/10.33178/scenario.13.1.1>
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work*. Cambridge University Press.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Springer.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, XIII (1), 5–23.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg.
- Tschurtschenthaler, H. (2013). *Drama-based foreign language learning: Encounters between self and other*. Waxmann Verlag.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge: The MIT Press, Project MUSE.

DRAMA PEDAGOGY FOR REFUGEE CHILDREN: A MEANS FOR EMPOWERMENT AND COMMUNICATION

L'article présente l'impact d'un projet de pratique théâtrale sur des enfants nouveaux arrivants en Grèce. L'objectif était de développer chez les enfants les compétences nécessaires pour leur intégration linguistique, éducative et sociale dans la société grecque. Vingt enfants de Syrie -11 garçons et 9 filles âgés de 6 à 12 ans et élèves d'une classe d'accueil dans une école publique en Grèce - ont participé pendant 6 mois à ce projet visant à faciliter leur inclusion dans le système éducatif grec. Trois chercheurs et onze étudiantes universitaires faisaient partie de l'équipe de recherche. Des activités basées sur la pédagogie par le théâtre visaient à encourager les enfants à utiliser toutes les ressources disponibles (langues et autres modes) pour communiquer. Les pratiques de traduction et d'alternance des langues étaient encouragées afin d'améliorer les interactions entre les enfants et avec leurs tutrices dans un environnement joyeux et ludique.

● Magda Vitsou | University of Thessaly, Maria

Papadopoulou | University of Thessaloniki & Eleni Gana | University of Thessaly



Magda Vitsou is a Laboratory Teaching Staff in the Department of Early Childhood Education, University of Thessaly.



Maria Papadopoulou is an associate Professor of Literacies and Language Education of The School of Early Childhood Education at Aristotle University of Thessaloniki, Greece.



Eleni Gana is an assistant professor at the Department of Special Education, University of Thessaly, Greece.

Introduction

Over the past years, Europe has experienced the greatest mass movement since the Second World War. Many reports (INEE, 2009; UNCHR, 2015, 2017) indicate that more than one third of the refugee population were displaced children with no access to education.

In 2016, the Greek government, aiming to address the social exclusion of refugees, implemented education provision for all school-age refugee children who were to attend Greek Schools, nearby camps or places of residence, anytime throughout the school year. In the afternoon classes called 'Refugee Reception and Training Structure' (henceforth called RRTS), students studied Greek as a second language, English, mathematics, sports, arts and computer science. It is beyond doubt that this transition was a difficult and complicated issue and therefore there was a need for cooperation between formal and informal institutions (Ministry of Education, Universities, NGOs and volunteers).

1. The impact of Drama Pedagogy on Language Education

The use of drama-based approaches for language learning has been well documented in the literature (Cumming & Visser, 2009; Souki, 2019), and is a growing area of interest for researchers. However, little work has been done so far to apply this approach in supporting newly arrived children. Dunn, Bundy and Woodrow (2012) argue that a strong initial focus on oral language development is especially important for children with a refugee background.

Drama pedagogy facilitates language acquisition not only in the mainstream language classroom but in the second language classroom focusing on both verbal and nonverbal modes of communication that exist in real life (Ntelioglou, 2014). The integration of new knowledge occurs unconsciously and is added to existing knowledge while focus is placed on play and collaborative learning. At the same

Drama provides students with an opportunity to use a variety of modes, to communicate, represent, and interpret their worlds collectively and individually.

time, drama has the potential to lower the learners' affective filter (Krashen, 1988), helping them overcome their inhibitions, as well as their shyness and anxiety. Additionally, drama provides students with an opportunity to use a variety of modes, to communicate, represent, and interpret their worlds collectively and individually. Furthermore, according to Bengochea, Sembiente and Gort (2018) through drama conventions children make use of various semiotic resources so as create identities for themselves and others and 'make/generate' spaces for peer culture. In the context of an educational project using drama techniques, we attempted to search whether drama sessions could facilitate communication among people with few shared language resources.

2. Description of the project

Since October 2016 in Greece, refugee children have enrolled in the Greek educational system in large numbers. In this context, the 'Language and Culture' Lab at the University of Thessaly designed a six-month project called "Literacy through Drama", taking into account that a collaborative environment devoid of fear of failure could result in stronger linguistic outcomes in favor of the newly arrived children.

The project, implemented in a reception class (RRTS) in a public school of Volos, aimed at facilitating children's communication with peers and tutors and restoring hope for a positive future through drama. It was implemented gradually over a period of 6 months. The research team consisted of three academic teachers and eleven volunteer pre-graduate students from the Department of Early Childhood Education who were trained in

Drama techniques and didactic approaches to second language learning. Twenty children (6-12 years old) participated in the project, eleven boys, nine girls, of Syrian (Arabic and Kurdish) origin. The children's sociolinguistic profile was that of emergent multilinguals (García & Kleifgen, 2010); Kurdish or Arabic were their first languages along with some very basic skills in the English and Greek language learned during their refugee route.

The project aimed to:

- > Provide real and meaningful situations where the second language can be acquired,
- > Develop refugee children's communicative skills,
- > Help them to develop positive feelings towards learning and schooling,
- > Promote children's mutual collaboration through peer and group activities,
- > Develop children's' creativity

Drama interventions were part of the regular school day. The students took part in eleven weekly 90-minute sessions. Within a safe and respectful atmosphere, all the interventions were organized along the same lines over 11 weeks (table 1), although students' involvement and the topic complexity gradually increased as participants felt more comfortable and confident about their communication abilities.

2.1. Procedure

Each week, the research team introduced a topic which was related to the children's everyday life and facilitated their basic communicative needs in the Greek language. Activities included interactional tasks between children, university students and teachers. The implemen-

WEEK	Activities Children are expected to:	DRAMA TECHNIQUES
Week 1	Introduce each other using all available resources (languages, gestures, movements)	Warm up games-getting to know each other-trust games. Use of a persona doll (ELENI) as mediator
Week 2	Greet/salute in many languages Use gestures to convey meaning Reproduce short sequences with constant rhythm, involving salutations and names	Role play, puppet improvisation Use of a persona doll (ELENI) as mediator
Week 3	Talk about myself, my family and my life history. Guess another person's identity through pantomime and role playing	Role play, improvisation, puppets improvisation
Week 4	Express feelings through language, body movements, gestures, facial expressions	Pantomime, Freeze frames Thought tracking, Working with masks
Week 5	Introduce a puppet character, invent physical and other characteristics –age, gender, family, likes/dislikes etc.) Make a story with the puppet Improvise a story with the puppet	Warm up games, Use of a persona doll (Kostas) as mediator, Puppetry making (make a puppet from recyclable materials) and improvisation/animation
Week 6	Talk about present/future plans	Teacher in role, pantomime, Role play
Week 7	Make short stories with animals	Dramatization, Freeze Frames, Thought tracking, Improvisation
Week 8	Narrate and dramatize a story Verbally express understanding of characters and situations) Describe events in chronological order	Story Telling, Dramatization, Freeze frames, Action clip
Week 9	Improvise a collectively made story Ask questions about certain situations Describe events in chronological order	Teacher in role, dramatization, Freeze frames, Puppetry Story telling
Week 10	Improvise certain scenes of the story "The Journey of Halima" in the children's language repertoire.	Improvisation, Dramatization, Puppetry, Tableau vivant, Thought tracking
Week 11	Perform in front of an audience in the Camp	Dramatization

Table 1: Content of activities.

tation process involved the application of drama techniques, such as Role play, Freeze frames, Puppetry, Persona Doll Method, Improvisation, Teacher in role, Pantomime, Stories Dramatization etc. (Alkistis, 2008; Baldwin, 2008).

The use of two Persona Dolls (Kostas and Eleni) as mediators facilitated the communication process. They came into the classroom as friends and gradually a bond was built among them and the children. Dolls and children used Greek, some English and a few Arabic words to communicate. Accordingly, the facilitators introduced different kind of puppets (rod puppets, finger puppets etc.) and simple animating techniques were practiced in Greek. Puppets were used in themes such as "introduce myself", "talk about my family" (see table 1). In the same scope, children created new characters and animated them in small improvisations. Additionally, the children worked in animating small stories (e.g. "The red riding hood"). They jointly prepared the oral script, they divided it into different scenes, they practiced and performed in front of the classroom using all available resources.

Similarly, after reading a fable (e.g. The Hare and the Tortoise) we used many drama techniques such as 'tableau vivant' technique (still images, thought tracking), in order to unfold the story. By all means, many icebreakers, activities and games were introduced, strengthening group dynamics and encouraging creativity. Respectively, during the role-plays the students engaged in specific aspects of a character e.g. job (cooker, painter, hairdresser, teacher, etc.) and interacted in a given context in order to achieve a specific communication goal. During this

The teacher and the university students assumed the role of guides facilitating the learning process and encouraging the students to be creative and to speak out their own point of view, ideas and feelings.

process, the children were encouraged to keep notes, in any language they wanted, to draw signs and labels in order to use them in the improvisations or any other drama activities.

In most cases, drawing and painting, music and art were also used to support the drama actions. All the techniques used provided fruitful instances for developing second language learning and creativity and facilitated students' performance skills in storytelling and character development.

The teacher and the university students assumed the role of guides facilitating the learning process and encouraging the students to be creative and to speak out their own point of view, ideas and feelings. The university students participated weekly in groups of 4 at a time, taking on the role of animators, along with the researchers, dividing students into groups of 3-4. Many times a student would personally work with a particular student who was having some kind of difficulty.

In addition, most of the activities were conducted in pairs or groups and involved physical movement within the classroom. Sometimes group dynamics led to problems, since the children were not accustomed to working in pairs and groups.

2.2. Data Gathering Tool

At the end of the project semi-structured interviews with the children were used as a tool to evaluate its implementation. Interviews (20 minutes approximately) were held in Greek and Arabic (with the help of a mediator) in a quiet environment in the camp and were conducted individually with all participants. Chil-

dren were also encouraged to respond using all their linguistic resources (e.g. mixing Arabic and Greek, some words in English).

Evaluation of the program

Feelings about the program (general evaluation)

Our aim was to listen carefully to the children's voices explicitly referring to the project, interrelated within the context of the effectiveness of Drama Pedagogy as a multimodal approach in a newly arrived refugee students.

Regarding interaction with their classmates and the research team, the children expressed positive feelings and enthusiasm.

S20: "I love all the girls [university students], we played a lot with them...they helped us"

S10: "I love being someone else and play with Aya in the puppet theatre"

Concerning their relationships with their classmates the children mentioned that during the drama session they co-operated effectively, in a joyful and enthusiastic environment. The collaboration during drama sessions, the group work and the final performance in the Camp made them really proud of themselves:

S4: "I really enjoyed our drama play at the end of the school year...all together we showed to our families what we did in the Greek school"

S18: "I was so proud for the theatre play in front of our families...they applauded us!!" [they performed in front of their families in the camp]

The strong bond, which was developed during the sessions, the identity affirmation, the feeling of acceptance and trust were of the utmost importance:

In general, students asserted that drama activities provided them with more opportunities for personal investment in classroom communication than “typical” school activities.

S17: “I was eager to meet them [the university students] each week! They were very supportive and they played with us...we laughed together during theatre, they encouraged us not to be shy...we learned so much from them, we enjoyed the project!”

Languaging-communication

In general, students asserted that drama activities provided them with more opportunities for personal investment in classroom communication than “typical” school activities:

S1: “very nice...it was better than writing or reading all the time ...I like being someone else...and make puppets and play and laugh”

However, they admitted that at the beginning of the project it was quite awkward and uncomfortable for them to participate in such “open” courses in which all felt free to express themselves contrastingly to their former school experiences:

S9: “at first I didn’t want to go to the theatre class but...then I enjoyed”

S5: “We didn’t use to play in this way at school in Syria...Teacher were very strict.” Nevertheless, they gradually felt more relaxed and enjoyed their theatrical “transformations”, their performance skills and the characters’ development. Additionally, they were eager for the following sessions:

S7: “I want to play theater every week! I love puppets, I like play with Kosta and Eleni (Persona dolls). It’s very nice”

S16: “I want to play theatre every day, not only once a week”

S2: “it’s a pity that it ended...please come in the camp during the summer and play with us again”

Meanwhile they mentioned that throughout drama play negotiation of meaning was developed and communication was achieved in their language repertoire. They emphasized that during drama conventions language practices in many languages were facilitated:

S7: “Even though I don’t speak Greek well, they understood what I was saying... through pantomime, movements... some English, some Kurdish...some Greek. We used all languages together...it was fun” They were also proud of their performance in the Greek language and self-confident to communicate in Greek in several occasions:

S10: “I can speak Greek better now...I can play with my puppets in Greek...”

S1: “I teach my mom Greek words...and I understand better now...”

3. Conclusion and discussion

In this paper, we argue, based on the data, that the multimodal nature of drama could be an effective practice in refugee children’s education (Dunn et al., 2012; Ntelioglou, 2011; Papadopoulou, Vitsou, Gana, in press).

Communication skills, cognitive, affective and psychological skills are the primary skills acquired with the drama techniques in teaching newly arrived refugee students. These skills are followed by self-expression in many modes and languages, imagination and improvisation, creative thinking, self-confidence,

socialization, critical thinking, problem solving, assuming responsibility. Children had the opportunity to use their native language(s) in school and to engage in dialogues where all languages (Arabic, Kurdish, English and Greek) were accepted and used. They emphasized that during drama conventions language practices in many language were facilitated. Negotiation of meaning was developed and communication was achieved in their language repertoire. Additionally, facial and body expressions, gestures and gaze were used to convey meaning. Students' prior experiences were brought into the surface and they were emotionally empowered. Moreover, the dissemination of the knowledge they acquired during the project to their parents was of most important and empowered also their identities. Extensive use of translanguaging, which was reinforced by drama techniques (Garcia & Wei, 2014), increased children's involvement in the interaction and empowered them as language users. Consequently, their identity was

strengthened and their self-image was improved. Furthermore, they enriched their vocabulary in Greek, improved their listening skills, their ability for storytelling through drama, and their strategies for interpreting new words. Accordingly, they developed empathy, cultivated their intercultural skills and strengthened their identities. Students worked in groups, which means that they were more independent, confident and creative (Souki, 2019). Alongside they were emotionally connected with the research team. One of the limitations of this research pertains to some student's hesitation in participating in drama activities, mainly in the beginning due to lack of previous experience with drama as well as the non-systematic attendance of all children to the school. To sum up, despite the limitations of the research, it seems obvious that drama education apart from being a tool for the social-emotional support of children with refugee or migrant experience, it could be fruitfully used to facilitate second language learning.

Bibliography

Alkistis (2008). *Mavri agelada-aspri agelada*, *Dramatiki Techni stin Ekpaidefsi kai Diapolitismikotita* [Black cow-white cow, Drama in Education and Interculturality]. Athens: Topos.

Baldwin, P. (2008). *The primary drama handbook: a practical guide for teaching assistants and teachers new to drama*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Bengochea, A., Sembiente, S. F., & Gort, M. (2018). An emergent bilingual child's multimodal choices in sociodramatic play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(1), 38–70. <https://doi.org/10.1177/1468798417739081>.

Cumming, S. & Visser, J. (2009). Using art with vulnerable children. *Support for Learning*, 24(4), 151-157.

Dunn, J., Bundy, P. & Woodrow, N. (2012). Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: a

classroom case study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17 (3), 477-499.

García, O. & Kleifgen, J. (2010). *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College Press.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

INEE (2009). *Good Practice Guides for Emergency Education, Inclusive Education for Children at Risk*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies

Ntelioglou B. Y., (2011) 'But why do I have to take this class?' The mandatory drama-ESL class and multiliteracies pedagogy, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, 595-615, DOI: 10.1080/13569783.2011.617108.

Ntelioglou B. Y., Fannin J, Montanera, M., & Cummins, J. (2014). A multilingual and

multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: a collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Front. Psychol.* 5:533. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00533

Papadopoulou, M., Vitsou, M., Gana, E., (2018). "Me lemoni": Communication practices of children refugees in a project of Literacy through Drama. Oral presentation in the conference "Crossroads of Languages and Cultures" Crete, 1-3 June, 2018.

Souki, El, G., (2019). "Using the Visual Arts to Support the Development of Young Refugee Children: A Puppet-Making Workshop." Thesis, Georgia State University, 2019. https://scholarworks.gsu.edu/art_design_theses/249.

UNHCR, (2017). *Situation on Greek islands still grim despite speeded transfers (briefing notes)*. Retrieved from: <http://www.unhcr.org/news/briefing/2017/12/5a3ccd394/situation-greek-islands-still-grim-despite-speeded-transfers.html>

DER EINSATZ DES KÖRPERS ALS LERN-KATALYSATOR

Gestire lo stress, trovare soluzioni creative in situazioni inaspettate e studiare in modo più efficiente: il seguente contributo si impegna a favore di un insegnamento attento a tutti i sensi.

● Corina Venzin | Uni Fribourg



Corina Venzin ist Diplomassistentin am Institut für Mehrsprachigkeit an der Universität Fribourg und schreibt ihre Dissertation über körperintegrierte Sprachdidaktik.

Überfachliche Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen

Unsere Gesellschaft entwickelt sich immer rascher und erfordert Menschen, die flexibel reagieren und sich in neuen Situationen leicht zurechtfinden können. Gut ausgebildete überfachliche Kompetenzen sollen helfen, im Leben zu bestehen. Diese können in kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen unterteilt werden. Je nach Disziplin werden sie anders benannt, z.B. Stützstrategien oder Sekundärstrategien. Sie umfassen Einstellungen und Haltungen sowie Kompetenzen zur Affektregulation. Im Sport werden sie seit Jahrzehnten im Mentaltraining aufgebaut, damit im entscheidenden Moment das volle Leistungspotenzial abgerufen werden kann. Auch in der Arbeitswelt hält Mentaltraining Einzug, um beispielsweise den Auftritt vor einem Publikum zu professionalisieren. Im Lehrplan 21 werden kognitive Strategien v.a. als methodische und nicht-kognitive Strategien v.a. als personale und soziale Kompetenzen vom 1. bis zum 3. Zyklus in allen Fächern gefördert.

Julius Kuhl (2001) definiert überfachliche Kompetenzen in der systemischen Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) als Selbststeuerungskompetenzen. Diese Metatheorie ersetzt nicht andere Theorien, sondern sie bezieht unterschiedliche Traditionen der Motivations-, Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie ein und würdigt diese als Teil einer integrativen Theorie. Die PSI-Theorie umfasst sieben Ebenen der Persönlichkeit, die das Verhalten (Motorik) und das Erleben (Sensorik) betreffen, und ordnet die verschiedenen affektiven und kognitiven Ebenen von der elementarsten (1) bis zur komplexesten Ebene (7). Von den sieben Ebenen betreffen fünf affektive Aspekte und zwei kognitive Aspekte. Prozesse auf den unteren vier Ebenen laufen mehr oder weniger unbewusst ab. Dem Bewusstsein zugänglich (z.B. über Fragebögen) sind die Ebenen fünf bis sieben. Die PSI-Theorie systematisiert aber nicht nur diese sieben Ebenen, sondern beschreibt auch Annahmen darüber, wie diese zusammenspielen. Diese Annahmen beruhen auf Erkenntnissen der modernen Neuropsy-

chologie und Neurobiologie. Kenntnisse über dieses Zusammenspiel erlauben beispielsweise, die diagnostischen Kompetenzen einer Lehrperson zu verbessern, indem Lernhürden erahnt und passende Massnahmen getroffen werden können. Das Kernelement der PSI-Theorie sind die vier kognitiven Systeme, die ebenfalls mit neurowissenschaftlichen Methoden erkannt wurden (vgl. Kuhl 2001). Jedes kognitive System erfordert eine andere Form von Aufmerksamkeit und ist mit einer bestimmten Stimmung verbunden sind: (1) Handlungen planen und logisch denken ist mit einer nüchternen, sachlichen Stimmung verbunden; (2) Ideen generieren und sich selber sowie andere wahrnehmen mit einer entspannten, gelassenen Stimmung; (3) Handlungen ausführen und Absichten umsetzen mit einer freudigen, aktivierten und (4) Schwierigkeiten sehen und Unstimmigkeiten wahrnehmen mit einer ernsten, vorsichtigen Stimmung verbunden.

Wer seine Emotionen regulieren kann, kann sich selber steuern und das kognitive System aktivieren, das zur aktuellen Lernphase passt (vgl. Kuhl 2001; Storch/Kuhl 2017:35). Die Fähigkeit zur Selbststeuerung ist folglich keine reine «Kopfsache», sondern auch eine emotionale Angelegenheit.

Um komplexe Denkaufgaben zu lösen und Projekte umzusetzen, braucht es kognitive und nicht-kognitive Strategien. Es stellt sich die Frage, inwiefern der Entwicklung solcher Kompetenzen in Bildungseinrichtungen Rechnung getragen werden kann.

Evidenzbasiertes Bildungssystem

Ein Lehrplan formuliert den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule. Darin finden auch Erwartungen Platz, die nicht wissenschaftlich präzise gemessen werden können, für die Bildung eines Menschen dennoch als zentral erachtet werden. Dazu gehören die ästhetische und persönliche Bildung, wie sie beispielsweise im Lehrplan 21 im Kompetenzbereich «Literatur im Fokus» der Schulsprache, «Kulturen im Fokus» der Fremdsprachen und in den personalen und sozialen Kompetenzen aufgeführt sind.

Bildungspolitische Entscheidungen hingegen sollen evidenzbasiert getroffen werden. Die Wirksamkeit eines Konzepts soll empirisch nachgewiesen werden können. Das könnte ein Grund sein, weshalb «Ästhetik, interkulturelle und methodische Kompetenzen» sowie «nicht-kognitive Dimensionen» in der Einleitung der Grundkompetenzen der EDK zwar erwähnt, in der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen aber nicht erfasst werden. Nicht-kognitive Kompetenzen, wie körperliche, emotionale und sensorische Aspekte, können nicht klar erfasst werden. Komplexe Begriffe, wie «Ästhetik» oder «Kultur», erschweren aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit die Arbeit in der quantitativen Forschung und in der Entwicklung von Evaluationsinstrumenten und Tests sowie beim Schreiben von Lehrmitteln. Für eine sprachbewusste Gestaltung von Lehrmitteln empfiehlt die interkantona-

<p>Planungsbüro (Verstand)</p> <ul style="list-style-type: none"> > Absichten aufrecht halten > Handlungen planen > Logisch denken > nüchterne, sachliche Stimmung 	<p>Erfahrungsbibliothek (Selbst)</p> <ul style="list-style-type: none"> > eigene und Bedürfnisse und Emotionen und die anderer wahrnehmen > Überblick behalten > Ideen generieren und kreativ denken > entspannte, gelassene Stimmung
<p>Prüflabor (Fehler-Zoom)</p> <ul style="list-style-type: none"> > Unstimmigkeiten und Fehler wahrnehmen > Prozesse und Produkte prüfen > Mögliche Schwierigkeiten und Risiken sehen > ernste, vorsichtige Stimmung 	<p>Werkstatt (Routinen)</p> <ul style="list-style-type: none"> > gelerntes automatisiertes Verhalten > Routinen (z.B. Kulturtechniken) > spontanes Verhalten > freudige, aktivierte Stimmung

Abb. 1: Zuordnung der Affekte zu den vier kognitiven Systemen.

le Lehrmittelzentrale in einem Fachbericht (Lindauer/Riss/Schmellentin 2012), komplexe Begriffe, hinter denen ganze Konzepte stehen, sorgfältig einzuführen und Metaphern sowie übertragene Bedeutungen zu vermeiden, weil diese das fachliche Lernen erschweren und insbesondere Kinder mit Deutsch als Zweitsprache überfordern können.

Mithilfe von SMART-Zielen (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert) können einzelne Variablen mit einer klaren analytischen Sprache präzise beschrieben werden. In der Regel wird dabei fachliches Wissen (Hard Skills) mithilfe der kognitiven Taxonomie nach Bloom (1956) aufgeschlüsselt.

Fachdidaktiken strukturieren ihre Disziplin thematisch und nach kognitiven Kriterien. Diese systematische Darstellung fachlicher Inhalte mittels einer eindeutigen, konkreten Sprache vermittelt das Gefühl, fachliches Wissen portioniert und kontrolliert vermitteln und erfassen zu können. Das könnte ein Grund sein, weshalb in Lehrmitteln methodischen Kompetenzen, die eng mit fachlichen Kompetenzen verbunden sind, regelmäßig gefördert werden. Personale und soziale Kompetenzen hingegen sind in Lehrmitteln eher rar gesät. Das könnte erstens damit zusammenhängen, dass sie sich nicht in erster Linie auf einen Sachinhalt, sondern auf die Lernenden als Persönlichkeit beziehen. Zweitens legen sie den Fokus auf nicht-kognitive Kompetenzen.

Emotionen bestimmen die Lernqualität

Der vorhergehende Abschnitt deutet an, warum sich Hard Skills im Fachunterricht einfacher vermitteln und überprüfen lassen als Soft Skills. So ist es nachvollziehbar, dass Blooms (1956) kognitive Taxonomie den ersten Bezugspunkt guter Lernaufgaben bildet. Als Grundlage didaktischer Modelle (z.B. KAFKA-Modell

von Reusser 1999; Prozessmodell von Luthiger/Wilhelm/Wespi 2014) wird sie von Pädagogischen Hochschulen im Umgang mit Lernaufgaben verwendet. Affektive Aspekte bleiben zwar nicht aussen vor, im Zentrum stehen jedoch fachliche und kognitive Aspekte des Lernens. Ob und wie überhaupt gelernt werden kann, bestimmen jedoch affektive Aspekte. Sie steuern unsere Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und unser Verhalten (Storch/Kuhl 2017:33). Das folgende Modell deckt sich mit der PSI-Theorie und verdeutlicht die Bedeutung körperlicher, emotionaler und sensorischer Aspekte beim Lernen.

Embodiment-Modell

Der allgemeine Zusammenhang zwischen Sprache, Denken und Fühlen ist unumstritten (vgl. Damasio 2010; Krause/Storch 2017). Denken geht nicht ohne den Körper, denn die menschliche Psyche ist im Körper eingebettet. Psyche und Körper wiederum sind in der Umwelt verankert. Diese drei Bereiche stehen in einer dauernden Wechselwirkung.

In der Vorstellung vieler fungiert das Gehirn als vermittelnde Schaltzentrale und steht in der Hierarchie über dem Körper. Im Gegensatz dazu arbeiten im Embodiment-Modell Psyche, Körper und Umgebung parallel und selbstorganisiert, ohne vermittelnde Schaltzentrale. Aus linguistischer Sicht kann die Kommunikation mit sich selber in alle Richtungen gefördert werden kann. Naheliegender ist die Wechselwirkung von Psyche und Körper. Auf einen Triumph im Sport reagiert der Körper mit Jubel. Eher fremd ist die Annahme, dass die Körperhaltung einer Person ihre Psyche beeinflussen kann (vgl. weiter unten Embodiment). Aber auch Psyche und Umgebung stehen in Wechselwirkung. Ein bestimmtes Musikstück, ein Parfum oder ein Foto können positive oder negative Gefühle auslösen. Umgekehrt können Menschen ihre Um-

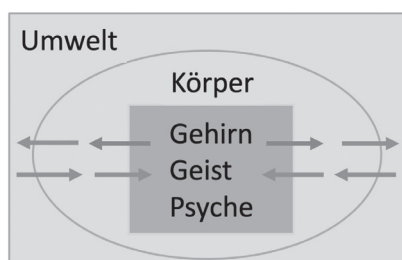


Abbildung 2: Embodiment-Modell mit Geist-Körper-Umwelt-Interaktion nach Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher (2011) (angepasst durch Venzin)

Das «Bauchgefühl»
informiert einen
folglich über die
Relevanz einer
Situation, bevor
der Verstand diese
analysiert hat.

gebung gezielt beeinflussen, indem sie sich vorwiegend mit Informationen für alle Sinne umgeben, die ihnen Freude bereiten (vgl. weiter unten multimodales Priming).

Im Fremdsprachenunterricht tragen Techniken aus der Dramapädagogik und Sprachdramaturgie körperlichen, emotionalen und sensorischen Aspekten bereits Rechnung (siehe Dominguez/Dragovic in dieser Ausgabe). Allerdings sollen diese Techniken einzig dem Sprachenlernen dienen und nicht die Psyche beeinflussen. Bei der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen indes geht es oft gerade darum, auf psychischer Ebene gezielt und regelmässig Reize zu setzen, um sich quasi «auf Knopfdruck» in die richtige Stimmung zu versetzen und die bestmögliche Leistung abzurufen. Damit das gelingt, sollten Lehrpersonen auch die Wahrnehmung und Deutung körperlicher, emotionaler und sensorischer Informationen fördern und Massnahmen kennen, um den Körper zu beeinflussen. Dabei spielen somatische Marker eine entscheidende Rolle.

Somatische Marker

Damasio führte 1994 den Begriff der somatischen Marker ein. Diese präverbale Körpersignale lassen sich mit Übungen wie der folgenden erfassen. Die Schüler-innen erhalten ein Arbeitsblatt mit einem aufgezeichneten Körper. Die Lehrperson fordert sie auf, sie sollen sich an eine negative Situation erinnern, z.B. als sie Angst hatten, wütend oder enttäuscht waren. Sie sollen sich in diese Situation versetzen und im Körper einzeichnen, wo sie was wahrnehmen. Hierfür dürfen die Schüler-innen Gefühle beschreiben, Körperreaktionen einzeichnen, Farben und zugehörige Symbole verwenden. Mögliche Antworten wären: z.B. rascher Puls, pulsierende Wärme, dunkle Wolke, Kloss im Hals, Wut im Bauch, Hämmern im Kopf. Da es schwierig ist, unmittelbare

Informationen des Körpers in Worte zu fassen, bedienen wir uns oft Bildern bzw. einer bildhaften Sprache. Sie spielen als «Übersetzungshilfe» eine Schlüsselrolle. Bilder können einerseits helfen, unser psychisches Erleben zu verbalisieren, andererseits ist es möglich, mithilfe von Bildern körperliche Prozesse wie komplexe Bewegungsabläufe im Sport und die Körperhaltung beim Musizieren zu lehren oder mentale Prozesse bezüglich Einstellungen und inneren Haltungen anzuregen, wie wir später sehen werden. Somatische Marker sind nicht richtig oder falsch, sondern werden individuell wahrgenommen. Jedenfalls sollen im Gehirn jede Erfahrung und Information mit einem somatischen Marker verbunden sein. Natürlich funktioniert obige Übung auch mit positiven somatischen Markern, wenn wir uns an etwas Positives erinnern. Oft werden jedoch negative somatische Marker leichter wahrgenommen. Der Grund dafür ist evolutionsbedingt. Somatische Marker helfen, Situationen rasch einzuschätzen. Sie lassen sich innerhalb von 200 Millisekunden nachweisen (Storch/Krause 2017: 23f.). Das «Bauchgefühl» informiert einen folglich über die Relevanz einer Situation, bevor der Verstand diese analysiert hat. Dieser Zeitunterschied kann Leben retten: Eine Mutter spaziert mit ihren Kleinkindern im Wald. Plötzlich zerrt sie diese vom Weg und tritt selber einen Schritt zurück. Erst dann wird ihr bewusst, dass sie das Motorengeräusch des Traktors hört. Erleichtert atmet sie auf. Ihr Pulsschlag normalisiert sich. Was genau ihre Reaktion ausgelöst hat, kann sie nicht erklären, aber ihre negativen somatischen Marker haben sie auf eine mögliche Gefahr hingewiesen und sie dazu veranlasst, ihre Kinder zu «retten».

Somatische Marker sind Bewertungssignale und funktionieren nach dem einfachen Prinzip «stop» oder «go» (Storch/Kuhl 2017:106). Positive somatische

Die zwei symbolischen Codes werden unterteilt in die verbale Sprache und nonverbale Bilder.

Der vorsymbolische Code umfasst präverbale Signale, die sich als körperliche, emotionale und sensorische Informationen zeigen.

Marker signalisieren «weitermachen», negative «aufhören» bzw. «sein lassen». Nebst dem Vorteil, dass wir sie unmittelbar wahrnehmen können, sind sie zuverlässig in Bezug auf uns selber, denn sie basieren auf dem Instinkt sowie unseren Lebenserfahrungen und informieren uns über die Relevanz von Situationen aus persönlicher Sicht. Während ein wurzelübersäter Freeride Trail mit steinigem Passagen bei Person A negative somatische Marker und Panik auslösen kann, brettet Person B die Abfahrt im Flow hinunter und kann es kaum erwarten, wieder oben zu stehen, um nochmals runterzufahren. Ähnlich ist die Situation im Schulzimmer. Lebensbedrohliche Gefahren wie Klapperschlangen lauern dort weniger. Dennoch können Schüler-innen oder Lehrpersonen in ihrer Rolle aus unterschiedlichen Gründen in Stresssituationen geraten. Gut ausgeprägte überfachliche Kompetenzen können helfen, handlungsfähig zu bleiben.

«Kommunikation» ist die Übermittlung von Informationen. «Information» bedeutet in diesem Zusammenhang Wissen, Erfahrung, Haltungen, Einstellungen und damit verbundene Emotionen. Informationen können via verschiedene kommunikative Mittel übertragen werden.

In der Linguistik wird «Kommunikation» als die Verständigung über Zeichen und Sprache definiert. Die kommunikativen Mittel sind verbale und nonverbale Zeichen. Die Triple-Code-Theorie von Wilma Bucci (2002) hingegen bezieht auch Erkenntnisse des Hirnforschers Antonio Damasio ein. Ihm zufolge zeigen präverbale Signale, wie die Psyche auf den Körper und der Körper auf die Psyche wirken kann. Bucci (2002) unterscheidet drei Arten von Codes, mit denen Men-

schen Informationen wahrnehmen und verarbeiten. Die zwei symbolischen Codes werden unterteilt in die verbale Sprache und nonverbale Bilder. Der vorsymbolische Code umfasst präverbale Signale, die sich als körperliche, emotionale und sensorische Informationen zeigen.

Wer beim Lernen alle Aspekte der Persönlichkeit berücksichtigen möchte, sollte alle drei Codes in Bezug auf das Erleben und Verhalten einer Person berücksichtigen. Der verbale und nonverbale Code nehmen im Lehrplan 21 und in der Sprachdidaktik einen festen Platz ein. Der präverbale Code, der körperliche, emotionale und sensorische Aspekte des Lernens berücksichtigt, wird im Lehrplan 21 und zuweilen auch in Lehrmitteln thematisiert. In der Didaktik dagegen werden nicht-kognitive Kompetenzen wie der präverbale Code marginalisiert. Der Fokus liegt auf dem Aufbau kognitiver fachlicher Kompetenzen.

Der rational denkende Mensch geht davon aus, dass er Entscheide allein durch analytisches Abwägen bzw. eine kognitive fachliche Auseinandersetzung erlangen kann. Damasio hingegen stellte fest, dass Menschen, bei denen bestimmte Teile des Gehirns geschädigt waren, zwar logisch denken, aber nicht einmal entscheiden konnten, ob sie einen Arzttermin am Morgen oder am Nachmittag wahrnehmen wollen. Der ventromediale präfrontale Kortex, ein Teil des Stirnlappens, wo logisch gedacht wird, ist mit den emotionalen Zentren des Gehirns im Hippocampus und der Amygdala verbunden. Damasio Patienten war es nicht möglich, Emotionen, die grundsätzlich somatisch, also über den Körper, erfahren werden, mit Wissen und Logik zu verbinden (Jarrett: 2018: 58).

Unter Bedrohung (= emotionaler Stress) können wir unseren Namen aufs Blatt niederschreiben und oberflächliches Wissen abrufen, aber komplexe Probleme lösen, kreativ denken oder spontan adäquat handeln ist schwierig.

Stress – intellektuelle Totenstarre

In Stresssituationen verfallen wir in eine Art intellektuelle Totenstarre und greifen auf Automatismen zurück. Unter Bedrohung (= emotionaler Stress) können wir unseren Namen aufs Blatt niederschreiben und oberflächliches Wissen abrufen, aber komplexe Probleme lösen, kreativ denken oder spontan adäquat handeln ist schwierig. Unter Belastung (= kognitiver Stress) wird das Arbeitsgedächtnis überfordert. Das kann passieren, wenn die Lehrperson als kommunikative Mittel verbale Zeichen bzw. sprachliche Anweisungen wie im folgenden Beispiel verwendet. Die Arbeit an der Auftrittskompetenz, z.B. im schulischen Unterricht oder in der Ausbildung von Lehrpersonen, ist mit einer bestimmten Körperhaltung und inneren Haltung verbunden, die folgend angeleitet werden könnte: «Stehen Sie gerade, beide Füße fest auf dem Boden, die Knie locker. Bewegen Sie Ihr Becken locker wie ein schaukelndes Boot. Ihr Oberkörper ist aufrecht, die Schultern hängen locker, der Kopf ist ganz leicht nach oben gerichtet». Allein die Punkte von Fuss bis Kopf der Körperhaltung bewusst zu beachten, würde das Arbeitsgedächtnis überfordern. Die Person würde sich wie ein Roboter bewegen, weil sie auf Einzelheiten fixiert wäre. Hinzu kämen weitere nonverbale Aspekte wie der Blickkontakt, die Mimik und Gestik sowie die Orientierung im Raum, die ebenfalls mehr oder weniger beeinflusst werden können. In diesem Fall scheint der symbolische verbale Code der Triple Code-Theorie ungeeignet, um den Lerngegenstand zu vermitteln.

Im Kontrast dazu fasst das symbolische

nonverbale kommunikative Mittel des Bildes einer anmutigen Wasserträgerin in einem einzigen Bild all diese direkten Instruktionen über die verbale Sprache plus die damit verbundene innere Haltung zusammen. Dass Bilder mehr als 1000 Worte sagen bzw. Informationen aktivieren können, liegt an der Informationsverarbeitung unseres Gehirns. Es wird angenommen, dass unser Gedächtnis aus assoziativen Netzwerken besteht. Durch eine Voraktivierung (engl. Priming) werden Informationen rascher erkannt und verstanden. Je mehr und je relevanter die Merkmale der Informationen sind, desto stärker ist die Aktivierung. Wenn wir an eine anmutige Wasserträgerin denken, wird im Gehirn dieser Begriff aufgerufen und mit ihm alle dazu gehörenden emotionalen, motorischen und sensorischen Aspekte sowie Werte, Haltungen und Einstellungen. Die Anzahl Nervenzellen und Verbindungen variiert von Mensch zu Mensch. Zweifellos sind es unfassbar viele, und das Bild der anmutigen Wasserträgerin kann das ganze Netzwerk aktivieren, das mit diesem Bild assoziiert wird, weil die Informationen multico-diert sind. Diese intuitive Intelligenz (vs. analytische Intelligenz), die wir u.a. über den Körper wahrnehmen können, ist breit vernetzt, hoch integrativ und arbeitet assoziativ und selbstorganisiert. Sie denkt an alles, ohne daran denken zu müssen (vgl. Kuhl 2001).

Eine direkte Instruktion über eine eindeutige analytische Sprache wie in den detaillierten Anweisungen zur Auftrittskompetenz vermag nur die eng definierten Verbindungen zu aktivieren. Aus Sicht der quantitativen Forschung sind die bildhafte Sprache, Bilder und soma-

tische Marker der «Super-GAU», weil sie unpräzise sind. Wir haben ein gutes oder schlechtes Gefühl, können aber nur vage erklären, warum. Weil nicht nur Wissenschaftler-innen sich gerne in Sicherheit wähen und den Durchblick behalten, gelingt es uns Menschen mehr oder weniger gut, somatischen Markern zu vertrauen. Es lohnt sich dennoch, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Denn somatische Marker sind unabdingbar, um insbesondere personale und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Interessen, Bedürfnisse, Stärken und Schwächen, Emotionen, Einstellungen und Haltungen können nicht halsaufwärts, rein intellektuell, wahrgenommen und nur mit einer analytischen Sprache beschrieben werden. Wir sind auf Informationen der somatischen Marker angewiesen, um authentisch zu wirken. Sie helfen zu priorisieren und Entscheidungen zu treffen, die persönlich relevant sind und uns zu einer Persönlichkeit machen.

Körperintegrierte Sprachdidaktik

Aus linguistischer Sicht könnte man gut entwickelte überfachliche Kompetenzen als eine effektive Kommunikation mit sich selber definieren. Je besser es gelingt, sich wahrzunehmen und zu be-

einflussen, desto grösser ist die Chance, in Stresssituationen handlungsfähig zu bleiben. Basierend auf den dargestellten Theorien bedeutet eine körperintegrierte Sprachdidaktik, gezielt von einem kognitiven System zum anderen zu wechseln und permanent zwischen Psyche, Körper und Umwelt hin- und herzupendeln und dabei alle drei Codes (symbolisch verbal, symbolisch nonverbal, vorsymbolisch präverbal) zu nutzen. Über diesen Ansatz werden affektive und kognitive Aspekte der Achse des Verhaltens (z.B. Performanz) und des Erlebens (z.B. Selbstwahrnehmung) zu beherzigen gleichermaßen gefördert. In Bezug auf den körperlichen Aspekt dieser Art von Kommunikation bedeutet das einerseits, die Wahrnehmung somatischer Marker (Erleben) zu verbessern. Umgekehrt kann ein Embodiment (Verhalten) helfen, sich in eine gewünschte Stimmung zu versetzen. Eine solche gezielte Körperbewegung ist beispielsweise Roger Federers geballte Faust, um sich zu motivieren. Ob einzeln oder im Team: Im Sport sind Embodiments weit verbreitet, um sich vor einem Wettkampf oder während einer schwierigen Wettkampfphase zu beruhigen, zu konzentrieren oder zu motivieren. Zurück zum Schulalltag: Um die Auftrittskompetenz zu verbessern, suchen wir uns zuerst ein (inneres) Bild, das uns helfen könnte, diese überfachliche Kompetenz zu verbessern. Es wäre möglich, sich von einem Thema aus dem Sachfach inspirieren zu lassen: in der Musik von Stilrichtungen, in Natur/Mensch/Gesellschaft von Tieren und Pflanzen, im Sprachenunterricht von literarischen Figuren oder Attributen verschiedener Länder. So würden sich die Schüler-innen sowohl einen Sachinhalt als auch gezielt ihre überfachlichen Kompetenzen fördern. Aus theoretischer Sicht ist jedoch das spontanste Bild das treffendste, weil seine Assoziationen der jeweiligen Person am besten nützen, das Netzwerk rund um die Auftrittskompetenz zu aktivieren. Jemand tritt auf wie ein Löwe, jemand anderes wie eine Orchidee. Mithilfe des Bildes, das in einem hochsteigt, kann zusätzlich die Umgebung geprimt werden.



Abbildung 3: Embodiment zur Motivation (Quelle: pixabay jarmoluk)

Die PSI-Theorie zeigt auf, dass weit mehr Aspekte des Lernens affektiver Art sind, während sich die Didaktik vorwiegend kognitiver Modelle bedient.

Diese wird quasi darauf programmiert, möglichst viele Reize zu produzieren, die an das Bild des übergeordneten Ziels erinnern:

- › visuelle Reize: z.B. Hintergrundbild auf Smartphone, Unterlage zum Schreiben, Anhänger am Schulranzen, Farben und Muster, Dekoration;
- › olfaktorische Reize: z.B. Parfum, ätherisches Öl, Raumspray;
- › akustische Reize: z.B. Lied, Klingelton;
- › gustatorische Reize: z.B. bestimmtes Gericht, Kraut, Gewürz;
- › haptische Reize: z.B. Materialien und Beschaffenheit der Kleidung.

Das Embodiment ist eine weitere Massnahme, um das Netzwerk der Auftrittskompetenz zu aktivieren. Es muss kein Haka-Tanz sein wie beim neuseeländischen Rugby-Team, wo das Embodiment

auch dazu dient, die gegnerische Mannschaft einzuschüchtern. Im schulischen Kontext kann die Bewegung diskret sein: z.B. einen Stressball kneten, sich aufrichten wie eine Orchidee und einmal tief durchatmen, mit beiden Füßen sicheren Bodenkontakt herstellen.

Fazit

Ganzheitliche Förderung ist nicht l'art pour l'art.

Aus Sicht der PSI-Theorie, dem Embodiment-Modell und der Triple-Code-Theorie wird klar, welche Bedeutung körperliche, emotionale und sensorische Aspekte haben, wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen, mit Stress umzugehen, in neuen Situationen kreative Lösungen zu finden oder generell nachhaltiger zu lernen.

Der Lehrplan 21 widmet der Förderung sprachlicher Kompetenzen in allen Fächern (= integrierte Sprachendidaktik) eine ganze Marginalie, denn Sprache und Denken sind eng miteinander verbunden. Das zeigt sich auch bei den überfachlichen Kompetenzen, von denen zwei Drittel sprachgebunden sind.

Die PSI-Theorie zeigt auf, dass weit mehr Aspekte des Lernens affektiver Art sind, während sich die Didaktik vorwiegend kognitiver Modelle bedient. Die Beispiele dieses Artikels sollen aufzeigen, wie auch die Achse des Erlebens über den Körper, Emotionen und die Sensorik gefördert werden kann, denn die Selbstwahrnehmung und der Selbstausdruck sind von zentraler Bedeutung, um einerseits aus Fehlern zu lernen und sich andererseits als Persönlichkeit zu entwickeln.

Referenzen

- Bähler, R. (2019). PSI-Diagnostikkurs. Skript zum Kurs. Zürich: Institut PSI Schweiz.
- Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Boston: Allyn and Bacon.
- Bucci, W. (2002). The Referential Process, Consciousness and the Sense of Self. *Psychoanalytical Inquiry* 22 (5), 776-793.
- Damasio, A. (2010). Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 6. Auflage. München: List.
- Jarrett, C. (Ed.) (2016). Psychologie in 30 Sekunden. Die bedeutendsten Strömungen der Psychologie. Kerkdriel: Librero.
- Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Lindauer, T.; Riss, M.; Schmellentin, C. (2012). Empfehlungen für die sprachbewusste Gestaltung von Lehrmitteln: im Auftrag des Regierungsausschusses des Bildungsraums Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule FHNW Zentrum Lesen. Ilz.
- Luthiger, H.; Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14(3), 56-66.
- Reusser, K. (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens. In K. Reusser, Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Storch, M.; Cantieni, B.; Hüther, G. & Tschacher, W. (2011). Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. 2., erw. Aufl. mit ergänztem Kapitel «Embodiment im Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)». Bern: Huber.
- Storch, M., Krause, F. (2017). Selbstmanagement - ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM), 6., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2017). Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste, 3. ed. Bern: Hogrefe.

MIMETIC LANGUAGE LEARNING OR HOW TO INCORPORATE THE "PERFORMATIVE MAGIC" OF LANGUAGE

In einer empirischen Untersuchung wurde ein Theaterprojekt einer Willkommensklasse videographiert, also einer Schulklasse mit Schülerinnen, die neu in Deutschland sind und über wenig Deutschkenntnisse verfügen. Die Bedeutung ihrer Bewegungen und Gesten beim Spracherlernen wird auf Basis der Habitus­theorie (Bourdieu) und dem Mimesiskonzept (Gebauer & Wulf) beleuchtet. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Kinder beim Aneignen unbekannter Begriffe mimetischen Bezug zu der Lehrkraft oder der Theaterpädagogin nehmen. Weiter wurde festgestellt, dass die Schülerinnen bereits über ein Wissen über einen sprachlichen Markt (Bourdieu 1991) verfügen und es verstehen, dieses bei einer Aufführung (z.B. dem Vorsingen eines Liedes) vor anderen zu nutzen. Mit einem Verständnis für die Macht mimetischen Lernens und der daraus resultierenden „performativen Magie“ (Bourdieu 1991) ergibt sich schließlich das Plädoyer, beim Lernen einer Sprache verinnerlichte sprachliche Dispositionen sowie den Handlungscharakter stets im Blick zu haben.

● Serafina Morrin | Catholic University of Applied Social Sciences Berlin



Serafina Morrin is an educational scientist, early-childhood educator and actress who has worked in film and theatre. She

has gained many years of experience as an applied theatre practitioner. The focus of her research and third-level lecturing is on performative learning, linguistic education and (inter) cultural education. She is a lecturer at the Catholic University of Applied Social Sciences and the Alice Salomon University of Applied Sciences, both in Berlin.

1 Study Presentation

The drama practitioner introduces a game, in which she names terms that then have to be depicted by the players as statues. Doing so, the players can act out whatever occurs to them. Both the teacher and the children participate in the game. One such term is "Weihnachten" (German for Christmas). Immediately, the class teacher acts out taking something in his hands which he opens while breathing softly at the same time, his voice raised in an "oh" sound, and observing his hands with a pleased, astonished look. At the same time, the sobbing of a boy can be heard. The boy raises his fists to his eyes and rubs them. He now looks at the teacher's gestures. With that he changes his posture, moving his arms and hands into a similar position. His tearful facial expression changes into a smile.

This is a scene from a theatre-in-education project with 10 to 11-year-old children in a Berlin welcome class – a class for children who have not lived long in Germany and have little knowledge of German. What is revealed here about handling unknown terms? Which meaning does our body have in this regard, and which meaning do movements have in social interaction?

The aim of the videographed study was to assess implicit linguistic knowledge. The basis for this is the viewpoint that in school-based learning settings, competencies that can be explicitly tested and permit a country-wide or even global ranking seem to have a high value or status yet the consideration that, "we can

know more than we can say." (Polanyi 1966: 4), is potentially overlooked or neglected in this context. Thus, the intention with this study was to concentrate on implicit knowledge. As this never lets itself be completely grasped, the focus was placed on mimetic processes instead. But what are mimetic processes and what do they have to do with "languages on the move?"

2 Theoretical Background

In the context of this study, references to two theoretical concepts can be taken, those of mimesis (Gebauer & Wulf, 1998) and of habitus (Bourdieu, 1991), in which physical bodily movements and gestures play a role in social interaction.

As implicit knowledge never lets itself be completely grasped, the focus was placed on mimetic processes instead.

Let us explore mimetic processes firstly. With these, the human perceives their external world, steps outside it and creates a world in their imagination once more. The external and the internal worlds continuously compare themselves and become experienceable in this way (cf. Wulf, 2005: 23). Mimetic processes are mostly implicit as they occur unconsciously for the most part. In their performativity form, however, they are empirically graspable in actions (cf. Wulf, 2005: 14). The intention with the above example is to illustrate this. The boy's depiction is based on his internalised image. He links the sound of a word he knows, "weinen" (German for crying) with the beginning of the German word for Christmas, "Weihn", which sounds similar in German. He assumes a reference to an already experienced meaning and embodies this through his sobbing. In the moment that he looks at the teacher, he adapts his inner image to that enacted by the teacher. It now becomes visible in the boy's smiling that he seems to have understood that "Weihnachten" (Christmas) can mean something joyful and does not necessarily have to be connected with "weinen", or crying. While the boy has certainly not grasped the semantic range and diversity of this, he does, however, reveal a mimetic process in which meaning is embodied or incorporated.

Language is regarded here as being a social action. This is consistent with Bourdieu's consideration of viewing language as part of an incorporated habitus. For the human acquires a linguistic habitus over the course of their socialisation via a multitude of such mimetic processes. Bourdieu calls it "performative magic" (Bourdieu, 1991: 106) when with

the help of an "invisible silent violence" (Bourdieu, 1991: 52), language is used in social practices, for instance, in order to distinguish between social differences. Language can denote a symbolic power, with the language being spoken regarded as a legitimately recognised language that is accorded more cultural capital and therefore more symbolic power in a linguistic market than is the speaking of a non-legitimate language. Linguistic dispositions are "impalpably inculcated, through a long and slow process of acquisition, by the sanctions of the linguistic market." (Bourdieu, 1991: 51) This invisible silent violence reveals itself in social practices.

Thus when learning a language, bodily-based knowledge is significant as a habitual performance in a social interaction. Implicit language knowledge, which is understood here as practical knowledge acquired mimetically, represents the basis of both theories.

3 Research Questions and Methodical Approach

The study focuses on the questions: Which mimetic processes are apparent in a welcome class in relation to implicit linguistic knowledge? Which significance does knowledge about a linguistic market have for these children? In conclusion, the intention is to discuss what results from this for successful learning.

If we regard language as being acquired in social interactions, then a performative research approach seemed a plausible one here. In this regard, methods from theatre play and drama were applied in a manner comparable to questions in an interview. However, the children were not requested to provide verbal answers

The intention was to ascertain the underlying habitus, i.e. the way and manner, in which something was spoken about or treated.

(reality as text), such as for instance, "Tell me what you do well or like to do." Instead play stimulations were provided, such as, "Show me what you do well or like to do." (reality as a physical, bodily process-like event). It was requested that the learners depict or act this out physically.

The videographed drama-in-education project was held ten times in total. The participants consisted of 10 children, as well as the teacher and the drama practitioner. No demographic data about the school-goers was collected for reasons of data protection. However, the children frequently spoke to each other in Rumanian, Turkish and Arabic, while using German in class to the extent they could. (The parental letters were provided in German, English, Arabic and Rumanian.) The video data were evaluated using the documentary method (Bohnsack, et. al 2007). With this method, the intention is to proceed from the question of what cultural facts are to the question of how these are produced. For instance, no questions were posed about what the children spoke or which actions they completed. Instead, the intention was to ascertain the underlying habitus, i.e. the way and manner, in which something was spoken about or treated. The actions were reconstructed on the basis of the tacitly shared "orientation patterns" (Bohnsack et al. 2007), i.e. the underlying habitual patterns to these actions (for more details, see Morrin 2018).

4 Findings

4.1 Mimetic Processes when Grasping the Significance of Terms

The children immediately act out a statue for words they seem to already know (pizza, baby, school). However, when grasping the significance of apparently unknown terms, it occurs frequently that

the children adopt a mimetic reference to the movements of the adults, similar to the example above. Doing so, the gestural action is creatively imitated by the children and a connection with their own imaginary world view is produced. The following example is exemplary of this. During the above-mentioned play in which the intention is to physically act out a term, the teacher claps his hands once, smiles and lets out a breath of relief during the presentation of the term "Herbstferien" (autumn school holidays). The children observe this, initially begin slowly and then ever-faster to clap their hands, which turns into an applause, and start to laugh.

The children have not physically embodied their teacher's gestures exactly, but instead have found their own reference that makes sense to them. They connect the teacher's bodily presentation with a gesture familiar to them, as well as with their own cultural-habitual experience, in which recognition is expressed through applause. Even if they have not fully grasped the meaning that the words "Herbstferien" (autumn school holidays) have for the teacher, they have experienced that something pleasant is linked to this.

The fact that the children are able to grasp unknown terms via their physicality and less so through conscious and cognitive understanding is also revealed in the following example of a misunderstood subordinate clause.

The children enthusiastically tell the drama practitioner about their football game. When everyone is seated in a circle afterwards, the drama practitioner asks who amongst them is able to play football well. An excited babbling of voices immediately ensues. The drama practitioner then stands in the centre of the circle, raises her arm, points her forefinger up in the

The boy knows how to compensate for his lack of German linguistic competencies through the use of rhythm and movement.

air and says, "Whichever one of you I call up, can stand in the middle and show us how they play football." With that, two boys jump up, stand in the centre of the circle, each raise one arm and point their forefingers into the air. A third boy then also stands in the circle, but without raising his arm, while a fourth one prepares to stand up, but then remains seated.

As the study focuses on tacit knowledge, it is interesting to look at how the children react. While the drama practitioner wants the children to stay seated until one of them is asked to demonstrate their football skills, the students imitate her in different ways. The semantics of a subordinate clause construction are apparently more difficult to understand than is the physical appearance of the drama practitioner, to whose gestures the children refer mimetically.

Thus regarding the question of mimetic processes with linguistic knowledge, it can be found that the children assume a mimetic reference to the gestures of the adults with apparently incomprehensible sentences.

4.2 Knowledge of a Linguistic Market

The children are asked to show something that they like doing or can do well. A girl stands up and says she can sing well. She stands before the group and explains, "Auf Englisch aus meine Kopf" (In English from my head). With that, she begins to sing a song consisting of imaginary intonations that sound very similar to the English language.

During this presentation in a classroom context, the girl uses a dominant language, even if she is not really proficient in it. The knowledge of the linguistic acceptability, i.e. that of the "concessions one makes to a social world by accepting to make oneself acceptable in

it" (Bourdieu, 1991: 77) is illustrated in a highly similar manner in a further scene.

A boy who would also like to perform, stands up before the group, smiles and asks aloud, "Aufe Deutsch?" (in-a German). "Äh, egal," (Ah, doesn't matter) the drama practitioner responds quickly and just as loudly. The boy begins to beatbox "K P Pft Pft Tz", makes hip-hop movements with his arms to this and says rhythmically in German, "Alice, ich liebe Mädchen. Ich liebe. Ich gehen. Stark." (Alice, I love girl. I love. I go. Strong.) This is followed by further beatbox sounds and a final "Ah bh te geeeh" that slowly fades out. The boy grins and the audience begin to laugh and clap. The teacher calls out "bravo".

Likewise in this scene, no linguistic specification was given. The boy knows how to compensate for his lack of German linguistic competencies through the use of rhythm and movement. With his linguistic play, he physically embodies his membership of one of the social groups recognised among his peers. In this way, his knowledge reveals itself through the symbolic impact of the language. His embodied and verbal linguistic style seems to be accepted by the student group and indeed by the adults, who can be regarded as part of a symbolic authority (the school institution).

After two children have already decided to sing a song, a girl says that she would also like to present something. She positions herself before the group and starts to sing a slow song in Spanish in a low voice. The group applauds.

In these situations, the children are not using the languages that they speak outside the formal classroom lessons. All three children have chosen dominant languages with high cultural capital (Spanish, German and English) that – with the exception of the classroom

Likewise, this alignment to those of a similar age is based on knowledge about the symbolic influence of language, on performative magic in other words.

instruction language – are not spoken in the classroom. Thus, it may be found in relation to the research question that the children have already internalised knowledge about a linguistic market and know which language to use in which way in which context. This is significant to the extent that in another scene, one of these girls started a discussion about the language to be used.

4.3 Discussion about the Language to Be Used

The drama practitioner asks a female student, who has informed her that she is going to sing a song aloud in the school assembly hall, whether she also wants to sing a song now. The girl responds, "Ich singe andere, ich singe Deutsch." (I sing different, I sing German). With that, several children name various songs that can be heard in the latest charts. The girl thinks for a moment, and smiles. "Ich singe Rumänisch." (I'll sing Rumanian.) "Ja" (Yes), responds the teacher in confirmation, "auf Rumänisch, sehr schön" (in Rumanian, how nice). A babble of voices ensues. The girl exchanges a few words with the boy beside her, at which the teacher asks if they want to sing together in Rumanian. "Ja, ja" (Yes, yes), she answers enthusiastically. The boy responds curtly: "Gut" (Good). But before they start, he turns around quickly to her and names a song that is currently a hit in the German-language charts. "Ja, ja" (Yes, yes), says the girl and both of them sing in German, until the boy has to laugh and the group finally applauds.

In this scene, a discussion occurs between the performers, as well as within the group. Doing so, the girl becomes aware of the reactions of the others. When chart songs are named by the group, she gets

the idea of singing a song in Rumanian. But despite the teacher's acknowledgement of this, "auf Rumänisch, sehr schön" (in Rumanian, how nice), the two children suddenly decide on the common classroom instruction language. The decisive aspect here is not the influence of the adults, but rather the reactions of her peers. Likewise, this alignment to those of a similar age is based on knowledge about the symbolic influence of language, on performative magic in other words. As an embodied knowledge, it reveals itself homological in all of the cases presented.

5 Discussion

The aim was to record and comprehend the significance of habitual gestures and movements during linguistic learning processes of school-goers who have not lived long in Germany.

It confirmed that an invisible power is inherent in mimetic learning, and that any embodied performance of the adults mostly acts as a role model for the students, and that this can already be grasped on a pre-reflexive level. Thus for teaching staff working with children with little knowledge of the target language, it is essential to have an understanding of such mimetic-performative processes.

The intention of the study was not to provide examples of formulaic knowledge, but rather to explore the significance of mimetic learning processes. In this regard, during teaching practice, it should be considered that not everything can be formulated linguistically, i.e. in words, by the children. This concerns any questioning of misunderstood terms, as indeed of more complex interconnections that

It was shown that the children have knowledge available to them about the social function of languages and have already internalised the magic powers.

require cognitive processing. As the children are less likely to grasp new terms via their contextual-semantic level but more so pre-reflexively via their bodily-performative level, it should be considered that this can easily lead to misunderstandings. The bodily performance of the adults can be a model for them. In this respect, the knowledge about the actional character of languages can help to recognise and create awareness for mimetic linguistic learning processes, and permit shared reflection on them. Furthermore, it has been shown that the children have knowledge available to them about the social function of languages and have already internalised the magic powers, i.e. "the laws defining the social conditions of acceptability" (Bourdieu, 1991: 76). They understand how to present themselves by means of accepted social codes and dominant languages. As the danger exists here of reproducing hegemonial structures, the awareness of teaching staff has to be enhanced for this, so as to counter any potential biases. For example, it can be discussed in the classroom on a cognitive-verbal level what is shown only on a linguistic-performative level. Alternatively, the children can find situations or scenes where social conditions are shown in a habitualised way. In that way educational theatre especially can provide access to languages on the move in the sense of embodied gestures and physical movements, because it is able to make communicative norms visible, to reflect consciously on them and ultimately to also make performative magic graspable for everyone.

6 Literature

- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; & Nohl, A.-M. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. John B. Thompson (ed.), Gino Raymond & Matthew Adamson (trans.). Cambridge: Polity.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel Ritual Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Morrin, S. (2018). *Implizites Kultur- und Sprachwissen. Hervorbringen von Transritualität und mimetische Aneignung von Sprache in einer Berliner Willkommensklasse*. Berlin: Logos Verlag.
- Wulf C. (2005). *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.

CHALLENGES OF TEACHING CONCEPTUAL METAPHORS TO ESL STUDENTS

Gezielte und geplante Förderung von Bewegungen im Unterricht kann nicht nur dazu beitragen, Metaphern besser zu erkennen, sondern sie auch kritischer zu interpretieren. Mehr dazu im folgenden Beitrag

● Ledia Kazazi | University of Elbasan

Ledia Kazazi is a lecturer at the Department of English and German languages at the Faculty of Humanities, "Aleksandër Xhuvani" University in Elbasan, Albania. She holds a PhD in Cognitive linguistics and her research interests include Cognitive Metaphor Theory, Cognitive poetics and Narratology. Her work focuses on developing a text-driven approach to metaphor in various discourses. She is author of several articles published in national and international journals.

Introduction

Conceptual competence is an underestimated skill in EFL teaching. While we tend to concentrate more on syntactic relations, morphemes and sounds, metaphoric and conceptual networks are fundamental in foreign language teaching. Referring to the Common European Framework for Reference for Languages (CEFR), developed by the Council of Europe to promote coherence in language teaching and learning in Europe, the term metaphor is only mentioned three times in the whole document. Two of the usages of the term are metalinguistic ones and the other is used to describe lexical competence. This is a very outdated view of metaphor and considers it merely as a rhetorical device, thus neglecting its conceptual properties. However, conceptual competence is extremely useful in EFL teaching since speakers interact with other speakers through transferring reality and thinking and one indication that a learner has achieved mastery in a foreign language is the ability to metaphorize. (Danesi, 2004, p. 139)

Language and cognition

Cognitive linguistics holds that language is similar to all other forms of knowledge and as a result it is rooted in cognition. This view goes against the pre established concept of Universal Grammar designed and applied by generative linguists. Evans and Green suggest that cognitive linguistics is an approach that has adopted a common set of guiding principles, assumptions and perceptions which in turn have led to complementary and overlapping theories. Thus, language reflects "fundamental properties" of the mind and as a result it sheds light on the nature, structure, and organization of thoughts and ideas. (Green, 2006, p. 3) What is of central importance to cognitive linguistics is meaning and context. Cognitive linguists study how particular situations are construed in different ways through different encodings and how the same event is construed through various perspectives and linguistic deviations. (Lee, 2005, p. 2) Thus, special emphasis is put on figurative thinking and metaphorical language since they

Because of its embodied nature, metaphorical language also implies an underlying set of values and evaluation which make the process of understanding even more complex for ESL students.

are considered as “powerful tools for our conceptualization of the world” (Schmid, 2006, p. 114).

The process of encoding and construing meaning in a foreign language is significantly difficult. L2 learners are faced with the challenge of not only learning new linguistic information but also with finding ways on how to construe thought, events or circumstances in a different language.

Conceptual metaphor theory

Conceptual metaphors go beyond the borders of rhetorical metaphor. Its importance lies in the fact that it manages to project a concrete domain of knowledge into another abstract domain. According to Charteris-Black metaphor is “the shift in the use of a word or phrase from the context or the domain in which it is expected to occur to another context or domain where it is not expected to occur, thereby causing semantic tension”. (Charteris-Black, 2002) In more simple words, in metaphors, an idea is used to understand another idea. Based on this assumption, for cognitive linguists, the foundation of metaphor is comparison or as stated by Charteris-Black the mapping of one concept into another.

Metaphor learning skills

There are two main skills that ESL students need to master in order to facilitate their understanding and usage of metaphorical language in English, namely metaphoric awareness and metaphoric competence.

Metaphor awareness

As stated above and based on the theories of embodiment and cognition, metaphor is a non- arbitrary component of everyday language use and students need to be aware of this capacity. Moreover, they should be equipped with the sufficient information on cross-cultural differences in conceptual and linguistic metaphors in English and be familiar with common source domains. Common source domains are key in mastering metaphor

awareness as an essential component of conceptual metaphor. As stated by Lakoff and Johnson a metaphor is a cognitive process that allows one domain of experience, the target domain, to be reasoned about in terms of another, the source domain. (Johnson, 1980) The target domain is usually an abstract concept such as LIFE, whereas the source domain is typically a more concrete concept, such as a DAY. The metaphor allows us to export conceptual structure about the more concrete domain to the more abstract target domain. . . . Conceptualizing LIFE as a DAY allows us to map the various structures comprising a DAY onto aspects of a LIFE, understanding our BIRTH as the DAWN, OLD AGE as the EVENING, and so forth. These correspondences, called mappings, allow us to make sense of our lives, understand our stage of life, and appreciate that stage (working while the sun is high, savoring the sunset, and so on). According to conceptual theories of metaphor, these systems of mappings, and their applications to reasoning and cognition, are the primary function of metaphor. (Sullivan, 2013)

With regard to this, Boers (2000) has provided several classroom activities that could help students to raise their metaphorical awareness. He suggests asking them about an abstract concept in their own language and in order to raise their awareness on the pervasiveness of metaphor to explain metaphorical topics referring to their own chosen concept. Students can also be asked about personally explaining idiomatic expressions and simultaneously highlighting the cultural properties that lead to differences in their first language and English (Boers, 2000).

Metaphoric competence

Low considers metaphoric competence as an essential skill to master for learners who want to be fully competent in their second language. Metaphoric competence is the ability to accurately interpret and utilize metaphors (Low, 1988) and there are a number of skills that contribute to it. Low identifies the ability to construct

Metaphor images, especially, tend to be similar if they express physiological needs.

plausible meanings, knowledge of the boundaries of conventional metaphors, awareness on the multiple layers of metaphors and awareness of the social and interactive nature of metaphors.

It is significantly important to state the difference between the conceptual metaphor and the linguistic metaphor. The former refers to the underlying or hidden concept while the latter refers to the exact phrase used to build the conceptual metaphor. For example, the conceptual metaphor, ARGUMENT IS WAR (Lakoff and Johnson, 1980) may precipitate into linguistic metaphors as: he can't defend his claims or they shot down the argument. This article stated earlier that comparison is the basis of metaphorical understanding. However, languages may share the same conceptual metaphor but express it in different linguistic forms, or may share neither the conceptual nor the linguistic form as there may also be cases when both the conceptual and linguistic form are similar in both languages (Trim, 2007, p. 29). Metaphor images, especially, tend to be similar if they express physiological needs. Many everyday activities take on the same form in most languages like running water, storm etc. Space and gravity metaphors also tend to be cross cultural since they share the same physical properties in the idea that movement upwards is more difficult, like in the case of it was an uphill task.

Obviously, the most difficult challenge for language learners is when the first and second language, contain different conceptual and linguistic forms as they must learn not only the new linguistic expression but also a new form of conceptualization.

Metaphor learning challenges

Linguistic challenges

The first and foremost challenge faced by ESL students when they encounter metaphor is a purely linguistic one since it is not easy for them to initially distinguish whether a phrase is being used literally or not (Low, 1988). Moreover, context plays a crucial role in metaphor interpretation and understanding and the meaning of the latter may entirely depend on a given context.

However, due to the embodied nature of conceptual metaphors, there is universality in conceptualization from a variety of languages, particularly those that are related to spatial orientation (Trim, 2007, p. 30). Trim considers as a valid example

for this assumption the cases when the concept of anger is expressed through metaphors related to heat because high temperature correlates with being angry. Thus, it is the common human experience and reactions to certain events that contributes to this universal property of metaphor. For instance, metaphors like ANGER IS HOT FLUID/ GAS IN A CONTAINER can be found in English as well as Japanese and Chinese (Trim, 2007, p. 32).

Cross-cultural challenges

The second identified reason on why metaphor is problematic for ESL students is of cultural and pragmatic nature. Basically, students may encounter difficulties when transferring a metaphorical expression from their first language to English (Low, 1988). Because of its embodied nature, apart from pure personal expression, metaphorical language also implies an underlying set of values and evaluation which make the process of understanding even more complex for ESL students (Charteris-Black, 2004, p. 11). Nevertheless, Trim states that there are shared features across languages, such as analogies, cultural overlaps, and universal components that make metaphor comprehension cross linguistically easier (Trim, The limits of comprehension in cross-cultural metaphor: Networking in drugs terminology, 2012). He comes to this conclusion after a close examination of drug-related metaphors in 4 languages.

Cognitive challenges

The third and final challenge is characterized by cognitive factors. In order to master metaphoric competence, students need to develop their analogical reasoning skills and ability for mental imagery (Low J. L., 2006, p. 55) in order to create similarities and be able to compare source and target domains and also create mental images. Metaphoric competence is essential for developing grammatical, textual, illocutionary and sociolinguistic competence (Bachman, 1990).

Recommendations for teaching metaphor

Until now, an established method for teaching metaphor to ESL students does not exist. However, researchers advise students to actively interact with language, in order to understand and interpret new metaphorical expressions (see Low, J.L., 2006; Low, G., 1988)

Littlemore and Low suggest using read-

ing passages for metaphorical identification, analysis and interpretation. They suggest the incorporation of activities that help students not only identify but also critically interpret metaphors. The reading passage works as a concrete context which helps students to build their metaphorical awareness while creating a trusty ground for comparison and imagery.

Gillian Lazar provides some excellent examples on how to use a text entitled "A horticultural love story" to discuss metaphorical expressions with plants (Lazar, 2003). She suggests that prior to reading the story in class the teacher should encourage the students to make predictions on the story's plot based on the title. After reading the passage they discuss whether their predictions were right or not. The teacher should then ask the students to underline and identify all the words connected with trees or plants and explore their meaning.

Keeping a consistent comprehensible input is very important since the repetition of already known information boosts the students' self esteem and encourages them to move on with the activity. Lazar also suggests translation of metaphorical expressions into the students' first language or finding equivalents of the same expressions. The cultural origin of a given metaphor is very important since it helps with the correct understanding of the expression and its correct usage. Moreover, drawing similarities between L1 and English help vocabulary retention. The

association of an English concept with the students' existing knowledge creates a secure ground when the expression is used in a given context.

Teachers may guide the students through reviewing language related to initial metaphors like ROOT, BLOSSOM and BLOOM. In order to reinforce the acquired knowledge, a writing activity may follow. Students might be initially prepared by the teacher to write on previously discussed abstract topics through establishing the target and source domains.

For example, the previously discussed metaphorical expression like the root of a problem, his personality blossomed, put down roots in a new city, their friendship blossomed, she was blooming with happiness, explore one's roots could be used by the students to write about a personal experience or narrate a story they like or have witnessed.

Another very effective way of raising metaphor awareness, as suggested by MacArthur (2010) is the discussion of L1 transfer in metaphor and encouraging students to consult large electronic corpora or thesauruses and not only bilingual dictionaries. This would greatly improve the selected vocabulary of the students and broaden their conceptual competence.

To conclude, it is worth emphasizing the need to incorporate more conceptual and pragmatic competence in ESL teaching.

In a world where communication is the key, this should not be underestimated.

To conclude, it is worth emphasizing the need to incorporate more conceptual and pragmatic competence in ESL teaching.

References

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied linguistics*, 553-571.
- Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 104-133.
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Danesi, M. (2004). *Messages, signs and meaning: A basic textbook in semiotics and communication theory*. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc. .
- Green, V. E. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. New York: Routledge.
- Johnson, G. L. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lazar, G. (2003). *Meanings and metaphors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, D. (2005). *Cognitive linguistics: An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Low, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied linguistics*, 268-294.
- Low, J. L. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. New York: Palgrave MacMillan.
- Schmid, F. U.-J. (2006). *An introduction to cognitive linguistics*. Harlow: Pearson Longman.
- Sullivan, K. (2013). *Frames and constructions in metaphoric language*. John Benjamins .
- Trim, R. (2012). The limits of comprehension in cross-cultural metaphor: Networking in drugs terminology. In J. O.-M.-G.-P. F. MacArthur, *Metaphor in use: Context, culture, and communication* (pp. 217-236). Amsterdam: John Benjamins.
- Trim, R. (2007). *Metaphor networks: The comparative evolution of figurative language*. New York: Palgrave MacMillan.

PROGRAMMING IN MOTION

Es ist nicht einfach, das im Lehrplan21 verankerte Schreiben von Programmen im zweiten Zyklus anders als oberflächlich zu vermitteln. Ein Grund liegt mitunter darin, dass die grundlegenden syntaktischen Elemente der Programmiersprache für Programmierer offensichtlich sind, nicht aber für Kinder. Es braucht mehr als Erklärung, um die Logik dahinter zu erkennen - es braucht Übung. Ein Ansatz kann darin liegen, Code-Elemente physisch darzustellen und so jene Vertrautheit in deren Umgang zu erlangen, die für komplexeres Programmieren unerlässlich ist. Der folgende Beitrag gibt eine Übersicht zu den verschiedenen Möglichkeiten, mit denen sich Codes durch Bewegung lernen lassen und sich gleichsam die theoretischen Grundlagen in anderen Bereichen erschliessen (Sprache und Mathematik).

Patrick Büchel | Zürich



Patrick Büchel is a primary teacher at Schule Auhof in Zurich.

The Swiss second cycle (upper primary) curricular aim of writing programs is hard to meet in more than just a superficial way. Part of the reason is that the basic syntactic elements of programming languages seem obvious to programmers but not to children. Seeing the logic behind it takes more than just explaining, it takes practice. A way of bridging this gap might be the physical acting out of code elements used to drill functional elements in order to gain the familiarity needed for more complex programming. The paper gives an overview of different ways of code enacting and looks for parallels to theoretical foundations in other areas (language and math).

The Swiss curriculum

The regional curriculum (LP21) provides aims for both foreign languages (here English) and programming (Medien und Informatik). The skills hopefully acquired through the following activities are described under having learners be able to model processes using loops, conditions and parameters and finally write functional code. In foreign languages, learners are expected to reach the A2 level

by the end of primary school (reading, speaking and listening) and the language involved in programming (primarily English outside the classroom) is extremely functional in real-world, A2 level communicative situations. Thus, the context of programming in English can be seen in a CLIL context and the activities below lend themselves to an embodied approach to language learning.

I usually start the introduction to programming with simple motion commands steering some sprite (in the old days it was a turtle in Scratch) to draw a square:

Move, turn right, move, turn right, move, turn right, move, turn right

Fourth or fifth grade children (9-11 year olds) will immediately understand this, especially if acted out. The explicit form of "turn right" is "turn right by 90°". At this stage however, this is what the children will intuitively understand. As a next step, the tedious repetition can be handed over to a loop:

Repeat 4 times:

Move

Turn right

This step also is teachable within the first

Thus, you have here an example of seemingly easy and familiar language (writing and reading if/then/repeat/move) but the true comprehension of which is not always obvious to the learners!

few lessons as children are familiar with simple repetitions. For acting it out, a second child can play the loop, counting the cycles and ordering the cat to have another go.

The next step of complexity is to program a polygon:

```
Repeat n times:
  Move
  Turn right by 360° / n
```

Astonishingly, it is not so much the math of calculating the angle but more the introduction of a variable (or a parameter, as the curriculum puts it) which makes this step hard for many students. But we can go even further, introducing recursion:

```
To draw a recursive polygon (n):
  Move
  Turn right by 360° / n
  If (n > 2) then:
    Draw a recursive polygon (n-1)
```

Adding just a few lines has contributed to the concepts of procedures, logical or Boolean operators, conditions and recursive calls as well as a complexity impossible to grasp for most in the class. This is not a program you can enact either – it would take hours and the actors would inevitably get confused and lose control. The resulting drawing however makes the process a bit more understandable: For a teacher who was so proud of his

fourth graders after they wrote their first square drawing program within a lesson, this is frustrating. When the power of complexity starts getting interesting you lose most students, and the gap to close seems huge. A few lines which are quite basic to a seasoned programmer seem almost unteachable. What is the problem? The problem, of course, is that seasoned programmers think that the functional details and their interaction are self-evident, “logical”. Explain the working of a loop, a condition and a variable and everything should be clear, right? We know from math teaching (and also from language teaching) that this is not the case. $2 * 4$ is easy but $(2 * (3 + (6 * 2)))$ is not. You can solve it step by step, but in order to find an algorithm for a complex problem, your focus needs to go beyond the single steps. As in every complex action (e.g. walking), the basic parts have to be automatized. What programmers call “logical” should better be called “familiar” - like bending your foot the right angle after each step. In order to understand the interaction of a condition (an if statement) and a Boolean operation each has to be automatized, and to understand a condition within a larger algorithm, this interaction itself has to be automatized. Just like in math, part of acquiring this familiarity

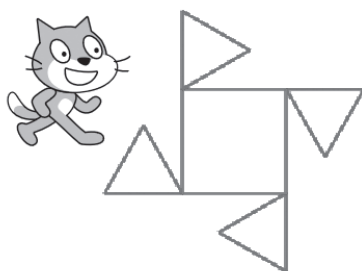


Figure 1: Recursive polygon (4)

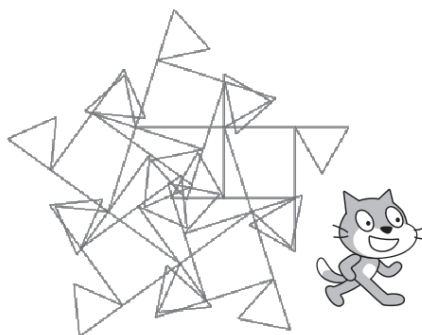


Figure 2: Recursive polygon (5)

(Those who will try to code this in Scratch will find that I made a few changes to make the graphics more intuitive.)

which goes beyond understanding it in principle is switching between different forms of representation, i.e. writing code, analyzing code, running code (seeing it in action, seeing its results) and acting out code.

Thus, you have here an example of seemingly easy and familiar language (writing and reading if/then/repeat/move) but the true comprehension of which is not always obvious to the learners!

Ways of acting out code

In language teaching, acting out seems obvious. In math or IT teaching, it comes in just as handy and does about the same thing. It shifts from language to another form of representation which (just like music) often allows for more complexity

to be grasped at once. As opposed to when you explain a piece of code, when you act it out you can do so at an increasing speed which forces students to internalize the code parts, enabling the learner to use them on a higher level. Accelerating acting out (e.g. in a competition) will force students to control “the logic” behind it without full executive control – to automatize it.

Simulation

When a child acts like the cat drawing a square, he or she is merely a convenient simulation of the code. The advantages over making Scratch do this is that the acting child has to demonstrate some comprehension and the peers observing will mostly do the same in empathy (or

<p>The number dance (number)</p> <p>If (number is even) Clap your hands</p> <p>Else Stomp your feet</p> <p>Repeat for (length of the number) Do one turn of a pirouette</p> <p>If (number is bigger than 100) Land on your belly</p> <p>Else Land on your bum</p>



Figure 3: The number dance for students (left) and in Scratch (right)

As in language repetition drills, you need to flexibly alter your commands and sometimes single out students who you observe lacking understanding or who you suspect of just copying the others.

in order to detect mistakes). It also allows for a slow, flexible execution the teacher can comment on at will.

Class drill

In a similar manner, in an entire class, each student individually can act out a small element of code, e.g. a condition:

IF I raise my hand THEN you clap your hands
ELSE (if I stick my hand any other direction) you snap your fingers.

Here your goal is to demonstrate the logic, assess understanding, and drill, all in one go. As in language repetition drills, you need to flexibly alter your commands and sometimes single out students who you observe lacking understanding or who you suspect of just copying the others.

Program execution

Instead of just simulating a command-driven drawing cat (where syntax understanding is of minimal importance), single students can perform a parameterized program of some complexity (cf. the example of a number-analyzing dancing program below). The goal is that students become fluent in analyzing code. As with the cat simulation, peers will closely observe the student acting out. If you carefully choose the sequence of students acting out and the order of parameter values, you can control the learning curve of the entire class. Once you let classmates choose values for their acting peers, they will try to predict program execution, an important programmer skill.

Program parts as theater roles

A group of students can also each act out a part of a larger program and thus together run it in interaction. Someone

will play a loop, someone the Boolean operator within, someone a variable and someone else the drawing cat receiving orders, let's say from the loop. As any teacher who has put together a theater production with his or her class will tell you, one main challenge is to manage all the actors who are not currently saying their line into nevertheless participating in some way or at least keeping track of the play's progress in order not to miss their line. Very much the same holds true for acting out code. In addition and in contrast to theater acting, it is anything but obvious to define the roles. In my class, we had the following discussion in English:

Is "move 10 steps, turn 90°" one role, the cat who knows what to do when? Or is it two roles, the cat commander and the cat. Can the cat commander be the loop who at the same time has to count the number of loop executions or do we need to have a loop, a cat commander



and a cat? Or do we even need a loop counter (some kind of variable), a loop (saying something like "one more time!", a cat commander specifying what exactly to do and the cat actually doing it? If you carry this kind of discussion with your students, it might lead them to analyze code execution more closely. For beginners and with initial understanding and drilling in mind, this kind of acting out – as fun as it sounds – carries a high risk for confusion (the funniest if not most educational part being when the directing teacher starts getting confused).

Set a variable's value:		
Set □ to 1 Give a variable an initial value.	Set □ to (□ + □) Give a variable a value calculated by operation from other variables.	Set □ to (□ + 1) Give a variable a value calculated by operation from a variable and a value.
Math operators		
(□ + □) Addition	(□ - □) Subtraction	(□ * □) Multiplication
Loops		
Repeat □ Set □ to (□ + 1) Repeat a number of times.	Repeat until (□ > □) Set □ to (□ + 1) Repeat as long as a logical operator remains false.	
Logical operators		
(□ > □) bigger than	(□ < □) smaller than	
Conditions		
if (□ > □) then Set □ to (□ + 1) else Set □ to (□ * 2)	If a logical operator is true, do something else do something else	

Learning environment

Finally, you have what I like to call a code-elements learning environment. You need a preferably large space (classroom, gym, outside area) with various visual code pieces, each with relatively simple rules for their correct use by a group of students. As variables play a powerful role as parameters or in the storage and manipulation of information, the students enter the space as variables. Variables can receive an initial value. They can have their value changed and they need at all times to remember their current value and tell it to anyone asking (before receiving their initial value they actually don't know their value and will say so if asked):

```
Set x to 1           // initial value
Set x to (x + 1)    // value change
```

This is a special example of value change in which the variable assumes at once the role of receiving a new value and of a parameter offering its previous value.

Visual code pieces

The following visual pieces are used (I am using \square where a variable can be inserted to receive a new value or to give its value as a parameter):

Notice that this is a small choice of the existing Scratch commands for the sole purposes of setting variable values and controlling program flow. And even from that subset anything too complicated (division) or too boring (Boolean = operator) has been omitted.

Usage

Elements are introduced one by one, building up complexity.

- > Set with value
- > Set with operator
- > If condition with logical operator
- > Repeat a number of times
- > Replacement of “Repeat a number of times” by “Repeat until”

It is a good idea to start challenges after the introduction of “sets” and conditions. Loops require some familiarity with the simpler concepts first. Here are some competition task examples, also in order of increasing complexity:

In teams, single values as goals

Values in a sequence (each member aims for one of the values: 10, 11, 12, 13, 14)

The biggest the quickest (reach the greatest sum of all member values quicker than the other teams)

Strategy: Find the most powerful multipliers, rotate among members.

All 7 (all members aim for the same value)

Strategy: How does the last member become 7? E.g. become 14 and subtract by 7.

One big, others small (one member needs to become as big as possible while the others remain as close to 0 as possible)

Everybody (social challenge)

My birth month (everybody tries to reach his or her month of birth, participants are allowed to murmur: “I’m 3, I want to be 7”)

Strategy: Help others! Be transparent!

In teams, value sequences as goals

Multiplication table (each member has to become the numbers of a multiplication table sequence: 2, 4, 6, 8 ...; 3, 6, 9, 12 ...; 4, 8, 12, 16 ...)

*Strategy: What value do others need to have in order to help me reach my values? Can I use mathematical relationships between sequences (e.g. $2 = 2 * 4$)?*

Findings from language, math and programming suggest that motion plays an important part in building, understanding and dealing with abstract concepts.

General strategy: Discuss your goals in your team before trying out.

These examples show how programming can be carried out entirely in English, with useful English embedded throughout the lessons (if...then...else...find...set....).

Discussion of the “learning environment”

The second part of this article discusses what I call the “learning environment” (because there is space for moment around rich concepts) which I tried out for 1-3 lessons (for each topic) of two classes of 5th graders in the canton of Zurich in settings of full (18 students) and half class (10 students) as well as with adults with a language teaching background in a workshop. This is very meager data for conclusions, so let’s just call it first impressions.

First of all, most children are not very motivated to use the material. The ones motivated are the ones that already show a good understanding of the mechanisms. What motivates them are the strategical challenges (partially also the prospect of winning), not the drill. Drilling situations (quick and frequent use) are rare and only occur with the simple “set” elements.

Furthermore, as opposed to – especially older learners – adults, children will accept a short introduction and mostly understand a quick demonstration of the elements. Corrections are made among peers or by the instructor as they try it out. Adults refuse to try before fully understanding the how and also the why. From this first impression, one could conclude that the intended effect of the drilling does not occur as quickly as one might have expected. In this instance, it could be that the pace of introduction was too fast, and we shifted to tasks needing too many strategic considerations too early. Also, in the tight classroom environment, the motivating factor of really moving (running and screaming) was missing – doing it in the gym would have been better!

It can also be asked if the motion and sensory input in this learning environment fit the internal representations we want to build and strengthen (or the areas in our brain we want to trigger). No studies were found on brain areas affected by programming but based on questionnaires, Petre (1999) does find that programmers use mental imagery

different from the actual form of implementation (code). These descriptions of seasoned programmers are however highly individual and on too high a level of abstraction to point to brain areas involved.

More promising are Núñez’ (2008) efforts to show the foundations of mathematics in embodiment. To prove his point, he analyzes language and gestures used by mathematicians. He finds movement (in the sense of “to go somewhere”) to be a common way of not only expressing, but also thinking of, static mathematical concepts. One of Núñez’ examples is an equation in the form of a function. Considering many programming languages call their pieces of algorithm “functions” and considering programming algorithms are always some action in time, this seems like a good fit.

Another well researched domain is language. Besides obvious action words like move or turn, programming languages use what linguists call function words as opposed to content words or lexical words. Content words refer to things, their properties and actions, whereas function words modify content words or express relations between them. Programming language examples would be *if ... then ... else, not, and, or, until, while*. Repeat, used for loops, at first seems like an action verb, i.e. a content word. However, without specifying what to repeat, it does not command any action, so it is actually a modifier (specifically a multiplier) for action verbs, i.e. a function word. Building on research showing that words referring to action like *kick* activate the same neurons the action itself does but also words related to actions like words for tools for actions do so (cf. overview in Pulvermüller 2005), Gosselke (2010) suggests that function words have roots in content words which are weakened and complemented by connections to the language areas, not lost during grammaticalization (Gosselke 2005: 49). Gosselke shows this grammaticalization process with the word *going to*, used in several languages to express future tense.

Back to programming: Eckerdal & Berglund (2005) interviewed engineering students in their first year about learning object-oriented programming, a part of their curriculum. They found that the students who got into programming more easily could switch between an object and a process-understanding of concepts. Let’s take as an example an

ordered list. The static object would be a list, where for any pair x_i and x_{i+1} , we would have x_i is smaller than x_{i+1} . The process description would be a sorting algorithm, e.g. to repeatedly loop through the list and switch any pair where the first item is larger than the second. The first, abstract view is necessary to think of a larger program where the sorted list is just a detail, whereas the process view assures the concept is understood in detail (this reminds me of the teacher's operationalizing of learning aims). Eckerdal & Berglund base their findings on Hazzan (2003) who comes to a similar conclusion and Sfard (1991) who postulates such a duality in mathematics, using similar examples as Núñez.

Maybe: Concluding thoughts

Findings from language, math and programming suggest that motion plays an important part in building, understanding and dealing with abstract concepts. Using motion to strengthen the understanding of code elements may be a good idea. However, if most programming concepts are based on motion, we can't just always walk around to strengthen their understanding. There has to be some differentiation like a typical motion for *repeat* (I would imagine some circular motion) and another one for *if ... then ... else* (maybe some forking trail).

Let's close the loop with someone who could with some right be called the grandfather of Scratch. Seymour Papert, greatly influenced by Piaget, used the LOGO programming language to empow-

er children to construct their own understanding of abstract concepts (Papert 1980, 1993). LOGO was not yet a block or even visual language like Scratch where children can graphically connect code elements. LOGO was text-based, but with simple elements, and it featured "turtle graphics", a graphically less fancy way of doing exactly what my students do with the square-drawing cat (for a feel of turtle graphics, try Snap, a more complex and extendible successor of Scratch, www.snap.berkeley.edu). What Papert intended was not mainly that children learn to program, but that they learn the thinking behind programming and that their general cognitive (including mathematical and linguistic among others) skills would be improved through programming, and Scratch and Snap, used in today's classrooms, continue Papert's legacy. The activities described in this article were an attempt to replace mere verbal explanations of code by having learners physically experience code before using it in a more complex way on the computer. Because I wanted to understand why drilling in the "learning environment" didn't work as well as I had intended, I delved deeper into embodied representations of what I was trying to teach. The articles referenced in this text, describe how various concepts have their roots in embodiment. Finally, I have come to the conclusion that the very tools I am using (Scratch and Snap) in and of themselves are designed to support an embodied learning environment.

Literature

Eckerdal, A., Thuné, M., & Berglund, A. (2005, October). What does it take to learn 'programming thinking?'. In *Proceedings of the first international workshop on Computing education research* (pp. 135-142). ACM.A.
 Eckerdal & A. Berglund 2005. What Does It Take to Learn 'Programming Thinking'?
 Gosselke, S. (2011). The Neural Representations of Function Words: Neurolinguistic Beliefs Reconsidered in the Light of Grammaticalisation Theory. S. Gosselke 2010. The Neural Representations of Function Words. Neurolinguistic Beliefs Reconsidered in the Light of Grammaticalisation Theory.
 Hazzan, O. (2003). How students attempt to reduce abstraction in the learning of mathematics and in the learning of computer science. *Computer Science Education*, 13(2), 95-122.
 Horn, M. S., & Jacob, R. J. (2007, February).

Designing tangible programming languages for classroom use. In *Proceedings of the 1st international conference on Tangible and embedded interaction* (pp. 159-162). ACM.: Designing Tangible Programming Languages for Classroom Use
 Núñez, R. (2008). A fresh look at the foundations of mathematics: Gesture and the psychological reality of conceptual metaphor. *Metaphor and gesture*, 93-114.R.
 Núñez: A Fresh Look at the Foundations of Mathematics: Gesture and the Psychological Reality of Conceptual Metaphor
 Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc..
 Papert, S. (1993). The children's machine: Rethinking school in the age of the computer. BasicBooks, 10 East 53rd St., New York, NY 10022-5299. S. Papert 1993. The Children's

Machine

Petre, M., & Blackwell, A. F. (1999). Mental imagery in program design and visual programming. *International Journal of Human-Computer Studies*, 51(1), 7-30.
 D-EDK/Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2010–2014, *Lehrplan 21*, D-EDK, Luzern.
 Pulvermüller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature reviews neuroscience*, 6(7), 576.F. Pulvermüller 2005. Brain mechanisms linking language and action.
 Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational studies in mathematics*, 22(1), 1-36. A. Sfard 1991. On the Dual Nature of Mathematical Conceptions: Reflections on Processes and Objects as Different Sides of the Same Coin.

EMBODIMENT IM FRANZÖSISCHUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFEN – BEDINGUNGEN, SETTINGS UND LEHRKRÄFTEKOMPETENZEN

En didactique du FLE, la dimension corporelle de l'apprentissage a longtemps été conceptualisée comme moyen d'apprentissage. Ainsi, de nombreuses publications décrivent des méthodes liant l'apprentissage du lexique, de la grammaire ou de la prononciation à des gestes/ des mouvements. Toutefois, de récents résultats de recherche en linguistique accentuent la place du corps dans la conversation: Au-delà d'être un moyen d'apprentissage, il est aussi moyen de communication. Après un tour d'horizon de différentes études sur la question, la contribution présente donc quelques pistes concrètes pour enseigner le FLE en tenant compte de la dimension corporelle.

● Clémentine Abel | Universität Freiburg



Clémentine Abel ist Habilitandin am Romanischen Seminar der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. Außerdem ist sie als

Gymnasiallehrerin am Deutsch-Französischen Gymnasium Freiburg und als Ausbilderin am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Abteilung Gymnasium) Freiburg beschäftigt.

1. Einleitung

In seinem Editorial zur Sonderausgabe der Zeitschrift *Frontiers in Psychology* von 2015 bezeichnet Dove das Embodiment-Konzept als eines der «most important theoretical developments in contemporary cognitive science» (Dove, 2015, p. 5). Im Gegensatz zu einer streng cartesianischen Erkenntnistheorie beruht das Embodiment-Konzept auf der Vorstellung, dass ein großer Teil des menschlichen Wissens bzw. der menschlichen Kognition von der Leiblichkeit des Menschen mitbestimmt wird (Foglia & Wilson, 2013). Leiblichkeit schließt, wie Ellis (2019, p. 49) beschreibt, die Motorik, die Wahrnehmungssinne, die Interaktion des Körpers mit seiner Umwelt und bereits gemachte, wiederholte Körpererfahrungen ein.

Diese Auffassung einer (körperlichen) Verankerung des Wissens korrespondiert mit den zahlreichen bereits existierenden fremdsprachendidaktischen Arbeiten zur Bedeutung von Gestik (z.B. Gullberg,

2008; Müller, 2013; Porter, 2016) oder ganzheitlich begründeten Lernverfahren (z.B. Arndt & Sambanis, 2017; Schiffler, 2012) für den (institutionellen) Fremdspracherwerb. Ein Bereich, der im Fremdsprachenunterricht jedoch häufig ausgeklammert wird, ist derjenige der kommunikativen Bedeutung der Körperlichkeit, der wiederum in der Linguistik wachsende Beachtung erfährt (z.B. Zima, 2018). Ganz grundsätzlich ist fraglich, ob Lehrkräfte ausreichend über alle Dimensionen des Embodiment im und für den Fremdsprachenunterricht informiert sind. Der vorliegende Beitrag setzt es sich daher zum Ziel, den Forschungsstand zur Funktion des Embodiment im und für den Fremdspracherwerb zu skizzieren. Anschließend sollen konkrete Implikationen für den Französischunterricht in der Sekundarstufen I und II beschrieben werden. Schließlich muss gefragt werden, was diese körperliche Mitbedingtheit des Sprachenlernens für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften bedeutet.

Körperlichkeit kann einerseits ein Mittel des Fremdsprachenunterrichts sein, andererseits aber auch sein Gegenstand.

2. Embodiment/ Körperlichkeit in der Fremdsprachendidaktik

Körperlichkeit kann einerseits ein Mittel des Fremdsprachenunterrichts sein, andererseits aber auch sein Gegenstand. Im ersten Fall stellt sich die Frage, wie man mithilfe von körperbetonten Verfahren das Erlernen einer Fremdsprache erleichtern kann. Hierzu gibt es eine Fülle schulpraktischer (Böing, Conrad, & Iwanoff, 2018; Knabe, 2007; Kohnert, 2018) und wissenschaftlicher Publikationen (Arndt & Sambanis, 2017; Gullberg, 2008; Hotze, 2018; Müller, 2013; Porter, 2016; Reimann, 2016; Schiffler, 2012), die den Nutzen der Körperlichkeit für den Fremdsprachenunterricht zeigen. So widmet sich beispielsweise die Dezember-2018-Ausgabe der Zeitschrift «Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch» dem Lernen mit Bewegung. Dabei differenzieren Böing, Conrad und Iwanoff (2018) in ihrem Editorial einerseits nach solchen Verfahren, die durch die Integration von Bewegungen gleichsam beiläufig die kognitive Leistung steigern (beispielsweise Laufdidaktate oder Gallery Walks etc.). Die Annahme einer Leistungssteigerung beruht hierbei auf verschiedenen Befunden: Alle genannten Verfahren steigern die körperliche Aktivität. Wenngleich nicht vollständig geklärt ist, welche Faktoren im Einzelnen für den Lernfortschritt verantwortlich sind, weisen Studienergebnisse darauf hin, dass Bewegung an sich einen Stimulus für die neuronale Entwicklung darstellt, wie dies Liu, Sulpizio, Konpetanee & Job (2017, p. 2/15) in Berufung auf verschiedene wissenschaftliche Arbeiten beschreiben:

Several animal studies have shown a strong influence of physical activity on synaptic plasticity, in particular on the genesis of new neurons [...], and on the release of several neurotrophic factors [...]. Also studies with humans have addressed the problem, both at the neural and at the behavioral level [...].

Dies wird in solchen Studien deutlich, die beispielsweise das Vokabellernen auf einem Fahrradergometer mit einem «traditionellen» Vokabellernen vergleichen und dabei einen Vorteil für das «bewegte» Lernen finden können (Liu et al., 2017). Über die reine körperliche Aktivierung hinaus kann aber insbesondere bei Laufdiktaten im Rahmen der Gehzeit auch die Reflexionszeit erhöht werden. Dies impliziert natürlich die zusätzliche Zeit der kognitiven Befassung mit dem Gegenstand und erhöht auf diese Weise den Lerneffekt.

Andererseits existieren solche Methoden, die den Inhalt kognitiv mit Bewegungen verknüpfen: Hier gibt die körperliche Aktivität gleichsam den Sinn des Gelernten wieder, wie es beispielsweise bei einer Verknüpfung des Vokabellernens mit passenden Gesten der Fall ist. Auf diese Weise kann es zu einer «multisensorischen Erfassung des Lerngegenstands» kommen, die «eine mehrspurige Encodierung des Geübten im Gedächtnis erwarten» lässt (Hille, Vogt, Fritz, & Sambanis, 2010, p. 339f.). Ein konkretes Unterrichtsbeispiel für eine solche Methode wird in Abschnitt 3 genannt.

Hiervon lassen sich solche Arbeiten abgrenzen, die sich mit der Körperlichkeit als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts befassen (Reimann, 2000). Diese fragen zum Einen nach dem Nutzen, den die Lernenden vom Einsatz nonverbaler Mittel haben. So können Schülerinnen und Schüler eventuelle lexikalische Defizite durch Gesten überbrücken (Azar, Backus, & Özyürek, 2019; Hotze, 2018) und dadurch an Sicherheit gewinnen. Dies gilt, wie Hotze (2018, p. 308f.) in Berufung auf verschiedene Studien betont, sowohl für die Sprachproduktion als auch für sprachrezeptive Aktivitäten. Entsprechend können Lernende «durch den Einsatz von multimodalen Äusserungen Vorgänge des Erkennens und Begreifens besser verarbeiten» (Hotze,

Es stellt sich allerdings die Frage, wie insbesondere der Französischunterricht der Sekundarstufen diesem *embodied turn* konkret Rechnung tragen kann.

2018: 309). Zum Anderen werden non- und paraverbale Aspekte aber auch in ihrer kommunikativen Funktion in den Blick genommen. So betont beispielsweise Mondada (2016, p. 338), dass Kommunikation ein multimodaler Prozess sei, in dem verschiedene Ressourcen der beteiligten Personen mobilisiert werden. Diese können neben den im Fremdsprachenunterricht wohlbekannten Aspekten (Lexik, Grammatik, Prosodie) eben auch körperliche Elemente (beispielsweise Gestik, Mimik, Blickverhalten, Körperhaltung, Bewegungen) sein. Für den Fremdsprachenunterricht sind dabei solche Fälle besonders interessant, in denen sich die Körpersprachen in der Ziel- und Muttersprache unterscheiden (Bouchara, 1999; Kita, 2009). Bouchara (1999) nennt als Beispiel den Umgang mit der Proxemik, bzw. die je nach Kultur unterschiedliche Bewertung von Nähe und Berührung. So seien Frankreich, Spanien, aber auch arabische und lateinamerikanische Staaten so genannte «Ellenbogenzonen», Orte also, an denen die Menschen «so dicht zusammenstehen, dass ihre Ellenbogen sich berühren können» (S. 22). Diese unterscheiden sich von solchen Ländern, in denen die so genannte «Fingerspitzendistanz» bevorzugt werde. Zu diesen zählt Bouchara unter anderem die germanisch-skandinavischen Kulturen. Im Gespräch könne dieser unterschiedliche Umgang mit körperlicher Nähe zu Problemen führen:

Bei Zusammenkünften mit Arabern, Lateinamerikanern oder Italienern weichen Europäer (Engländer/Deutsche) oder Nordamerikaner zurück, weil ihnen ihre Partner zu nahe auf die Pelle zu rücken scheinen. Daraufhin rücken die (...) Gesprächspartner nach. Dies kann zu Missverständnissen oder komisch anmutenden Situationen führen. (S. 23).

Hier stellt sich die Frage, ob und inwiefern dies von den Lernenden, beispielsweise im Rahmen des inter- und transkulturellen Lernens, reflektiert werden sollte, um im tatsächlichen Kontakt Missverständnisse und Fehlinterpretationen zu vermeiden. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass diejenigen Arbeiten, die diese Besonderheiten und Unterschiede beispielsweise konversationsanalytisch in den Blick nehmen, noch recht selten und unsystematisch sind: Der Unterricht muss daher äußerst sensibel stattfinden, um nicht etwa «gefühlte Wahrheiten» zu zementieren.

In der Forschung ist die Bedeutung der Körperlichkeit für den Fremdsprachenunterricht also durchaus präsent. Es stellt sich allerdings die Frage, wie insbesondere der Französischunterricht der Sekundarstufen diesem *embodied turn* konkret Rechnung tragen kann. Im Folgenden sollen daher einige erprobte Unterrichtsbeispiele beschrieben werden.

3. Beispiele für körperbezogene Verfahren für den Französischunterricht

Im schulischen Französischunterricht können verschiedene Verfahren eingesetzt werden, um die Körperlichkeit für den Lernfortschritt zu nutzen: So kann beispielsweise das Vokabellernen spielerisch mit einer szenischen Darstellung verknüpft werden. Konkret wurde dies mit einer 9. Klasse eines deutschen Gymnasiums erprobt.

Ziel war es, im Rahmen einer Einheit zu «Les ados et la famille» das Vokabular zu «qualifier des relations entre deux personnes» zu erweitern. In einem ersten Schritt wurden daher in einem Mind-Map diejenigen Adjektive gesammelt, die innerfamiliäre Beziehungen bezeichnen können. Dies waren beispielsweise: *une*

Gerade bei pubertären Lernenden kann das «Hineinschlüpfen» in eine fremde Rolle verhindern, dass die Lernenden die für sie neue Körperwahrnehmung ablehnen.

relation conflictuelle, affectueuse, amicale, ... Anschließend sollten die Lernenden schriftlich (eigene oder fiktive) Beispiele für solche Beziehungen finden und diese den MitschülerInnen vorlesen. Sodann folgte ein Spiel: Jeweils zwei Schülerinnen oder Schüler sollten sich zu Pärchen zusammenfinden und in einem Standbild ein Adjektiv ihrer Wahl verkörpern. Aufgabe der anderen Schülerinnen und Schüler war es, zu erraten, welches Adjektiv hier dargestellt worden war.

Auch in der Aussprachendidaktik lässt sich die Körperlichkeit nutzen, um einen Lernfortschritt zu erzielen. So ist es für germanophone Lernende oft sehr schwer, den französischen «*accent de groupe*» richtig umzusetzen. Da dieses aber ganz wesentlich zur Verständlichkeit des Gesagten beiträgt¹, sollte dieses Merkmal unbedingt eingeübt werden. Um es für Lernende auch «körperlich» erfahrbar zu machen, bietet es sich hier an, die Lerngruppe aufstehen und sogenannte Pyramidenübungen durchführen zu lassen (*Ici? C'est ici? C'est vraiment ici? Tu es sûr que c'est ici ?*) und bei der betonten Silbe beispielsweise mitschwingen zu lassen: So wird für die Schülerinnen und Schüler ganz unmittelbar erfahrbar, dass sie stets nur mit der letzten Silbe mitschwingen, ansonsten aber eine stakkatohafte Betonungsstruktur einhalten, die sich von der silbenwägenden Struktur des Deutschen unterscheidet. Weitere körperbezogene Verfahren, die sich für die Ausspracheschulung eignen, sind das Verknüpfen bestimmter Laute mit Gesten (z.B. die Visualisierung der Nasale mit Handgesten) und auch die Lektüre verschiedener Sätze mit verschiedenen Betonungen und entsprechenden Posen, um die Bedeutung der französischen Prosodie zu erfassen (Hier eignet sich beispielsweise die Interjektion «*Oh là là*», die je nach

Sprachrhythmus, -melodie und Körpersprache unterschiedliche Bedeutungen haben kann).

Für das Einüben französischer Diskurskonventionen (z.B. *la bise*, die Proxemik, Gestik etc.) eignen sich Rollenspiele in hohem Maße. Gerade bei pubertären Lernenden kann dabei das «Hineinschlüpfen» in eine fremde – möglicherweise auch lustige – Rolle verhindern, dass die Lernenden die für sie neue Körperwahrnehmung ablehnen. Hier kann man ein Rollenspiel ersinnen, bei dem die Lernenden Rollenkarten erhalten, die bestimmte – ruhig auch übertriebene – Charaktereigenschaften und Vorlieben aufweisen. Diese Charaktere treffen dann in einem bestimmten thematischen Kontext, der zur Unterrichtseinheit passen sollte, aufeinander und sollen sich dann «kulturell adäquat» benehmen.

Eine Bewusstmachung dieser kulturellen Konventionen sollte vorher über entsprechendes Material (z.B. Filmszenen) geleistet worden sein. Die anderen Schülerinnen und Schüler beobachten die Szene und geben (ggf. kriteriengeleitet) Feedback.

In diesem Kontext – z.B. zur Vorbereitung des Rollenspiels – kann auch eine Arbeit mit sogenannten «critical incidents» interessant sein, Momenten also, in denen es aufgrund unterschiedlicher kultureller Konventionen zu Kommunikationsproblemen kommt: So kann beispielsweise mit dem Film «*Französisch für Anfänger*» thematisiert werden, welche unterschiedliche körperbezogenen Diskurskonventionen es (hier) zwischen Franzosen und Deutschen geben kann.

In dem Film werden auf eine durchaus plakative Art Unterschiede in Gestik, in Sprachlautstärke und Proxemik, insbesondere bei der *bise* aufgegriffen.

¹ Der Unterschied zwischen «*jean porte le sac*» und «*j'emporte le sac*» wird beispielsweise ausschließlich durch den *accent de groupe* markiert.

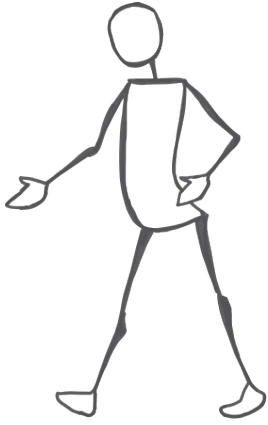
2 Bei Emblemen handelt es sich um solche redebegleitenden Gesten, die ein eindeutiges sprachliches Korrelat haben. Das Embleminventar der verschiedenen Sprachen bzw. Kulturen unterscheidet sich dabei bisweilen sehr stark. Ein Beispiel für ein französisches Emblem wäre die vor der Nase gedrehte Faust, die für den Ausdruck «avoir un coup dans le nez» (betrunken sein) steht. Diese Geste ist für deutschsprachige Lernende nicht unmittelbar verständlich.

4. Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Ausblick

Körperbezogene Lernverfahren sind für den schulischen Französischunterricht aus verschiedenen Gründen sinnvoll und ergiebig. Allerdings dominieren in Handreichungen für Lehrkräfte und schulpraktischen Publikationen aktuell solche Methoden, die die Körperlichkeit als Mittel des Unterrichts ansehen. Die Funktion der Körperlichkeit für den Kommunikationserfolg, ihre Eigenschaft als *Gegenstand* des Fremdsprachenunterrichts ist in den Schulmaterialien dagegen wenig präsent. So gibt es – außer dem Thematisieren der Begrüßungsrituale (la bise) und einigen Materialien zu ausgewählten Emblemen² – kaum Publikationen, die Unterschiede in redebegleitenden Gesten, Proxemik, Blickverhalten oder Mimik systematisch in den Blick nehmen. Dieses Desiderat ist einerseits sicherlich der Tatsache geschuldet, dass hier die (beispielsweise konversationsanalytische) Forschung noch keine umfassenden Daten bereitstellt, die eine solche kontrastive Betrachtung und Kognitivierung erlauben würde. Gerade in Bezug auf die Embleme, die sich für die Sensibilisierung der Lernenden für körpersprachliche Unterschiede gut eignen, scheint es jedoch eher nahe zu liegen, dass für die nur sparsame didaktische Berücksichtigung die Kompetenzen der Lehrkräfte verantwortlich sind: So legt unsere Studie (Abel, 2018), in der angehende Französischlehrkräfte unter anderem die Bedeutung verschiedener Embleme des Französischen benennen sollten, die Vermutung nahe, dass die Lehrpersonen selbst der Bedeutung der redebegleitenden Gesten nicht immer gewahr sind. Der Einbezug der Körperlichkeit in ihrer kommunikativen Bedeutung (und über die reine lernbegleitende Funktion hinaus) müsste daher auch eine Aufgabe in der Lehrkräfteausbildung sein, um auf diese Weise sicherzustellen, dass der embodied turn auch in die Klassenzimmer Einzug hält.

Bibliographie

- Abel, C. (2018). Nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht : Eine quantitative Studie zum emblembezogenen Wissen angehender Französischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(2), 100-112.
- Arndt, P. A., & Sambanis, M. (2017). *Didaktik und Neurowissenschaften: Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Azar, Z., Backus, A., & Özyürek, A. (2019). Language contact does not drive gesture transfer: Heritage speakers maintain language specific gesture patterns in each language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S136672891900018X>
- Böing, M., Conrad, W., & Iwanoff, G. (2018). Le français en mouvement. Mit kleinen Bewegungen große Lernfortschritte machen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 52(156), 2-10.
- Bouchara, A. (1999). Zum Erwerb interkultureller Kompetenzen am Beispiel der Proxemik. *Zielsprache Deutsch*, 2, 3-29.
- Dove, G. (ed.). (2015). Beyond the Body? The Future of Embodied Cognition. *Frontiers in Psychology*, 6 (Article 660), 5-7. <https://doi.org/10.3389/978-2-88919-797-2>
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a Theory of Language Cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39-60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>
- Foglia, L., & Wilson, R. A. (2013). Embodied cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(3), 319-325. <https://doi.org/10.1002/wcs.1226>
- Gullberg, M. (2008). Gestures and Second Language Acquisition. In P. J. Robinson & N. C. Ellis (Ed.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (p. 276-305). New York: Routledge.
- Hille, K., Vogt, K., Fritz, M., & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(3), 337-350.
- Hotze, L. (2018). Gesten im Fremdsprachenunterricht: Verstehen, Memorieren, Problemlösen. In M. Jessen, J. Blomberg, & J. Roche (Ed.), *Kognitive Linguistik* (p. 308-316). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kita, S. (2009). Cross-Cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. *Language and cognitive processes*, 24(2), 145-167.
- Knabe, K. (2007). *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang.
- Kohnert, S.-L. (2018). Allez on bouge ! Mit bewegungsorientierten Methoden Mündlichkeit fördern. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 152), 9-15.
- Liu, F., Sulpizio, S., Kornpetpanee, S., & Job, R. (2017). It takes biking to learn: Physical activity improves learning a second language. *PLoS one*, 12(5), e0177624.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366.
- Müller, C. (2013). Gestures as a medium of expression: The linguistic potential of gestures. In C. Müller, A. J. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill, & S. Tessendorf (Ed.), *Body—Language—Communication: An international handbook on multimodality in human interaction* (p. 202-217). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
- Porter, A. (2016). A helping hand with language learning: Teaching French vocabulary with gesture. *The Language Learning Journal*, 44(2), 236-256. <https://doi.org/10.1080/9571736.2012.750681>
- Reimann, D. (2000). Französisch durch Gesten. Bausteine zu einer Didaktik der nonverbalen Kommunikation. *Französisch heute*, 1, 68-82.
- Reimann, D. (2016). Non-verbale Kommunikation in mehrsprachigen Lernprozessen—Am Beispiel des Spanischen. In C. Michler & Reimann, Daniel (ed.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht* (p. 144-182). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung - Visualisierung - Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Zima, E. (2018). Multimodale Mittel der Rederechtsaushandlung im gemeinsamen Erzählen in der Face-to-Face Interaktion. *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 18, 241-273.



L'opinione di Marco Baschera

L'ESSERE UMANO: UN ESSERE LINGUISTICO

L'inglese globale è un puro strumento di progresso economico e tecnologico. Ha ben poco a che fare con immaginazione vivace dell'uomo inteso come essere linguistico.

Se visitate come turisti paesi stranieri e cercate di parlare la lingua locale, spesso sperimenterete di essere avvicinati in inglese dai dipendenti dell'industria turistica. L'inglese globale - il cosiddetto „Globish“ - funziona come veicolo linguistico che ci immunizza dall'entrare così in contatto con altre culture. Anestetizzare lo spazio culturalmente fertile tra le lingue ci fa pensare che il mondo sia in definitiva lo stesso ovunque, perché le cose possono essere comunicate in un'unica lingua mondiale. Perché imparare faticosamente le lingue straniere, visto che una lingua universale sembra sufficiente?

La vacillante ambiguità del mondo

Il fatto che il sole „salga“ in tedesco ma „rinasca“ ogni giorno in portoghese, nonostante il fenomeno naturale sia lo stesso, indica modi culturalmente diversi di interpretarlo. Oppure il fatto che l'inglese conosca due parole per la libertà - „li-

berty“ e „freedom“ - potrebbe indurre un parlante italofono a fare riferimento a un'importante, fino a quel momento forse sconosciuta, differenza intrinseca nel concetto di libertà.

Lo stesso vale per il russo „Pravda“ e „istina“, che illuminano due diversi aspetti della verità. Un rafforzamento della componente etico-morale della verità (pravda) sarebbe molto gradito in questi tempi di populismo e di false notizie. In altre parole, osare avventurarsi nell'universo delle lingue straniere può affinare il nostro livello di attenzione e la nostra capacità di ragionare.

La diversità tra le lingue e la possibilità di apprenderle determinano ciò che Hannah Arendt, nel suo „Denktagebuch“ (1950), ha chiamato «l'ambiguità vacillante del mondo». Ricorda alle persone che il loro mondo è sempre relativo. Questa ambiguità produttiva delle cose nella loro espressione linguistica è fortemente minacciata dal „Globish“. Arendt lo critica duramente: parla del «nonsense del linguaggio mondiale» perché si pone «contro la „condizione umana“, contro un'artificiale e violenta riduzione dell'ambiguità». Questa costrizione, lodata come progresso nella comprensione



Marco Baschera in occasione della sua Laudatio per Marco Solari, vincitore del premio Oertli 2019 (cfr. no. 2-2019 di Babylonia)

internazionale, ha assunto una propria autonomia a livello mondiale.

Il desiderio di un mondo unificato può essere espressione del potere - oggi soprattutto nella sua forma economica, che preferisce stabilire le stesse leggi di mercato in tutto il mondo. La rivoluzione digitale ha notevolmente accelerato la realizzazione di questo desiderio. Per le scienze naturali e la tecnologia, essa costituisce un elemento centrale che dall'inizio del XVII secolo, ad esempio nel „Novum Organum“ di Francis Bacon, ha trovato la sua espressione nell'idea di un linguaggio precisamente regolato e comune alla comunità scientifica.

Un puro „tool“

Il fatto che una tale idea da tempo si presenti in tutto il mondo sotto forma di una lingua ha gravi conseguenze per le giovani generazioni. In tutto il mondo, le università, e non solo i loro dipartimenti tecnici e scientifici, passano sempre più a un „english only“. Spesso gli studenti non sono più in grado di spiegare il contenuto dei loro studi nella propria lingua madre. Per molti giovani, imparare la lingua inglese è indispensabile per il successo professionale. Come

spiegare allora, ad esempio agli studenti delle scuole superiori svizzere di lingua tedesca, che ha senso continuare a studiare il francese e l'italiano? Chi spiega loro che competenze plurilingui, dal punto di vista economico, sono ancora molto richieste dalle piccole e medie imprese svizzere? Chi apre loro gli occhi sul fatto che uno stato quadrilingue può sopravvivere solo in virtù del rispetto vissuto per l'altra parte del paese, e che questo non può essere raggiunto dal „Globish“? E chi insegnerà loro, infine (ma non per questo meno importante) che l'uso accurato della propria madrelingua (tedesco standard) è ancora oggi essenziale per lo sviluppo del proprio pensiero critico? Il „Globish“ è una lingua senza storia e senza cultura. Non ha letteratura e non ha autori. In breve, a differenza di tutte le altre lingue, è un puro „strumento“ e come tale è portatore della rivoluzione digitale e del progresso economico e tecnologico. È quindi strettamente connesso un'idea di virtualità automatizzata, che ben poco ha in comune con l'immaginazione vivace dell'uomo inteso come essere linguistico.

Publicato sulla NZZ (15.02.2019). Traduzione: Sara Alloatti

EMBODYING GRAMMAR: MOTION AND EMOTION IN THE ESL CLASSROOM

● Miriam Stewart | Zürich



Miriam Stewart is a Drama in Education practitioner working in Dublin as a CELT trainer (training teachers to teach English as a second language) as well as

running her own course teaching English through drama. She is currently part of a research team working with refugees and immigrants to investigate the impact of adopting an embodied language learning approach. She has a B.A. Hons. in Montessori education and an M.Ed in Drama in Education.

I recently had the pleasure of facilitating a two hour workshop at the Sprache in Bewegung (Language in Motion) Conference hosted by PHZH, Zurich. Connecting with the theme of the conference, the workshop was a practical exploration of English grammar through embodied practices, beginning with a quick overview of the research on which these practices are based and moving swiftly on to the activities themselves.

The first grammar point we tackled was adjective order, a source of great frustration for nonnative speakers (and utter bewilderment for natives when they discover it exists!) We discussed the difference between expressing opinions and facts, moving freely to express the fluidity of an opinion and standing still to convey the unchanging nature of facts. We also sat on the floor when expressing nouns in use as adjectives (plastic, glass etc.) to emphasise their place as being closest to the word described. This culminated in a sentence building activity which represented adjective order

visually whilst being embodied by the participants.

This led to a discussion on the importance of having an emotional connection to language and the gap which exists between how we think of past, present and future in our native language (memories, emotions, hopes, plans) versus the way we interpret it in a language we are studying (rules, lists, structure). We explored this further by “taking a walk through time” to think about our own past, present and future and then representing these stages in still pose, creating frozen images depicting ourselves through time.

In keeping with our embodied focus, we also considered the need to link phonology with the study of grammar and explored the physicality and emotion of sound through several vocalisation techniques. We then focused on the role of voiced and unvoiced sounds in determining the pronunciation of ‘ed’ endings in regular past tense verbs in

We explored this further by “taking a walk through time” to think about our own past, present and future and then representing these stages in still pose, creating frozen images depicting ourselves through time.



English. Gestures were chosen to represent the different endings (e.g. hitting a cymbal for 't' endings) and this was put into practise with a mingling activity in which participants had to try to find their correct 'ed' ending based on their verb sound and gesture.

The workshop ended with a reflection session during which the participants were encouraged to share their ideas and ask questions. This was wonderfully energetic and creative with lots of original insights and unique perspectives shared. As a practitioner/ researcher I find myself constantly learning from my participants and building upon these new discoveries to develop my practice, and this workshop was no exception.

Mark your Calendars!

The next Sprache in Bewegung Conference will be held on November 4, 2020 (afternoon) at the Zurich University of Teacher Education.

Our keynote speaker will be Marietta Rohrer-Ipekkaya who share her experiences with “Mehrsprachiges Erzähltheater”!

Keep an eye on our website for more info:



DER KOMPETENZBEREICH "KULTUREN IM FOKUS" IM LEHRPLAN 21 – ENTWICKLUNG EINES PRAKTIKABLEN KULTURBEGRIFFS FÜR DEN OBLIGATORISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Dans le plan d'études suisse alémanique les compétences interculturelles représentent un domaine central dans l'enseignement des langues étrangères. Pour relever le défi de transmettre des phénomènes culturels spécifiques sans consolider des stéréotypes, le concept culturel des enseignants joue un rôle important. Par conséquent, le présent article élabore une notion de culture praticable.

● Jan-Oliver Eberhardt | PH FHNW



Jan-Oliver Eberhardt ist Dozent für Fachdidaktik Französisch an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Seine Arbeits- und Interessenschwer-

punkte sind die Evaluation interkultureller und kommunikativer Kompetenzen sowie interkulturelles Lernen im Sprach-austausch.

Der Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität ist heutzutage für Schülerinnen und Schüler, wie auch für Lehrpersonen, unabdingbar geworden. Vor dem Hintergrund der Koexistenz von vier unterschiedlichen Sprach- und Kulturregionen auf der einen, sowie der konstant hohen Einwanderungsquote auf der anderen Seite, stellen interkulturelle Fähig- und Fertigkeiten gerade in der Schweiz seit jeher eine besondere Notwendigkeit dar. Dementsprechend bilden interkulturelle Kompetenzen neben dem Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen im *Lehrplan 21 - Sprachen* unter der Bezeichnung «Kulturen im Fokus» einen wichtigen Kompetenzbereich des Englisch- und Französischunterrichts im 2. und 3. Zyklus der Volksschule (D-EDK, 2016). Vorteilhaft für Lehrpersonen ist dabei die klare Untergliederung in interkulturelle Kenntnisse, Haltungen und Handlungen, sowie die Zuordnung von spezifischen Kompetenzniveaus. Verglichen mit kommunikativen Fertigkeiten wie dem Lese- und Hörverstehen gelten interkulturelle Kompetenzen dennoch als schwer operationalisierbar (Eber-

hardt, 2013). Zugleich werden bis anhin von Seiten der Schulbuchverlage kaum Lehrmittel bereitgestellt, welche Fremdsprachenlehrpersonen eine gezielte und differenzierte Förderung interkulturellen Lernens ermöglichen. Hinzu kommt, dass die kommunikativen Kompetenzen nach wie vor eine herausragende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen und interkulturelles Lernen deshalb aus Zeitgründen oftmals zu kurz kommt (Eberhardt, 2016). Eine grosse Herausforderung beim interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht besteht zudem darin, den Schülerinnen und Schülern kulturspezifische Phänomene zu vermitteln, ohne jedoch Stereotypen und Vorurteile zu fördern oder zu festigen. Diese doppelte didaktische Herausforderung wird auch im *Lehrplan 21 - Sprachen* sichtbar: Einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler «einige Merkmale des französischsprachigen Kulturraums sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede [kennen]», andererseits sollen sie «wissen, dass Kenntnisse, die sie über die französischsprachigen Kulturen haben, häufig klischeehafte Aspekte

beinhalten und dass in allen Kulturen vielfältige Lebens- und Verhaltensweisen nebeneinander existieren» (D-EDK, 2016: 72). In diesen Kompetenzbeschreibungen wird sehr deutlich, dass dem Kulturbegriff im Rahmen der Förderung interkultureller Kompetenz eine zentrale Rolle zukommt. Aus diesem Grund diskutiert der vorliegende Beitrag eine Kulturkonzeption, welche einerseits aktuellen fremdsprachendidaktischen Ansätzen interkulturellen Lernens gerecht wird, und andererseits ertragreiche interkulturelle Lernarrangements im obligatorischen Fremdsprachenunterricht an der Volksschule ermöglicht.

Der Begriff der Kultur hat im Laufe des Weges vom landeskundlichen zum interkulturellen Lernen in den vergangenen Jahrzehnten grosse Veränderungen durchlaufen. Die Ausweitung von einem eng gefassten hin zu einem erweiterten Kulturbegriff ist bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu beobachten, im Sinne einer Ausweitung der Vorstellung von Kultur als *cultura animi*, hin zu einem Kulturbegriff, der auch die profanen Lebensbereiche miteinschliesst und nicht auf die schönen Künste reduziert. In der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts wird Kultur schliesslich erstmals verstanden als «Gesamtheit der in gesellschaftlichen Enkulturationsprozessen erworbenen Fähigkeiten und Gewohnheiten» (Altmayer 2004: 82). In der seitdem entstandenen Fülle an kulturtheoretischen Konzepten können im Wesentlichen zwei Positionen unterschieden werden. Auf der einen Seite ist dies eine Position, die auf die Arbeiten des Philosophen Johann Gottfried Herder zum Kulturbegriff im 18. Jahrhundert zurückgeht (Rathje 2009), die in der Tradition der Romantik, der Völkerpsychologie und der klassischen Ethnologie steht (Altmayer 2004). Diese Position prägte über Jahrzehnte hinweg die Fremdsprachendidaktik und wird heutzutage insbesondere in der kulturvergleichenden Psychologie und in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation vertreten. Sie begreift Kultur als «eine mehr oder weniger fest umrissene und empirisch beschreibbare Grösse, die sich vor allem auf ethnisch bzw. national definierte Kollektive bezieht». Hu (2003: 53) spricht in diesem Zusammenhang auch von essentialistisch-objektivistischen Kulturkonzeptionen, weil mit ihnen die Vorstellung von Kulturen als «kohärente und vonei-

einander abgrenzbare Entitäten mit jeweils kulturspezifischen Charakteristika» verbunden sei. Sehr oft ist hier dann die Rede von Volksgeist, Nationalcharakter, kollektivem Bewusstsein oder von kulturspezifischen Orientierungssystemen. Selbstverständlich erleichtert eine essentialistisch-objektivistische Sichtweise die Betrachtung interkultureller Kommunikationsprozesse: Das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln eines Menschen wird innerhalb seines ihm vertrauten Orientierungssystems von den Mitmenschen verstanden, akzeptiert und geteilt. Jedoch stellt sich die Situation anders dar, wenn «die Interaktionspartner aus einer anderen Nation, Organisation oder Gruppe stammen, die eine andere Kultur entwickelt haben und deren Angehörige anderen kulturellen Orientierungssystemen (...), anderen Normen, Werten und Verhaltensregeln folgen. Es kommt zu so genannten kritischen Begegnungen respektive Interaktionssituationen, in denen ein Partner, meist aber beide Partner auf unerwartetes Verhalten und Reaktionen stossen, deren Bedeutung und Sinn sie nicht verstehen, da er sich ihnen allein aus ihren eigenen, gewohnten kulturellen Orientierungssystemen nicht erschliesst» (Thomas 2003: 22ff.). Mit diesem Verständnis ist die Gefahr verbunden, kulturelle Besonderheiten oder interkulturelle (kritische) Kommunikationssituationen ausschliesslich auf Grundlage der nationalkulturellen Zugehörigkeit der Kommunikationsteilnehmenden zu erklären, einhergehend damit die Individualität und Heterogenität von Menschen zu ignorieren und dadurch letztlich Nationalstereotype zu fördern und zu konsolidieren.

Eine zweite kulturtheoretische Position ist die sogenannte diskursiv-reflexive bzw. dynamisch-flexible Position, welche «vom Subjekt als Individuum seiner eigenen Sinnbildungsprozesse» (Altmayer 2004: 111) ausgeht und sich vom gewichtigen Einfluss nationaler bzw. zielsprachenregionaler Kollektive distanzieren. Auf die Vorstellung von einem sozialen Gruppen verbindenden kollektiven Wissen wird hier zwar nicht gänzlich verzichtet, allerdings der Individualität von Denk-, Empfindungs- und Verhaltensweisen und damit auch individuellen Identitäten eine grössere Bedeutung eingeräumt (Eberhardt, 2019). Eines der von den Vertretern dynamisch-flexibler Positionen am häufigsten angeführten Argumente gegen essentialistisch-objekti-

In den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans 21 wird sehr deutlich, dass dem Kulturbegriff im Rahmen der Förderung interkultureller Kompetenz eine zentrale Rolle zukommt.

vistische Kulturkonzeptionen ist mit den heutigen Lebensbedingungen verbunden, namentlich mit der weltweiten Zunahme von Migrationsbewegungen, der unaufhaltsamen Globalisierung sowie der virtuellen Vernetzung: «Ethnisch-kulturelle Differenzen verschwinden nicht völlig, beginnen aber doch zu verblassen (...). Kulturelle Differenzen, die bislang vor allem zwischen Staaten bzw. Kulturen wahrgenommen wurden, werden nun auch verstärkt innerhalb eines Staates bzw. einer Kultur augenfällig» (Ackermann, 2004: 139). Ein solches Verständnis von Kultur konzentriert sich eher auf «Differenzen, Widerstreit, Synkretismus, Hybridität sowie idiosynkratische Deutungsmuster» sowie auf «Überlappung, Vielschichtigkeit, Dynamik, Kreativität, Unabgeschlossenheit» (Hu 2003: 55). In der Ablehnung der Vorstellung von Kulturen als homogen, abgrenzbar und statisch wird in der dynamisch-flexiblen Position zudem die Gefahr gesehen, dass interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht die Persönlichkeit der Fremdsprachenlernenden vernachlässigt: «Eine objektivistische Sichtweise von 'Kultur' entfernt den Blick von den einzelnen Menschen und objektiviert sie zu einem abstrakten Kollektiv, dessen Merkmale die Schülerinnen und Schüler zur Kenntnis nehmen, ohne sich selbst als Person in Verbindung mit den Menschen, um die es immer geht, bringen zu müssen» (Hu 1995: 31). Ein dynamisch-flexibles Kulturkonzept trägt somit den heutigen Lebensbedingungen eher Rechnung, allerdings erschweren die Negierung von Nationalkulturen sowie die Betonung kultureller Individualität auch den Vergleich kultureller Phänomene und den Erwerb soziokulturellen Wissens.

Aus diesem Grund bietet es sich an, auf die Ausführungen der Kommunikationswissenschaftlerin Rathje (2009) einzugehen, die sich mit der Praktikabilität des Kulturbegriffs für die Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens auseinandersetzt und den dynamisch-flexiblen Kulturbegriff dahingehend ausdifferenziert. Zum Zwecke der Revision des weit verbreiteten Kohärenz-Paradigmas kommt dem Begriff des Kollektivs hier eine tragende Bedeutung zu. Demzufolge sind Individuen stets Teil unterschiedlicher Kollektive, welche nach innen und aussen jeweils divergente kulturelle Ge-

wohnheiten hervorbringen. Somit unterliegt jeder Mensch einem Wechselspiel zwischen individuellen biographischen Voraussetzungen und des kulturellen Angebots der unterschiedlichen Kollektive seiner Lebensumgebung. So kann man zwar aus den Kollektivzugehörigkeiten des Einzelnen schliessen, mit welchen kulturellen Gewohnheiten er vertraut, welche Verhaltensweisen und Denkkonzepte ihm bekannt sein könnten. Was der Einzelne jedoch daraus macht, welche Vorstellungen, Meinungen und Praktiken er für sich selbst ableitet, bleibt vollständig offen. Die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv beeinflusst also alle Individuen, determiniert sie kulturell jedoch nicht. Daraus folgt, dass das Verhältnis von Kulturen und Kollektiven im Zeitalter der Globalisierung und Migration vor allem durch Inkongruenz gekennzeichnet ist. Der Vorteil eines solchen Kulturverständnisses für den Fremdsprachenunterricht liegt darin, dass Schülerinnen und Schülern der Einfluss nationaler Kollektive verdeutlicht und dadurch kulturspezifische Denk- und Verhaltensweisen vermittelt werden können, ohne dabei jedoch nationale, für alle Menschen gültige Kulturstandards zu postulieren. Dagegen können Fremdsprachenlehrpersonen immer wieder auf die Rolle nicht-nationaler Kollektive und auf die kulturelle Heterogenität und Individualität aller Menschen verweisen. Angesichts der heutigen sprachlich-kulturell pluralen Gesellschaften kann ein solches Kulturkonzept zugleich dazu beitragen, den Fremdsprachenlernenden am Beispiel der eigenen Schulklasse die kulturelle Diversität nationaler Kollektive vor Augen zu führen und in der Folge auch für zielsprachliche Kollektive die Vorstellung homogener, statischer Nationalkulturen zumindest in Frage zu stellen. Infolgedessen wird an dieser Stelle sichtbar, dass ein dynamisch-flexibler Kulturbegriff, welcher nicht nur die Individualität der Menschen, sondern auch den Einfluss vor allem zielsprachenregionaler Kollektive anerkennt, geeignet erscheint, Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der im Lehrplan 21 - Sprachen aufgeführten Lernziele des Kompetenzbereichs «Kulturen im Fokus» angemessen zu unterstützen. Schliesslich erlaubt er eben jenen didaktischen Spagat, zwischen der Vermittlung von Merkmalen zielsprachiger Kulturräume und von kulturellen Gemeinsamkeiten

und Unterschieden einerseits, und der Vermittlung von Kenntnissen über die Bedeutung von Nationalstereotypen und der Diversität von Kulturen andererseits.

Zusammenfassend impliziert ein praktikabler Kulturbegriff für den Fremdsprachenunterricht an der Volksschule die folgenden Eigenschaften:

1. Kulturen sind nicht idiosynkratisch, sondern verweisen auf kulturelle Praktiken innerhalb spezifischer Kollektive.
2. Kulturen werden nicht mit nationalen Kollektiven gleichgesetzt.
3. Kulturen sind nicht klar abgrenzbar, sondern hybride.
4. Kulturen sind nicht homogen, sondern heterogen.
5. Kulturen sind nicht statisch, sondern flexibel.

Transformiert man nun die eher kulturwissenschaftlichen Formulierungen in eine eingängigere Schul- und Alltagssprache, welche gerade in Phasen des interkulturellen Lernens von Bedeutung ist, in denen es um Metareflexionen und Bewusstheit für kulturelle Heterogenität geht, dann können Kulturen folgendermassen beschrieben werden:

- a) Kulturen haben nichts mit individuellen Denk- und Verhaltensweisen zu tun, sondern beziehen sich immer auf Phänomene, die von mehreren Menschen bzw. Gruppen geteilt werden.
- b) Es gibt nicht die französische, englische, italienische etc. Kultur, sondern höchstens, von vielen in Frankreich, England, Italien etc. lebenden Menschen geteilte Praktiken, bzw. französische, englische, italienische etc. Klischees.
- c) Kulturen können nicht klar geographisch begrenzt werden, sondern es finden immer Vermischungen von kulturellen Praktiken unterschiedlicher Gruppen statt.
- d) Aufgrund der individuell unterschiedlichen Auslegung sowie der unterschiedlichen privaten und beruflichen Gruppen, denen Menschen zugerechnet werden können, sind Kulturen niemals einheitlich, sondern beinhalten Gemeinsames und Unterschiedliches.
- e) Kulturen bleiben nicht immer gleich, sondern entwickeln sich ständig weiter, sehr oft im Sinne einer Vermischung kultureller Praktiken unterschiedlicher Gruppen.

Unabhängig von der Art der Formulierung des hier für den Fremdsprachen-

unterricht entwickelten Kulturbegriffs, umfassen Kulturen stets

- › die von Menschen erzeugten, geteilten, ungeteilten aber bekannten und geläufigen Denk-, Empfindungs-, Kommunikations- und Verhaltensweisen,
- › die dahinter verborgenen Werte und Wissensbestände,
- › sowie die darauf bezogenen ideellen und materiellen Symbole, sprich Bräuche, Gewohnheiten, Kleidung, Essen, Institutionen, Produkte und Bauwerke.

Dass Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe intellektuell sehr wohl dazu in der Lage sind, kulturelle Praktiken eigener, wie auch Zielsprachenregionaler Kollektive differenziert, in all ihrer Diversität und Komplexität wahrzunehmen, zeigen verschiedenste entwicklungspsychologische empirische Studien. So gelangen beispielsweise Grosch & Hany (2009) zur Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche mit steigendem Alter – und zwar in der Spanne von der dritten Klassenstufe bis zur Jahrgangsstufe 11 – über ein zunehmend abstraktes und komplexes Verständnis von Kultur verfügen. Barrett (2009) wiederum stellt fest, dass ab dem mittleren

Kindesalter die kognitive Fähigkeit zur Wahrnehmung von Differenzen innerhalb von Gruppen sowie zur Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen ausgebildet wird. Zudem sei die Entwicklung von Einstellungen gegenüber Menschen anderer Nationalität keineswegs invariabel und vorgegeben, sondern hänge stark ab vom direkten Kontakt mit Menschen Zielsprachlicher Regionen, von den Einstellungen der Eltern, aber auch von den Inhalten des Fremdsprachenunterrichts und den Praktiken der Fremdsprachenlehrpersonen. Letztlich entspricht eine differenzierte Auseinandersetzung mit eigen- und fremdkulturellen Praktiken auch einer der bildungspolitischen Hauptaufgaben des Fremdsprachenunterrichts, wie das abschließende Zitat aus dem interkantonalen Lehrplan *Passepartout - Fremdsprachen an der Volksschule* verdeutlicht: „Die Förderung der Bewusstheit für Sprache und Kulturen zielt über die Fähigkeit hinaus, sich in einer konkreten Situation in der Zielsprache zu verständigen. (...). In der Lage zu sein, über sprachliche Mechanismen sowie (...) eigene und andere Kulturen nachzudenken, fördert eine positive Haltung zur Sprachen- und Kulturreichhaltigkeit und führt zum Abbau von Vorurteilen“ (Bertschy et al., 2015: 10).

Dass Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe intellektuell sehr wohl dazu in der Lage sind, kulturelle Praktiken in all ihrer Diversität und Komplexität wahrzunehmen, zeigen verschiedenste entwicklungspsychologische empirische Studien.

Literatur

- Ackermann, A. (2004). Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfer. In: F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart: Metzler, pp. 139-154.
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Barrett, M. (2009). The development of children's intergroup attitudes. In: A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 69-86.
- Bertschy, I. et al. (2015). *Passepartout - Fremdsprachen an der Volksschule. Lehrplan Englisch und Französisch*. Basel: Passepartout.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016). *Lehrplan 21 - Sprachen*. Kanton Basel-Stadt. Luzern: D-EDK.
- Eberhardt, J.-O. (2013). *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Eberhardt, J.-O. (2016). Interkulturelle Kompetenzen testen – Graduierungskriterien und Beurteilungsraster für den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I. In: *Babylonia*, 2-2016, 63-68.
- Eberhardt, J.-O. (2019). Didaktik des Fremdverstehens. In: C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 195-200.
- Grosch, C. & Hany, E. (2009). Entwicklungsverlauf kognitiver Komponenten des interkulturellen Verständnisses. In: A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 87-103.
- Hu, A. (1995). Ist 'Kultur' eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. In: L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, pp. 20-35.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Rathje, S. (2009). Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: A. Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz*. Münster: Waxmann, pp. 83-106.
- Thomas, A. (2003). Kultur und Kulturstandards. In: A. Thomas et al. (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 19-31.

NEOLCA: LATIN, GREC ET PLURILINGUISME

Gemäss den Thesen 11 und 13 der *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003* sollen Latein und Griechisch zur Bildung zur Mehrsprachigkeit beitragen. Wie das möglich ist zeigt dieser Artikel an Hand eines Neuenburger Schulfaches, NEoLCA, und seines gleichnamigen Unterrichtswerkes. Dieses bietet in der Tat verschiedene linguistische Aufgaben sowohl in der Schulsprache wie auch in Fremdsprachen, die in der Schule gelernt werden oder durch Schüler, die sie sprechen, im Klassenzimmer anwesend sind.

● Antje-Marianne Kolde | HEP Vaud



Antje-Marianne Kolde est professeure de didactique de latin et de grec à la HEP Vaud.

1. Contexte: l'origine du cours NEoLCA

Le 30 janvier 2003, le président de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Thierry Béguin, et le secrétaire général, Jean-Marie Boillat, ont cosigné à Neuchâtel la *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Parmi les Thèses en vue de la mise en œuvre de la politique romande en matière d'enseignement des langues qu'on y trouve figurent celles-ci:

11. Les apprentissages des différentes langues sont construits dans leur complémentarité et dans leurs interactions possibles. Dans cet esprit, l'apprentissage de l'allemand, en tant que première langue étrangère, est également pensé en tant que préparation à l'apprentissage d'autres langues, par exemple, par la mise en place de stratégies et de techniques d'apprentissage. L'apprentissage de l'anglais, pour sa part, doit s'appuyer sur les apprentissages déjà réalisés par les élèves en allemand. Les langues anciennes de même que les langues de la migration sont également envisagées dans leurs apports aux autres apprentissages. [...]

13. Les moyens d'enseignement intègrent des éléments permettant d'établir des ponts avec les autres langues et d'instaurer des bases de didactique intégrée. [...].

Ces thèses, le Plan d'Études Romand (PER), introduit dans tous les cantons romands entre 2011 et 2014, les applique dans le domaine *Langues*, un des cinq domaines disciplinaires à participer au projet global de la formation de l'élève, comme l'expliquent les *Intentions*, détaillées dans les *Commentaires généraux* dudit domaine: «Le domaine *Langues* implique une réflexion sur les langues (*français, allemand, anglais...*), invitant l'élève à mieux comprendre le fonctionnement des langues étudiées – en particulier pour le français dont l'élève doit progressivement maîtriser les règles –, entre autres en les comparant, dans le cadre d'une didactique intégrée des langues» (<http://www.plandetudes.ch/web/guest/1/cg/>).

Les langues explicitement évoquées dans cette partie portant sur l'ensemble de l'école

1 Pour le calendrier : <http://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarité-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>

obligatoire sont le français, l'allemand et l'anglais. Les langues anciennes et les langues de la migration, quant à elles, apparaissent plus loin dans les *Commentaires généraux*, quand il est question de la structure du domaine: «Le latin, commun à six cantons romands, est décliné dans la partie *Spécificités cantonales*. Il est organisé et décrit de la même manière que les disciplines faisant partie du domaine *Langues*. De nombreux liens avec les autres langues et avec les domaines et disciplines touchant aux différents aspects des cultures et civilisations antiques y sont mentionnés. Les langues d'origine des élèves allophones participent elles aussi, à leur manière, au domaine: d'une part lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement dans le cadre de cours de langues et cultures d'origine (LCO), d'autre part, implicitement, en ce qu'elles doivent être reconnues par l'enseignant comme des connaissances positives apportées par les élèves concernés, quand bien même elles ne sont pas systématiquement développées, ni même abordées, par un enseignement.» (<http://www.plandetudes.ch/web/guest/1/cg/>) Bien que mentionnées par le PER, les langues anciennes et les langues de la migration (ou langues et cultures d'origines) n'y tiennent, on le voit, qu'une place secondaire.

En ce qui concerne les langues anciennes, il en va un peu autrement dans le canton de Neuchâtel : elles s'y trouvent en effet au centre de la discipline scolaire NÉoLCA qui, appuyée sur un moyen d'enseignement dédié, se propose notamment de faire réfléchir les élèves sur les ponts entre les diverses langues de leur entourage dans une perspective de didactique intégrée des langues.

Après une présentation de la discipline NÉoLCA et de son moyen d'enseignement homonyme, axée sur la contribution de l'enseignement/apprentissage des langues anciennes à celui des autres langues et illustrée par divers exemples, j'en viendrai, dans la dernière partie, aux implications que les connaissances et activités proposées par cette discipline devraient avoir sur les apprentissages linguistiques des élèves.

2. NÉoLCA – la discipline scolaire et son moyen d'enseignement

NÉoLCA constitue la suite de la discipline LCA, *Langues et Cultures de l'Antiquité*, créée dans le canton de Neuchâtel en 2001, sous l'impulsion du même Thierry Béguin, alors Conseiller d'État chargé du Département de l'Instruction publique et des affaires culturelles, qui a cosigné la *Déclaration* citée en ouverture de l'introduction.

Ce cours, qui a[vait] remplacé les cours de latin de la section classique pré-gymnasiale (5 périodes hebdomadaires pendant quatre ans), était dispensé à tous les élèves de la section de maturités pendant deux ans à raison de 3 périodes hebdomadaires en 9^e année et de 2 périodes hebdomadaires en 10^e année. Il avait pour objectifs «d'initier les élèves à différents aspects des civilisations de l'Antiquité (en particulier gréco-romaine), de leur transmettre 'des' rudiments de langue latine [...], de leur faciliter l'apprentissage du français en complémentarité culturelle et linguistique avec les langues anciennes. [...] L'originalité du concept LCA résid[ait] dans son approche globale de l'Antiquité, avec des proportions accordées à la langue à raison de 40%, et de 60% pour les domaines culturels» En ce qui concerne la langue, le plan d'études insistait sur le fait qu'il « s'agi[ssai]t plutôt d'une sensibilisation que d'un apprentissage systématique.» (Plan d'études neuchâtelois du secondaire I, version 2006, p. 143-144). (Fidanza & Kolde, 2018: 6)

En 2015, dans le cadre de la rénovation du cycle 3, la dotation du cours LCA et le public-cible ont changé : en 9^e, la dotation horaire est passée de 3 périodes à 1 et en 10^e, de 2 périodes à 1. En ce qui concerne le public-cible, le cours de 9^e année s'adresse désormais à tous les élèves, en classes hétérogènes, et en 10^e année, aux élèves qui ont un niveau 2 en français, composant, du coup, un public un peu plus homogène. À la suite de ces changements structurels, le nom du cours a également changé, de LCA en NÉoLCA, NÉo faisant référence à «nouveau» et NE à Neuchâtel. (Fidanza & Kolde, 2018: 7).

2.1. Les objectifs

Le contenu a également été redéfini ; voici les visées générales :

- a) sensibiliser les élèves aux mondes grec et latin en les plaçant au centre d'une approche leur permettant de comprendre un certain nombre de faits culturels et linguistiques actuels en remontant à leurs origines antiques;
- b) faire réfléchir les élèves sur la permanence et les transformations de faits culturels et linguistiques ainsi que sur leur émergence, et cela en leur fournissant les éléments nécessaires;

En 9^e année, après une introduction qui traite de l'origine latine du français et explique pourquoi on parle français en Suisse romande, on aborde quatre thématiques quotidiennes sous diverses perspectives permettant de fréquents allers-retours entre aujourd'hui et l'Antiquité.

2 Les six cantons sont : Genève, Vaud, Neuchâtel, Fribourg, Jura, Berne francophone ; en Valais, l'enseignement du latin débute la première année du gymnase.

c) amener les élèves à réfléchir sur l'émergence de nouveaux faits culturels et linguistiques en tenant compte des contextes historique, linguistique et culturel. (Fidanza & Kolde, 2018, p. 7.)

Les éléments qui me semblent particulièrement importants, dans la perspective d'une contribution au plurilinguisme, sont les suivants : comprendre des faits linguistiques actuels en remontant à leurs origines antiques, faire réfléchir sur la permanence, les transformations et l'émergence de faits linguistiques, en tenant compte des contextes historique, linguistique et culturel.

2.2. Comment ces objectifs se traduisent-ils concrètement ?

En 9^e année, après une introduction qui traite de l'origine latine du français et explique pourquoi on parle français en Suisse romande, on aborde quatre thématiques quotidiennes sous diverses perspectives permettant de fréquents allers-retours entre aujourd'hui et l'Antiquité. Le manuel accorde une attention particulière aux mots actuels et antiques et à leur évolution, filiation, dérivation. Les quatre grandes thématiques sont les suivantes : le système d'appellation, les dieux gréco-romains, la présence de l'écrit, la mesure du temps.

Ces quatre thématiques permettent d'aborder des thématiques secondaires qui leur sont étroitement liées (alphabet latin, alphabet grec, Pompéi, système verbal). Dans chaque séquence, plusieurs activités se concentrent sur les aspects linguistiques, aussi bien du français, langue de scolarisation (fig. 1 et 2), que d'autres langues apprises à l'école ou présentes à l'école par des élèves qui les parlent (fig. 3).

FIGURE 1

EXERCICE 6

Pour le tableau ci-dessous :

- Retrouver les noms des divinités qui se cachent derrière les mots dans la colonne du milieu. Attention : il peut s'agir aussi bien de noms grecs que de noms latins (francisés).
- Trouver une définition simple.
- Expliciter le lien entre la divinité et le sens du mot.

Divinités	Nom et adjectif	Définition
1.	jovial	
2.	céréale	
3.	volcan	
4.	bachique	

Fig. 1, NEoLCA 9e, p. 82.

Cet exercice provient de la séquence β , consacrée à la découverte de l'alphabet grec, et de la rubrique intitulée «Les dieux sont parmi nous». Après la présentation de douze dieux du panthéon gréco-romain à travers des textes antiques donnés en traduction, il s'agit ici de relier un terme français au nom de la divinité gréco-romaine dont il est issu.

FIGURE 2

EXERCICE 2

L'élément -gramme permet de former de nombreux mots ; il adopte divers sens très proches : « signe, graphie, lettre, dessin, écriture ».

a) Lire les définitions données dans le tableau ci-dessous.

b) Choisir dans le schéma ci-dessous l'élément qui convient et le placer devant -gramme.

c) Noter le mot ainsi formé dans la colonne droite du tableau.

ana-

mono-

crypto-

holo-

pro-

hexa-

électrocardio-

-gramme

Indices

mono- : un seul ; pro- : devant, avant ; ana- : de bas en haut, d'avant en arrière ;	hexa- : six ; crypto- : caché ; holo- : entier.
---	---

Définitions	Mots
Mélange des lettres d'un mot pour former un autre mot (par exemple : MARIE – AIMER).	

Fig. 2, NEoLCA 9e, p. 116.

Cet exercice provient de la séquence Υ , traitant de la présence de l'écrit, et de la rubrique intitulée «Mots composés à partir d'éléments grecs». Il est précédé d'un autre exercice qui permet à l'élève de découvrir la composition des mots.

Fig. 3, NEoLCA 9e, p. 173.

Cet exercice provient de la séquence δ , consacrée à la présence de l'écrit, et de

la rubrique intitulée «Enrichissement du français». L'exercice porte d'abord sur le mécanisme et le sens de préfixes en français, puis dans d'autres langues – après l'allemand, il sera question de l'anglais et de l'italien ; l'avant-dernière question de cette activité demande de définir les préfixes [a-], [in-] et [un-], puis de les comparer.

FIGURE 3

5.4.1 LE PRÉFIXE NÉGATIF

EXERCICE 1

a) En utilisant le mot donné, trouver le mot qui signifie le contraire.

Mot	Mot signifiant le contraire
symétrique	
utilité	
païr	
légal	
normal	

b) Formuler une règle, la plus simple possible.

.....

.....

.....

c) Est-ce que « in- » reste toujours identique ?

.....

d) Qu'en est-il en allemand ?

Mot	Mot signifiant le contraire
glücklich	

Dans le volume de 10e année, le lien thématique entre les quatre séquences est plus serré : après l'introduction qui se focalise sur l'urbanisation du canton de Neuchâtel aujourd'hui et à l'époque romaine ainsi que sur les voies de communication et les cartes, il est question de la ville : le forum /l'agora, ses bâtiments et fonctions ; l'habitat ; la santé ; les divertissements. Chaque séquence comporte des rubriques qui permettent de présenter la thématique sous divers aspects : des témoignages archéologiques – des sites neuchâtelois, romands, suisses, italiens ou grecs –, des évocations littéraires antiques et, à nouveau, des considérations linguistiques. Comme dans le volume NEoLCA 9e, les activités linguistiques, relevant de la rubrique «Enrichissement du français», portent autant sur le français, langue de scolarisation (fig. 4 et 5) que sur d'autres langues (fig. 6) ; les faits linguistiques peuvent aussi être transmis par le biais de petits encadrés, dont certains sont intitulés «info-flash» (fig. 7), qui poussent à réfléchir sur l'étymologie et/ou la formation des mots (fig. 8).

FIGURE 4

EXERCICE 1

Est-ce que dans les deux phrases suivantes, le terme *oratoire* a le même sens ? Justifier la réponse par l'étymologie.

- Les Grecs ont élaboré une théorie de l'art oratoire.
- L'oratoire de la Chapelle Notre Dame de Bétod (commune de Cerneux-Péquignot) est dédié à la Vierge et à Saint-Joseph.

Justification par l'étymologie :

.....

Fig. 4, NEoLCA 10e, p. 70.

Cet exercice provient de la séquence **α**, consacrée au forum/agora, à ses bâtiments et fonctions, et de la rubrique intitulée «Enrichissement du français». Le forum étant le lieu où s'exprimaient souvent les orateurs, les pages qui précèdent la rubrique «Enrichissement du français» traitent du métier d'orateur, ce qui permet de passer, pour la rubrique citée, à divers verbes latins traduisant l'idée d'«exprimer par la parole», aux différences de sens et d'utilisation, à leur utilisation à travers le temps et aux glissements de sens qu'ils ont subis, finalement aux termes français qui en sont issus. Ici, il s'agit de termes dérivés d'*orare*.

Fig. 5, NEoLCA 10e, p. 129.

Cet exercice provient de la séquence **β**, consacrée à l'habitat antique, et de la rubrique intitulée «Enrichissement du

FIGURE 5

EXERCICE 1

Le mot grec ἡ πόλις, τῆς πόλεως (hè polis, tes poleos) a deux sens, proches l'un de l'autre :

- la ville, la cité (la ville matérielle, l'ensemble des maisons) ;
- la réunion des citoyens, l'État.

Petit à petit, le premier sens (α) s'affaiblit ; le deuxième sens (β) devient le plus fréquent et fonctionne comme élément de composition dans beaucoup de mots. Le sens du mot composé évolue également et son sens courant s'éloigne parfois du sens premier de chacun des deux composants.

Exemple : la métropole → ἡ μήτηρ (hè meter) « la mère » + ἡ πόλις

- sens littéral : « ville-mère » par rapport à des colonies, c'est-à-dire la ville qui a envoyé certains de ses citoyens fonder une colonie – Athènes est la métropole d'Amphipolis, en Macédoine, fondée en 437 av. J.-C. ;
- sens courant : ville principale d'un pays, capitale.

a) Associer à l'aide de couleurs les mots de la colonne de gauche à leur sens premier (colonne du milieu) et à leur sens courant (colonne de droite). Attention : il y a un intrus, dont la syllabe « pol » ne dérive pas de ἡ πόλις !

b) Ecrire l'intrus sur la ligne prévue à cet effet.

1. néropole	a. gouvernement de la cité	α. relatif au gouvernement d'un État
2. politesse	b. qui concerne la cité, l'ensemble des citoyens	β. ensemble d'institutions qui assurent l'ordre public

Du point de vue historique et culturel, l'élève apprend à tenir compte du lien étroit entre langue et culture d'une part, entre le quotidien actuel et le passé de l'autre.

français». L'objectif de cette activité est d'attirer l'attention sur deux faits linguistiques : a) le procédé de la composition, qui permet de former un nouveau mot par l'association de deux mots ; b) le glissement de sens subi par le mot composé au fil de son utilisation.

FIGURE 6

EXERCICE 2

Le mot « police » vient du mot grec *πόλις*.
Le sens est devenu plus pointu : de « État », on a passé à « ensemble d'institutions qui assurent l'ordre public » – une nécessité dans tous les États et donc dans toutes les langues.

a) Comment dit-on « la police » dans les autres langues ?

- allemand : _____
- anglais : _____
- italien : _____
- espagnol : _____
- portugais : _____
-

b) Les polices des divers États s'unissent. Comment s'appelle...

- l'organisation internationale de la police ? _____
- l'office européen de police ? _____

Fig. 6, NEoLCA 10e, p. 130.

Cet exercice, qui suit l'exercice de la fig. 5, prend en considération le même terme d'origine grecque dans le cadre d'une activité plurilingue, tout en rappelant le phénomène du glissement de sens et le procédé de la composition de mots.

Fig. 7, NEoLCA 10e, p. 25.

Cet encadré «info-flash» se trouve dans la séquence **α**, consacrée au forum/agora, à ses bâtiments et fonctions, et dans la rubrique des témoignages archéologiques. Il attire l'attention sur l'étymologie d'une expression française et la stratégie mise en place par les locuteurs au moment où elle ne fut plus comprise : la répétition du terme désormais incompris à l'aide d'un synonyme explicatif.

FIGURE 7

INFO-FLASH

La première partie de l'expression « au fur et à mesure » provient du terme latin *forum* qui a ici le sens de « taux » en référence aux transactions commerciales qui avaient lieu à cet endroit ; lorsque la locution « au fur » ne fut plus comprise, on a ajouté « à mesure ».

Fig. 8, NEoLCA 10e, p. 137. Cet encadré se trouve dans la séquence **γ**, consacrée à la santé, et dans la rubrique des témoignages archéologiques. Il attire l'attention sur l'étymologie de deux termes, la composition de l'un d'eux, le sens d'un suffixe très usité, le glissement de sens consécutif à une ellipse de langage. En d'autres termes, cet encadré aborde plusieurs points déjà évoqués dans les pages précédentes des deux volumes : l'étymologie, la formation de mots, le glissement de sens.

FIGURE 8

Le terme « médecin » vient du mot latin *medicus* (adjectif ou nom), qui dérive du verbe *medeor*, « je guéris ».

Le terme « docteur », souvent utilisé comme synonyme de « médecin », est formé de la racine du verbe *doceo, docere*, « j'enseigne » et du suffixe *-tor*, qui permet de former des noms de personnes qui exercent une profession (= -teur en français) ; « docteur » signifie donc d'abord « celui qui enseigne » ; puis « personne promue au rang le plus élevé d'une faculté universitaire » (p. ex. docteur en droit) ; par ellipse, « docteur » désigne une personne qui a obtenu le titre de docteur en médecine et qui exerce cet art.

2.3. Implications sur l'apprentissage linguistique des élèves

Il est possible de conclure des pages précédentes que les implications de la discipline NEoLCA sur l'apprentissage linguistique des élèves, tant dans la langue de scolarisation que dans les langues apprises à l'école, sont nombreuses et d'ordres divers. La catégorisation qui suit est une modélisation parmi d'autres, orientée sur une «plus-value» dans la perspective de l'élève.

> Du point de la vue de la compétence

linguistique quotidienne de la langue de scolarisation et de langues étrangères, le recours fréquent à l'étymologie, que ce soit par le biais de mécanismes comme la dérivation et la composition ou de phénomènes tels que le glissement de sens, permet à l'élève d'accroître son lexique et sa maîtrise des sens et de l'orthographe.

- › Du point de vue métalinguistique, l'élève apprend à considérer les langues dans leurs rapports intralinguistiques et interlinguistiques³. De fait, les réflexions sur les mécanismes susmentionnés appliquées à la langue de scolarisation, mais aussi aux autres langues apprises à l'école ou présentes en classe, permettent à l'élève tant d'ordonner et de systématiser ses connaissances et stratégies et donc d'accroître son répertoire linguistique et plurilingue rétrospectif (c'est-à-dire le répertoire linguistique propre à l'élève qu'il apporte en salle de classe et qui repose sur les connaissances dans la langue de scolarisation et en plusieurs langues qu'il possède déjà sans pour autant les connecter entre elles) que de construire son plurilinguisme prospectif (c'est-à-dire les connaissances qu'il acquerra dans la langue de scolarisation et en plusieurs langues et qu'il interconnectera)⁴.
- › Du point de vue historique et culturel, l'élève apprend à tenir compte du lien étroit entre langue et culture⁵ d'une part, entre le quotidien actuel et le passé de l'autre.

Conclusion

Certes, comme j'espère l'avoir démontré au fil des pages précédentes, la discipline NEoLCA permet au latin et au grec de contribuer à l'éducation des élèves au plurilinguisme, transcrivant par là les thèses de la *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*, citées en ouverture de cet article. Mais peut-être que l'impact de cette discipline ira même un peu plus loin et exercera-t-il un effet non seulement sur les connaissances et les compétences des élèves, mais aussi sur leur imaginaire, en modifiant l'image si fréquente du latin et du grec, celle de deux langues déconnectées du quotidien et dont l'étude serait donc inutile.

3 Ne visant pas la communication immédiate et n'étant donc pas dans l'obligation de devoir traiter un nombre précis de faits linguistiques au service de la communication, le cours de NEoLCA fournit maintes occasions pour la réflexion métalinguistique plurilingue, cf. Wirth, Seidl & Utzinger, 2006: 13.

4 Pour les notions de « plurilinguisme rétrospectif » et « plurilinguisme prospectif », appliquées ici aussi à la langue de scolarisation, cf. Hufeisen & Neuner, 2004: 15.

5 Pour la notion de « langue et culture » ou « langue-culture », cf. Beacco, 2011, Spaëth, 2014, notamment p. 5, où elle cite Benveniste : « la langue contient la société ».

Bibliographie

Beacco, J.-Cl. (2011). Conceptualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In: Ph. Blancher, P. Chardenet, P. (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des archives contemporaines, pp. 31-40.

Fidanza, C., Kolde, A.-M. (2018). *NEoLCA, Langues et Cultures de l'Antiquité. Préambule à l'attention de l'enseignante et de l'enseignant*. Neuchâtel : SEO.

Fidanza, C., Kolde, A.-M. (2017). *NEoLCA, Langues et Cultures de l'Antiquité, 10e année*. Neuchâtel : SEO.

Fidanza, C., Kolde, A.-M. (2016). *NEoLCA, Langues et Cultures de l'Antiquité, 9e année*. Neuchâtel : SEO.

Hufeisen, B., Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Spaëth, V. (2014). *Le concept de "langue-culture" et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues*.

Wirth, Th., Seidl, C. & Utzinger, C. (2006). *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich : Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

SHORT STORIES IM UNTERRICHT VERFASSEN UND VERÖFFENTLICHEN

Il contributo seguente dà delle indicazioni molto concrete su come realizzare la pubblicazione di brevi racconti redatti in classe – anche in lingua straniera. Oltre a ciò, saranno presentate delle modalità didattiche per svegliare la curiosità e l'interesse dei giovani lettori alla letteratura.

● Martin Geiser | Langenthal



Martin Geiser unterrichtet an der Berufsfachschule Langenthal die Fachrichtung AVL. Schreiben und Lesen sind nicht nur Schwerpunkte

seines Unterrichts, sondern auch sein Hobby. Als Autor hat er bereits drei Romane veröffentlicht.

Link: www.martin-geiser.com

1. Einführung: Belletristik als Schlüssel zum Leseverstehen

Das Leseverstehen ist eine Schlüsselkompetenz, die an Berufsfachschulen und in Brückenangeboten stark gefördert wird, wobei die Vielfalt von Textsorten stets berücksichtigt wird - von einfachen Broschüren, Anleitungen bis hin zu journalistischen und fachwissenschaftlichen Texten, print und online. Besonders häufig wird in der Berufsbildung mit Sachtexten gearbeitet – meist aus dem Umfeld des entsprechenden Berufsfeldes. Was die Textproduktion betrifft, so geistert im Deutschunterricht noch immer der Begriff «Aufsatz», wobei die Lernenden meist Schilderungen, Erörterungen, Beschreibungen und Interpretationen verfassen.

Sowohl im Bereich Leseverstehen wie auch Textproduktion kommt die Belletristik im Allgemeinbildenden Unterricht zu kurz, und zwar aus zeitlichen Gründen und weil ihr der Lehrplan nicht die nötige Bedeutung beimisst. Dabei eignet sie sich bestens zur Leseförderung, zumal sie das Grundbedürfnis nach Geschichten in jedem von uns stillt. Deshalb stehen in

meinem Schulzimmer über 300 Romane zur Verfügung, aus denen die Lernenden ihre Lektüre aufgrund ihrer Interessen und ihrem Lesetempo auswählen. Diese Lektüren bilden die Basis für Projekte und für das Verfassen eigener Texte, namentlich von Kurzgeschichten.

2. Eine Kurzgeschichte exemplarisch kennenlernen

Um in das Reich der Short Stories einzutauchen, müssen die Lernenden zunächst einmal mit diesem Genre bekanntgemacht werden. Drei Geschichten kann ich dazu empfehlen:

Milena Moser: Der Ausflug

Marlene Röder: Zombie

Alek Popov: Russisches E-Mail

Die Geschichten bieten reichlich Stoff, um sich mit dem Inhalt und mit dem Aufbau einer Kurzgeschichte auseinanderzusetzen, wobei sich folgende Arbeitsaufträge besonders eignen:

Griff zur Schere

> Der Text wird in 12 Teile geschnit-

ten und es gilt, in Partnerarbeit die Teile neu zusammensetzen, wobei das Ende der Geschichte fehlt.

- › Ein eigenes Ende erfinden und anschliessend das Original lesen
- › Die Gruppen verfassen ein eigenes Ende und tragen es der Klasse vor. Danach wird abgestimmt, welche Variante am besten gefällt. Nun sind die Lernenden auf das eigentliche Ende echt gespannt und lesen es mit lebhaftem Interesse.

Grafische Darstellung

- › Die Lernenden wiedergeben den Inhalt visuell, in Form eines Flip-Chart-Plakats, wobei sie ein besonderes Augenmerk auf die Figurenkonstellation richten.

Wechsel der Perspektive

- › Die Geschichte in der Er-Erzählerperspektive wird in der «Ich-Form» erzählt, aus der Perspektive einer anderen Figur oder aber der Lernende fügt sich selbst in die Geschichte ein.

3. Struktur der Kurzgeschichte

Folgende typischen Elemente einer Kurzerzählung werden erörtert und geübt: Auftaktscene, Analepse und Prolepse, Rahmenhandlung, Spannungsaufbau bis zum Höhepunkt, der gleichsam zur Wende führt. (Vgl. Bieli, A. & Fricker, R. 2019).

4. Eine Kurzgeschichte als Gruppenauftrag

Es ist zwar eine anspruchsvolle Aufgabe, eine Kurzgeschichte in der Gruppe zu verfassen, doch hat sie sich bewährt: Die Resultate sind meist kreativer und der Handlungsstrang gut nachvollziehbar. Als Basis dient eine Zeitungsmeldung – eine Kurzmeldung aus der letzten Seite.

Ein geeignetes Hilfsmittel zum gemeinsamen Schreiben ist das Tool Zumpad, mit dem Tool Padlet können zudem Brainstormmässig Ideen gesammelt werden.

5. Jeder kann schreiben!

Nach der Vorstellung der Gruppenergebnisse verfasst jeder Lernende eine eigene Kurzgeschichte mit den nunmehr bekannten Rahmenbedingungen. Das Hauptproblem ist meist die Themenfindung, wobei folgende Liste bereits nützlich war und deshalb wiedergegeben wird:

Liebe – Hass – Bedrohung – Drogen – Geld – Terror – Migration – Flucht – Angst – Gewalt – Diebstahl – Tiere – Unfall – Familie – Abhängigkeit – Alkohol – Alltag – Schule – Sport – Schönheit – Krankheit

Die Liste ist unerschöpflich. Ich empfehle den Lernenden, zunächst ein kurzes Exposé ihrer Geschichte zu erstellen, das chronologisch aufgebaut ist – erst beim Verfassen des literarischen Textes sollen sie davon abweichen.

6. Gestaltung und Druck

Die Covergestaltung kann als Klassenwettbewerb ausgeschrieben werden. Die Endgestaltung bleibt allerdings der Lehrkraft überlassen, da für den Druck ein Gesamtcover erstellt werden muss. Für den Druck empfehle ich die Self-Publishing-Plattform epubli.de, da sie einfach zu handhaben ist.

7. Marketing

Die Freude ist enorm, wenn die Lernenden ihr Buch in den Händen halten. Folgende Massnahmen eignen sich nach der Veröffentlichung: 1) epubli.de bietet die Möglichkeit, sich eine ISBN-Nummer geben zu lassen und somit das Buch im lokalen Buchhandel zu vertreiben; 2) eine Buchvernissage zu organisieren; 3) in Gruppen ein Book-Slam erstellen zu lassen.

8. Fazit

Mit Kurzgeschichten arbeite ich schon lange; sie sind eine willkommene Ergänzung im Bereich der Leseförderung. Dass ich diesen Frühling aber den Mut hatte, gemeinsam mit den Lernenden wieder einmal ein belletristisches Schreibprojekt aufzugreifen, war eher von Zufall geprägt und ein kurzfristiger Entschluss. Ich war mir noch nicht bewusst, wohin das Ganze gehen könnte. So ist aus dem simplen Auftrag, eine Kurzgeschichte zu verfassen, eine grössere Lerneinheit geworden, die meine Lernenden ebenso wie mich gepackt hat. Viele Gespräche übers Schreiben und über Geschichten fanden während den Schreibarbeiten statt und sie haben dem einen oder anderen Lernenden ein Aha-Erlebnis beschert. Die Freude der Jugendlichen, als sie ihr Buch in den Händen hielten, war greifbar und erfüllte mich mit grosser Freude und Stolz, weshalb ich jeder Lehrperson nur empfehlen kann, selbst ein solches Projekt aufzugleisen.



Martin Geiser hat das auf der Folgeseite vorgestellte Buch mit seiner Klasse erstellt.

Bibliographie:

Fricker, A. & Bieli, R. (2019): Deutsch Kompaktwissen. Band 2. HEP

Nodari, C. (2001). Ein Liebesroman – Mehr als nur ein Schreibprojekt. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 24 / 2001, 30 – 35

WIEDERSEHEN

● Anida Latic, Aferdita Berishaj, Michael Meyer & Lars Fiechter

Es ist kalt, dunkel und nass in der Zelle. Malik und ich warten auf unseren Gerichtstermin. Ich vermisse mein schönes, warmes Zuhause. Ein leckerer, heisser Kakao wäre jetzt perfekt! Plötzlich geht das Licht an. Ein grosser Wächter, der uns Frühstück bringt, tritt in die Zelle. Er ist bullig, grimmig und kahlrasiert, er stinkt stark nach Schweiß und trägt eine dreckige Uniform. Altes Brot und dreckiges Wasser bringt er uns, man könnte meinen, dass das Wasser, wie auch das Brot, von letzter Woche ist. Das erinnert mich an unser letztes gemeinsames Abendessen, bevor wir festgenommen worden sind. Malik führte mich in ein edles Restaurant aus, welches im grossen neuen Einkaufszentrum eröffnet worden war. Es gab Khoresh Bademjan. Nach dem romantischen Abendessen ging er beim grossen Brunnen vor mir auf die Knie und machte mir einen Antrag. Ich konnte es kaum glauben. Ich war so glücklich, dass ich die ganze Welt umarmen wollte. Die

Leute um uns begannen zu klatschen. Das Klatschen wird zu einem Klopfen. Ich habe geträumt. Es war ein schöner Traum. Der Wächter klopft an die morsche Holztür. Er holt uns für unseren Gerichtstermin ab. Malik ist es durch das alte Brot unwohl geworden, weswegen er nicht fit ist. Das ist dem Wächter aber egal; er meint nur: «Steh auf, du faules Schwein!» Man sieht Malik förmlich an, wie schlecht es ihm geht. Noch schlechter als meinen Eltern, als sie erfuhren, dass ich Malik heiraten werde. Sie hatten ihn noch nie gemocht, und die Tatsache, dass ich ihn heiraten würde, gab ihnen den Rest. Sie waren so hasserfüllt. Ich hatte sie noch nie so wütend

erlebt. Sie waren enttäuscht von mir. Ich spielte ihnen vor, dass es mir egal sei, obwohl ich eigentlich grosse Angst hatte. Als wir dann am Abend zu Hause waren, klingelte es an der Tür. Es war die Polizei. Sie hatten einen Haftbefehl, um uns festzunehmen. Denn es war gesetzlich verboten, in der



Öffentlichkeit jemandem einen Antrag zu machen. Die Polizisten nahmen uns mit. Wir kommen im Obersten Gericht an. Es ist ein grosser, kalter und weiss gestrichener Raum. Die Zuschauer buhen uns aus, und einige rufen sogar: «Hängt die Schweine!» Auf den Zuschauerplätzen sitzen Maliks Familie und meine. Mutter zeigt überhaupt keine Emotionen und starrt mich mit einem seelenlosen Blick an, während mein Vater nur enttäuscht den Kopf schüttelt. Sie wollen, dass wir im Knast verrotten; ihrer Meinung nach hätten wir es verdient. Maliks Eltern hingegen sind voller Hoffnung, dass wir freikommen. Der Richter ist gnädig mit uns. Er beschliesst mit wichtiger Miene, dass wir nicht ins Gefängnis müssen, wenn wir nie mehr wieder zusammenkommen werden. Diese Entscheidung ist katastrophal. Wir erheben Einspruch, doch es bringt nichts. Diese Strafe lassen wir uns aber nicht gefallen, und wir beschliessen, uns erneut zu treffen, wenn es wieder sicher für uns ist. Fünf Jahre sind seither vergangen, seit wir uns das letzte Mal gesehen haben. Wir treffen uns auf der alten Brücke, die mit Moos bedeckt ist, wo wir uns auch kennengelernt haben. Was wir zu diesem Zeitpunkt nicht wissen, ist, dass unser Lieblingsort unser Schicksal besiegeln wird. Malik sagt mir mit erleichterter Stimme: «Ich habe dich vermisst! Ich dachte, sie hätten dich erwischt.» Ich antworte Malik nur: «Ich habe dich auch vermisst, mach dir keine Sorgen, mir geht es gut.» Die Sonne geht langsam unter, wir umarmen uns. Ich weine vor Freude, da ich endlich wieder mit Malik zusammen sein kann. Plötzlich hören wir eine Stimme: «Hey! Stopp ihr zwei!» Es ist ein Polizist, der uns festnehmen will. Malik und ich wissen: Jetzt ist es vorbei, jetzt sind wir auf der Flucht vor dem Gesetz. «Renn, Jasmin! Renn! Ich halt ihn auf!», ruft mir Malik nach. Ich will ihn nicht zurücklassen, doch ich laufe um mein Leben. Nach ei-

nigen Metern hüpfte ich in ein Gebüsch, wo man mich nicht sieht. Plötzlich höre ich Schüsse und sehe, wie jemand von der hohen Brücke fällt. Ich habe Angst, ich fühle mich allein und verloren, und gleichzeitig bin ich neugierig, wer von der Brücke gefallen ist. Ich befürchte, jetzt habe ich Malik endgültig verloren.



Anida Latic aus Langenthal macht eine Lehre als Kauffrau bei Die Mobilier in Herzogenbuchsee



Michael Meyer aus Roggwil macht eine Vorlehre als Koch im Altersheim Spycher in Roggwil. Anschliessend kann er dort ab August 2020 seine Lehre machen.



Lars Fiecher aus Auswil macht eine Lehre als Logistiker bei der Firma Galliker in Altishofen.



Aferdita Berishaj aus Huttwil macht eine Vorlehre als Fachfrau Hauswirtschaft im Altersheim in Burgdorf. Ab August 2020 hat sie eine Lehrstelle im Sumia in Sumiswald.



Babylonia ha incontrato Aixa Andrreetta, da settembre 2019 nuova segretaria generale della Pro Grigioni italiano (PGI), subentrante di Giuseppe Falbo che lascia l'incarico dopo 12 anni per nuovi orizzonti professionali.

Intervista di Matteo Casoni

Cominciamo con una domanda personale: potresti descrivere le tappe che hanno determinato il tuo rapporto con la PGI?

Sono stata iniziata da piccola alla Pro Grigioni Italiano, dato che mio nonno era un assiduo lettore dei Quaderni grigionitaliani (Qgi). Ricordo che me li lasciò tutti in "eredità" quando scomparso, ma certamente avendo io a quel tempo, solo 10 anni, ne ho apprezzato e colto il gesto solo molto più avanti. Ottenuta la laurea in archeologia, sono rientrata in Mesolcina per lavorare sul cantiere della circoscrizione A13 e mi sono in un certo qual modo riappropriata del mio legame con il Grigionitaliano. Non che prima non ci fosse, perché di fatto ho sempre insistito nel presentarmi ai colleghi di università come "grigionese di lingua italiana" e non come "ticinese". Tuttavia indagare la storia e rivivere con altra consapevolezza la realtà della valle, mi ha avvicinato molto a quelli che sento essere, tutt'oggi, i bisogni e le esigenze di mesolcinesi e calanchini. Nel 2010 mi venne proposto

di assumere la presidenza della Sezione Moesano, in un contesto di rinnovo, non privo di difficoltà. Accettai la sfida, buttandomi a capofitto e cercando di dare un apporto concreto a quella che era ed è a tutti gli effetti l'associazione che difende e promuove la lingua e la cultura grigionitaliana. Il proseguimento dei miei studi e il dottorato intrapreso a Berna mi hanno riportato Oltralpe, seppure il tema della mia ricerca era strettamente legato alla Svizzera Italiana e alla sua popolazione, in tempi remoti. Questo mi ha permesso di continuare a transitare da nord a sud e di coltivare i legami con il territorio e con la Pgi, per esempio grazie alla Commissione Ricerche, di cui sono stata membro per tre anni. Ho lasciato la presidenza nel 2014 per dedicarmi alle esperienze professionali che mi hanno portato in tutta Europa, ma appena ho potuto, nel 2016, ho scelto di tornare a casa e stabilirmi nel Moesano. E in questa decisione la Pgi ha saputo offrirmi un altro ottimo motivo per restare, impiegandomi quale operatrice culturale.

Il mio Grigioni ideale è lo specchio del mio mondo ideale, dove nascere e crescere lontano dei centri urbani e parlare una lingua minoritaria, non rappresenta in nulla un motivo di discriminazione.

Ho dunque svolto vari compiti in seno al Sodalizio e mi sento pronta, motivata e preparata a questa nuova opportunità. E ammetto che essere la prima donna a rivestire il ruolo di segretaria generale, mi emoziona.

La PGI esiste da 100 anni: quali sono oggi le sue priorità?

Un'esistenza che è certamente evoluta nel corso degli anni e che ha ridefinito le priorità, ma che mantiene salda la sua anima basilare: favorire l'identità grigionitaliana e dare voce alla minoranza cantonale.

Ritengo che sarà essenziale continuare sulla strada intrapresa, monitorando la situazione, reagendo e adeguandoci agli sviluppi con la professionalità che ci siamo conquistati. Non nego di essere animata da una vena innovatrice e quindi forse qualche nuovo metodo di approccio lo proporrò al Consiglio Direttivo. Mi piacerebbe personalmente vedere le sezioni fuori valle e le commissioni meglio valorizzate, al fine di attivare consensi anche fuori dagli ambiti principali di nostra diretta competenza. Ma certamente gli sforzi maggiori devono essere mirati all'interno dei confini cantonali, lavoran-

do da una parte direttamente con i nostri centri regionali a livello locale e dall'altra attivando una politica linguistica mirata e propositiva.

Chissà che la Pgi, in vista del rinnovo del mandato quadriennale di prestazione con il Cantone, non possa essere più collaborativa e non possa fornire utili consigli al Cantone, pur rimanendo autonoma e indipendente?

Infine parliamo di visioni: esiste un Grigionitaliano? E più in generale qual è il tuo Grigioni ideale?

Esiste il Grigionitaliano, certo (appositamente abbiamo adottato la formula scritta in un'unica parola)! Esiste e non è per forza (o per fortuna) omogeneo: racchiude molte realtà, non identiche, a tratti simili, altre volte molto diverse. La voglia di scoprire, confrontare e difendere queste differenze, è la ricchezza della Pgi, che le trasforma in un motore di scambio e di crescita.

Il mio Grigioni ideale è lo specchio del mio mondo ideale, dove nascere e crescere lontano dei centri urbani e parlare una lingua minoritaria, non rappresenta in nulla un motivo di discriminazione.



IMMERSIONE NELL'ITALIANITÀ PER GLI APPRENDISTI DELLA CONFEDERAZIONE

Vom 23.-27. September 2019 ist in Bellinzona ein Pilotprojekt durchgeführt worden, das die Lernenden des Bundes für die Sprache und Kultur der italienischsprachigen Schweiz sensibilisiert.

Babylonia druckt die Rede ab, die die Delegierte des Bundes für Mehrsprachigkeit, Nicoletta Mariolini, an der Eröffnung gehalten hat.

● Nicoletta Mariolini | Delegierte des Bundes für Mehrsprachigkeit



Il progetto pilota che stiamo lanciando ha bisogno di tutti. Infatti, gli obiettivi della Legge e dell'Ordinanza sulle lingue possono essere raggiunti solo grazie ad azioni coerenti e coordinate tra i diversi livelli istituzionali.

Il Consiglio federale intende sviluppare ulteriormente gli scambi tra le regioni linguistiche e valorizzare maggiormente le potenzialità del plurilinguismo in Svizzera.

Per queste ragioni, la promozione degli scambi linguistici è stata inserita tra le priorità del messaggio sulla cultura 2016-2020 e a tal fine è stata creata l'antenna nazionale Movetia che alcune settimane fa ha reso pubblico il suo nuovo progetto "impariamo insieme".

Il progetto di messaggio sulla cultura per il prossimo quadriennio 2021-2024 (il testo è attualmente in elaborazione e la consultazione è appena terminata) conferma e rafforza questa impostazione. Gli scambi linguistici sono effettivamente un efficace strumento di sensibilizzazione sul piano istituzionale, partecipativo e linguistico.

In tal senso, il progetto «Immersio-

ne nell'italianità per gli apprendisti della Confederazione» rappresenta una misura concreta per attuare la Legge sulle Lingue (LLing) e l'Ordinanza sulle Lingue (OLing), inserendosi appieno anche negli indirizzi della politica culturale.

Più concretamente, il nostro progetto: sensibilizza gli apprendisti della Confederazione e i loro responsabili sull'importanza dell'impegno personale e istituzionale nell'ambito del sostegno delle minoranze linguistiche e della promozione del plurilinguismo; sensibilizza gli apprendisti della Confederazione e i loro responsabili alla lingua e alla cultura della Svizzera italiana; avvicina gli apprendisti e i loro responsabili all'apprendimento della lingua italiana; inoltre, evidenzia le relazioni molto ricche tra la Confederazione e il Canton Ticino, presentando i diversi uffici e servizi della Confederazione situati proprio in Ticino.

Ringrazio il Canton Ticino, in particolare il DECS e l'Ufficio cantonale dello Sport, per l'ottima collaborazione, trasformata in un partenariato molto efficace.

Ringrazio il Dipartimento federale di giustizia e polizia per aver colto questa

opportunità e per aver accettato di partecipare al nostro progetto pilota. Infatti, questa prima esperienza pilota permetterà di affinare e di consolidare i contenuti e l'organizzazione per le esperienze future. Grazie a questa prima esperienza, si potranno anche valutare progetti analoghi nella Svizzera francofona o germanofona.

J'aime bien penser au plurilinguisme comme à une chasse au trésor sans fin. C'est un vrai trésor de parler nos langues officielles.

Parole rivolte agli apprendisti

Care ragazze e cari ragazzi, Chers et chères apprenti/es, Liebe Lernende

C'est un grand plaisir de pouvoir partager avec vous ce moment.

Ihr werdet schnell verstehen, dass die Erhaltung unserer Landessprachen und unserer Mehrsprachigkeit auch von euch abhängt. Sei es in Bern, und anderswo innerhalb der Bundesverwaltung.

Vous allez vite comprendre que la santé de nos langues nationales et de notre plurilinguisme dépend de vous, aussi à Berne, au sein de l'administration fédérale. Je pense que vous êtes les meilleur-e-s ami-e-s et ambassadeurs de nos langues nationales. Les raisons sont vite dites.

Ich glaube, dass ihr sowohl die besten Freunde als auch die Botschafter unserer Landessprachen seid. Die Gründe sind schnell genannt.

Vous êtes le futur de la Suisse.

Ihr seid die Zukunft der Schweiz.

Vous êtes très habiles à jouer avec les mots et à créer des nouvelles expressions. Ihr seid sehr geschickt im spielerischen Umgang mit der Sprache.

Vous vivez l'ère des communautés des réseaux.

Als «digital natives» seid ihr untereinander sehr gut vernetzt.

Ma tâche est d'autant plus facile que vous êtes prêts à découvrir, à apprendre et à comprendre les langues de la Suisse.

Meine Aufgabe ist umso leichter, alsdann Ihr bereit seid, die Sprachen der Schweiz zu entdecken, zu lernen und zu verstehen. Einer der Aspekte meiner Arbeit, die ich am meisten schätze, ist die Information und die Sensibilisierung zur Bedeutung der Vitalität unserer Mehrsprachigkeit.

Mi piace pensare al plurilinguismo come a una caccia al tesoro infinita.

J'aime bien penser au plurilinguisme comme à une chasse au trésor sans fin.

C'est un vrai trésor de parler nos langues officielles. Un trésor pour vos études et votre future carrière. C'est en effet prouvé que savoir plusieurs langues est un atout, pour trouver un emploi.

Die Mehrsprachigkeit ist eine endlose Schatzsuche.

Es ist ein echter Schatz, unsere Amtssprachen zu sprechen. Ein Schatz für euer Studium und eure berufliche Zukunft. Oftmals ist die Beherrschung mehrerer (Landes)Sprachen ein grosser Vorteil auch auf dem Arbeitsmarkt.

Soyez toujours des explorateurs des langues !

Bleibt immer Erforscher der Sprachen!

Soyez donc ouverts, saisissez toute opportunité, échangez, allez à la rencontre des autres.

Nutzt alle Gelegenheiten, tauscht euch aus, siate aperti all'incontro e allo scambio.

Amenez avec vous, dans vos cœurs et dans votre mémoire, la magie de Bellinzone et du Canton du Tessin.

Behaltet die Erinnerungen dieser Woche, die Magie von Bellinzona und des Kantons Tessin immer bei Euch.

Objectifs du projet

En général, sensibiliser les apprentis de la Confédération et leurs responsables sur l'importance de l'engagement personnel et institutionnel dans le cadre du soutien des minorités linguistiques et de la promotion du plurilinguisme.

En particulier, sensibiliser les apprentis de la Confédération et leurs responsables à la langue et à la culture de la Suisse italienne.

Rapprocher les apprentis et leurs responsables à l'apprentissage de la langue italienne ainsi que mettre l'accent sur les très riches relations entre la Confédération et le Canton du Tessin, en pré-sentant aux participants les nombreux services de la Confédération situés au Tessin, notamment:

- > Tribunal pénal fédéral, Bellinzone
- > Services de traduction de la Chancellerie fédérale, Bellinzone
- > MeteoSuisse, Locarno
- > Centre suisse de calcul scientifique, Lugano
- > Centre d'accueil des requérants d'asile, Chiasso
- > Centre logistique de l'armée, Monteceneri
- > Administration fédérale des douanes, Chiasso et sièges régionaux
- > Musée des douanes, Lugano-Gandria
- > Museo Vincenzo Vela, Ligornetto
- > Centre sportif national de la jeunesse, Tenero

Les contenus généraux et particuliers du programme permettront de mettre l'accent sur l'importance de l'italien et de la Suisse italienne au sein de l'administration fédérale.



DIE NEUE SONDERPROFESSUR «INTEGRIERTE MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK» AN DER PH GRAUBÜNDEN

Intervista di Matteo Casoni e Mathias Piconi a
Prof. Dr. Rico Cathomas e Prof. Dr. Vincenzo Todisco.

phGR

Quali sono stati i concetti e le idee che hanno portato l'ASP dei Grigioni a istituire una cattedra straordinaria di didattica integrata del plurilinguismo?

Die seit Jahren schweizweit geführte Sprachendebatte und verschiedene Studien weisen darauf hin, dass sowohl der rein konventionelle, auf Vermittlung basierte Fremdsprachenunterricht, wie zum Teil auch der immersive Unterricht oft an seine Grenzen stossen.

Die zu erlernende Fremdsprache vorwiegend als Lerngegenstand zu betrachten, scheint nicht zielführend zu sein. Ebenfalls stimmt eine vorwiegend monolinguale Ausrichtung der Ausbildung der Sprachenlehrpersonen nur noch bedingt mit der Forderung nach einem mehrsprachigkeitsorientierten, transcurricularen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht überein.

Die sprachregionalen Lehrpläne und die neuen Lehrmittel verlangen schliesslich, dass die Lernenden über Sprache reflektieren und Bezüge zwischen den Sprachen herstellen.

I vegn spetgà ch'in'avischinaziun didactica plurilingua possa augmentar l'effizienz dal emperder da linguatgs cun nizzegiar il potenzial da transfer tranter las linguas. Ultra da quai exista en la Svizra tudestga – cunzunt en ils chantuns cun englais sco emprim linguatg ester – in grond basegn d'encuraschar persunas d'instrucziun vegnintas da tscherner linguas naziunalas sco roms d'instrucziun en scolas autas pedagogicas. Ina tala promozion avess la finamira da rinforzar las linguas naziunalas.

E infine la promozione della coscienza linguistica e il ricollegamento alle competenze pregresse sono considerati la chiave per un apprendimento a lungo termine delle lingue e per l'apertura nei confronti della diversità linguistica e culturale. Questi sono gli aspetti più rilevanti che hanno spinto il Canton Grigioni a istituire all'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (PHGR) una cattedra specialistica di didattica integrata del plurilinguismo con lo scopo di contribuire allo sviluppo dell'insegnamento delle lingue sulla base dell'approccio comunicativo.

In pratica tale impiego è suddiviso su due docenti, uno di romancio e uno di italiano. Quali sono i punti di intersezione e sinergia e dove pensate invece di seguire una linea propria?

In effetti ci si può chiedere per quale motivo tenere distinte le due lingue quando si parla di didattica integrata del plurilinguismo. La suddivisione della cattedra in due ambiti specifici dipende dal fatto che il sostegno e la promozione delle due lingue minoritarie italiano e romancio gioca nei Grigioni un ruolo importante anche a livello scolastico e didattico.

Im Bereich der Begriffsklärung, der Theorie und des Aufbaus und der Weiterentwicklung einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik unterscheidet die Sonderprofessur nicht zwischen den beiden Sprachen, sondern es werden auch andere Sprache, insbesondere Englisch, ins Blickfeld gerückt. Es gibt aber Bereiche, die spezifisch sind und an bestimmte Projekte gebunden sind, und da wird der Fokus entweder auf Romanisch oder Italienisch gerichtet.

Quali progetti intendete realizzare? Pensiamo alla ricerca, ma pure all'insegnamento e allo sviluppo di materiale didattico.

In einer sechs Jahre dauernden Projektphase sollen die didaktischen Grundlagen für die Weiterentwicklung des schulischen Sprachenunterrichts unter dem Mantel der integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik geschaffen werden. Die Sonderprofessur wird sich unter anderem mit dem integrativen Sprachenlernen befassen, andererseits neue Modelle für die Öffnung des Sprachenunterrichts erforschen. Das Ziel ist, eine funktionale Mehrsprachigkeit bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen und dem Sprachenunterricht neue Wege zu eröffnen.

Ultra da quai vegn la professura speziala a sviluppar in Certificat Rumantsch per incumbensa dal chantun. Sin nivel secundar e terziar duai vegnir pussaivel da certiftgar il diever competent d'idioms e dal rumantsch grischun. In ulteriur punct principal è la finiziun dal med d'instrucziun Mediomatix en ils differents idioms. En la domena dal talian è pendenta l'elavuraziun da mesiras per migliurar la competenzas da tudestg dals scolars e da

las scolaras dal Grischun dal Sid che ston u vulan absolver lur emprendissadi en il Grischun tudestg. Plinavant è vegnida furmada ina rait da personas d'instrucziun, docentAs e studentAs cun il pensum da realisar, perscrutar ed implementar elements da la didactica plurilingua integrada en l'instrucziun.

In sostanza si tratta di studiare e sviluppare modelli e approcci didattici che



permettono un'apertura dell'insegnamento delle lingue, per esempio attraverso sequenze immersive, progetti interdisciplinari, attività di riflessione metalinguistica e confronto tra le lingue. Ovviamente tutto questo dovrà essere adeguato alle strutture esistenti. Non si tratterà quindi di stravolgere l'attuale assetto dell'insegnamento delle lingue, ma di conferirgli nuovi impulsi. La cattedra ha inoltre anche il compito di far crescere una nuova generazione di ricercatrici e ricercatori nel campo della didattica delle lingue.

Come si presenterà, secondo voi, una didattica integrata del plurilinguismo fra vent'anni?

Tra vent'anni una didattica integrata del plurilinguismo avrà modificato sensibilmente il modo di insegnare le lingue a scuola, in particolare le lingue straniere. Sotto il mantello della didattica integrata del plurilinguismo si sarà imposto un approccio ancora più comunicativo, olistico, differenziato, interdisciplinare, aperto, basato su esperienze autentiche, in modo da aumentare il tempo e la qualità del contatto diretto con le lingue da imparare.

Prof. Dr. Rico Cathomas und Prof. Dr. Vincenzo Todisco teilen sich die Sonderprofessur «integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik» der PH Graubünden.



RAMBATRIX.CH

WEBBASIERTE LERNPLATTFORM FÜR DEN RÄTOROMANISCHEN WORTSCHATZERWERB ANDERSSPRACHIGER KINDER IM VORSCHULALTER

Di seguito sarà presentato un progetto che vuole promuovere l'integrazione linguistica di bambini allogliotti in età prescolare residenti in Alta Engadina, regione di lingua romancia, in cui nella scuola dell'infanzia e a livello inferiore della scuola elementare viene insegnato in modo immersivo l'idioma locale, il puter. Poiché il romancio è una lingua straniera per molti di questi bambini, è importante promuoverlo il più presto possibile. Con un materiale didattico specifico basato sul web, l'Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni – in stretta collaborazione con le scuole dell'infanzia di Sils e Silvaplana – intende dare un contributo all'apprendimento linguistico di questi bambini.

● Manfred Gross | PH
Graubünden



Manfred Gross leitet das Ressort Mehrsprachigkeit der Abteilung Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen an der PH Graubünden.

Im rätoromanischen Sprachgebiet Graubündens wird im Kindergarten sowie in den ersten drei Jahren der Primarstufe Rätoromanisch immersiv unterrichtet. Dieser Umstand stellt Kinder, die zu Hause in einer anderen Sprache aufwachsen und für die Rätoromanisch somit eine Fremdsprache ist, vor erhebliche Herausforderungen. Sie treten generell mit geringen Sprachkompetenzen in die Primarstufe ein, ein Nachteil, den sie in den ersten Schuljahren kaum oder dann nur mit Mühe wettmachen können. Die Pädagogische Hochschule Graubünden hat sich vorgenommen, diesem sprachlichen Nachteil entgegenzuwirken und hat 2016 in enger Zusammenarbeit mit den Kleinkinderschulen in Sils i.E. und Silvaplana ein Projekt lanciert, das vom Bundesamt für Kultur finanziell unterstützt worden ist.

In diesem Artikel wird das Projekt, das unter der Domain «rambatrix.ch» abrufbar ist, vorgestellt: Worauf basiert die webbasierte Lernplattform? Welche Ziele verfolgt sie und welches Unterrichtsmodell liegt ihr zugrunde? Wie ist das Sprachlehrmittel aufgebaut und wie

kann es modellhaft über die Zielgruppe hinaus Verwendung finden?

1. Einleitung

„Der Wortschatz ist zweifellos eines der wichtigsten Bestandteile jenes Laut- und Symbolsystems, das wir als 'Sprache' bezeichnen. Wortkenntnisse sind eine zentrale Voraussetzung für kompetentes Sprechen, Hören, Lesen oder Schreiben. Doch die Wortschatzkompetenz eines Menschen ist nicht automatisch vorhanden und entwickelt sich weder von selbst noch nebenbei beim Lesen oder Schreiben. Sie setzt vielmehr eine systematische Arbeit am eigenen Wortschatz voraus, die möglichst früh ansetzen und laufend vertieft werden sollte. Der Schule als wichtigster Bildungsinstanz kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Sie kann und sollte eine hochwertige und systematische, aber auch lustvolle Wortschatzarbeit gewährleisten, die allen Lernenden einen ungezwungenen, handelnden Zugang zur Vielfalt der Wörter und somit auch zur Sprachbewusstheit ermöglicht.“
(Naxhi Selimi (2010.)

Worauf basiert die webbasierte Lernplattform? Welche Ziele verfolgt sie und welches Unterrichtsmodell liegt ihr zugrunde? Wie ist das Sprachlehrmittel aufgebaut und wie kann es modellhaft über die Zielgruppe hinaus Verwendung finden?

Der Erwerb und Ausbau des Wortschatzes ist ein lebenslanger Prozess, der nicht mit dem Erreichen eines bestimmten Entwicklungsniveaus endet. Für die Wichtigkeit der Förderung des Wortschatzes in den frühen Lebensjahren von Kindern sind zwei Voraussetzungen von besonderer Bedeutung. Zum einen wird heute davon ausgegangen, dass Kinder im Vorschulalter in einer sogenannten «sensiblen Phase» sind, in welcher das Lernen von Sprache leichter fällt (Szagun, 2013). Zum anderen ist die Grösse des mentalen Lexikons eines Kindes entscheidend für den weiteren Wortschatzerwerb, die späteren Lese- und Rechtschreibleistungen sowie die späteren kognitiven Leistungen (Geissmann, 2011). Damit die lexikalisch-semantischen Einheiten im mentalen Netz auf verschiedene Arten miteinander verknüpft werden, müssen diese in möglichst vielfältiger und kontextbezogener Weise gelernt werden. Das Wörterlernen in Situationen, in denen die Wörter kontextgebunden sind, beispielsweise in Geschichten oder bei einer thematischen Behandlung von lexikalischen Einheiten, fördert den Auf- und Ausbau des mentalen Netzes. Der Wortschatz sollte daher auf vielfältige Weise mit Übungen und Aktivitäten gezielt gefestigt werden.

Der Wortschatz wird in einen rezeptiven und einen produktiven Wortschatz eingeteilt. Der rezeptive Wortschatz wird für das Sprachverstehen gebraucht, während wir für das Sprechen den produktiven Wortschatz brauchen. Da der rezeptive Wortschatz den produktiven miteinschliesst, ist dieser notwendigerweise grösser und entspricht etwa dem vier- oder fünffachen des produktiven Wortschatzes. Allerdings ist die Zuordnung eines Wortes nicht immer eindeutig. Zudem können Wörter vom rezeptiven Wortschatz in den produktiven als auch umgekehrt vom produktiven – wenn sie

nicht aktiv gebraucht werden – zurück in den rezeptiven Wortschatz wechseln. Bis ein Kind ein neues Wort in seinen produktiven Wortschatz aufnehmen kann, ist es notwendig, dass es dieses bis zu 50 Mal hört (Apeltauer, 2010). Im Durchschnitt kann die Bedeutung eines Wortes erst nach 20maligem Hören richtig zugeordnet werden (ebd.). Dieser doch hohe Wiederholungsbedarf eines einzelnen Wortes macht deutlich, wie wichtig das repetitive Lernen über längere Zeiträume ist. Damit Wörter den Eingang ins Langzeitgedächtnis finden, müssen sie also im Kontext vernetzt immer wieder gehört und gebraucht werden.



Es gibt verschiedene Modelle, die den Wortschatzerwerb zu erklären versuchen. Eines dieser Modelle ist jenes von Inge Rychener (2011), die den Erwerbsprozess in vier Phasen einteilt: In der ersten Phase geht es um das Verstehen und um das Abspeichern der Wörter. Das Lernen neuer Wörter und damit der Aufbau des rezeptiven Wortschatzes beginnt mit dem Hören neuer Wörter. In der zweiten Phase werden Wörter, die das Kind bereits kennt, reproduziert. Dies kann und soll in vielfältiger Weise erfolgen – mit Versen, Liedern, Gedichten. In der dritten Phase geht es ums Produzieren von Wörtern. Diese Phase setzt voraus, dass die Wörter in den produktiven Wortschatz übergegangen sind und diese nun spontan und situativ korrekt abgerufen und angewendet werden können. In einer vierten abschliessenden Phase

Präsentation des Lernprogramms am Kindergarten in Sils i.E.

steht die Reflexion im Vordergrund, die vor allem in Bezug auf die phonologische Bewusstheit und für die Festigung der Wörter bedeutsam ist.

2. Das Projekt

Das Projekt «Webbasierte Lernplattform für den rätoromanischen Wortschatzerwerb anderssprachiger Kinder im Vorschulalter» basiert auf den oben dargelegten wissenschaftlichen Erkenntnissen. Es entspricht einem vorwiegend in sprachlich stark durchmischten Regionen des romanischen Sprachgebietes immer wieder artikulierten Bedürfnis. Die PH-GR hat die Lernplattform in den Jahren 2016–2018 mit finanzieller Unterstützung durch das Bundesamt für Kultur und in enger Zusammenarbeit mit Kindergartenlehrpersonen im Idiom des Oberengadins, Puter, prototypisch entwickelt, aufbereitet und im September 2018 unter der Domain www.rambatrix.ch aufgeschaltet. Mit dem Einbezug der Lehrpersonen in die Projektentwicklung wird garantiert, dass sich die örtlichen Kindergärten mit dem Produkt identifizieren und dieses im Unterricht einsetzen. Über den Kindergarten werden sodann auch die Eltern in das Lernprogramm einbezogen und können ihre Kinder im Umgang mit der digitalen Plattform unterstützen. Das Projekt umfasst die Konzeption und Umsetzung eines webbasierten audiovisuellen Lernprogramms für den spielerischen Erwerb des Grundwortschatzes von Vorschulkindern nichtromanischer Erstsprache. Die inhaltliche Grundlage des Projekts bildet das in den Kindergärten des Oberengadins verbreitete Unterrichtsmaterial «Ramba Zamba» (2013), das von der Kindergartenlehrperson Daniel Manzoni im Idiom des Oberengadins Puter erarbeitet wurde sowie das Würzburger Trainingsprogramm von Küspert & Schneider (2008), das ebenfalls in einer Version im Idiom des Oberengadins (Nicolay et. al., 2008) vorliegt. Die Unterrichtseinheiten von Manzoni umfassen insgesamt vier Bücher mit über 100 Liedern und dazu passenden illustrierten Wortschatzkarten. Die Liedtexte wurden sorgfältig ausgewählt und sind nahe am Alltag der Schulkinder. Bei der angestrebten Förderung der

Sprachkompetenz der Kinder mit Hilfe des audiovisuellen Lernprogramms steht vor allem der Aufbau des rezeptiven Wortschatzes im Vordergrund. Den Kindern soll die Möglichkeit geboten werden, den Wörtern in unterschiedlichen Kontexten zu begegnen und deren Bedeutung zu erschliessen. Der passive Erwerb des Wortschatzes als Primärziel des Lernprogramms soll zusätzlich durch die Förderung der phonologischen Bewusstheit der Kinder ergänzt werden. Ein niveauorientierter Aufbau des Lernprogramms ermöglicht eine differenzierte Förderung des Wortschatzerwerbs, die von einfachen lexikalisch-semantischen Aufgaben bis hin zu Übungen zur Sprachbewusstheit reichen.

2.1. Projektziel

Ziel des Projektes ist es, anderssprachigen Kindern im Einzugsgebiet der rätoromanischen Volksschule ein Frühförderprogramm zur Verfügung zu stellen, das es ihnen erlaubt, sich bereits im Vorschulalter erste Kenntnisse der Lokalsprache anzueignen, um danach im schulischen Unterricht ihr sprachliches Potenzial besser entfalten zu können. Das Lernprogramm kann als Ergänzung zu den sozial-kommunikativen Interaktionen, die im Kindergartenalltag hauptsächlich von den Lehrpersonen ausgehen, eingesetzt werden. Die Kinder können mit der Nutzung der Lernplattform ihren (rezeptiven) Wortschatz erweitern bzw. eine gute Grundlage für den Aus- und Aufbau des produktiven Wortschatzes legen. Mit der digitalen Plattform soll die Kontaktzeit mit der romanischen Sprache im Kindergarten erhöht und das Zeitgefäss für die sprachliche Vorbereitung auf die Schule optimal genutzt werden.

Das Potenzial von audiovisuellen Lernprogrammen wird allgemein darin gesehen, dass auditiv oder visuell wahrnehmbare Informationen einer lexikalischen Einheit den Kindern zugänglich gemacht werden können. Unabhängig von den zeitlichen Ressourcen der Lehrperson kann das Kind systematisch und wiederholt semantische und phonologische Informationen lexikalischer Einheiten forschend und entdeckend lernen. Der

natürliche Wortschatzerwerb soll realitätsnah inszeniert werden (Kilian, 2011). Damit wird versucht, dem Wiederholungsbedarf eines Kindes für das Aufnehmen von neuen Wörtern in das mentale Lexikon Rechnung zu tragen und eine raschere Aufnahme der Wörter in den rezeptiven und später auch in den produktiven Wortschatz zu ermöglichen.

2.2. Lernen mit digitalen Lernprogrammen im Vorschulalter

Grundsätzlich gilt es, Sprache und als Grundlage davon neue Wörter möglichst natürlich, alltagsintegriert und kontextgebunden zu lernen. Tomasello (2010) weist auf die Wichtigkeit der Sprache als sozial-kommunikativen Prozess hin. Er konnte in verschiedenen Experimenten zeigen, dass Kinder im Kontext kommunikativer Situationen Wörter lernen, indem sie die kommunikative Absicht einer Person verstehen und auf diese Weise neue Wörter erschliessen bzw. lernen. Diese Erkenntnisse deuten auf die Wichtigkeit sozialer Interaktionen nicht nur zwischen der Lehrperson und dem Kind, sondern auch unter den Kindern selber hin. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass dies ein wichtiger Bestandteil der Arbeit im Kindergarten bleiben muss. Es gibt aber durchaus Möglichkeiten, in Ergänzung dazu mediale Lernumgebungen wie beispielsweise das Lernprogramm «rambatrix.ch» zu schaffen, die als zusätzliche und zeitlich limitierte Angebote einen Beitrag im Lernprozess leisten, auch wenn diese nicht auf einer sozialen Interaktion beruhen. Bei der Nutzung von Medien ist es allerdings wichtig, eine Brücke zum Alltag herzustellen (Roche, 2010). Dies ist möglich, wenn das Medienangebot als Begleitung zum Unterrichtsmaterial konzipiert ist und die Inhalte in einem engen Bezug dazu stehen. Auch sollten digitale Lernprogramme für Kinder stufengerecht strukturiert und konzipiert sein, damit eine Überforderung verhindert wird. Sie sollten aber auch eine offene Lernumgebung bieten, die ein interessen geleitetes Lernen ermöglicht, in der Spielräume für eigenes Lernen, Ausprobieren und Entdecken möglich sind (ebd.).

Das Potential eines digitalen Lernprogramms, das es auszuschöpfen gilt, liegt in der Förderung des Erwerbsprozesses der ersten Phase nach Rychener (2011). In dieser lernen die Kinder neue Wörter kennen. Sie begegnen Wörtern, die sie aus dem Unterricht bzw. aus ihrem Alltag kennen und füllen diese mit Bedeutungsinhalten. Digitale Lernprogramme ermöglichen dabei eine Begegnung der Wörter in unterschiedlichen thematischen Kontexten sowie – angesichts der Bedeutung des Wiederholungsbedarfs beim Lernen – in beliebiger Quantität. Phase zwei, in der es ums Produzieren geht, zeigt dann auch schon die Grenze des Programms auf, sowie die Notwendigkeit, ein solches Programm nicht losgelöst von den sozialen Interaktionen und vom Unterricht zu nutzen. Eine enge Verknüpfung der Lerngelegenheiten am Computer und der Unterrichtspraxis im Kindergarten, in denen bewusst an den gleichen thematischen Inhalten gearbeitet wird, ist auf dieser Grundlage zwingend sowohl für die Gestaltung des Unterrichts wie auch des Lernprogramms. Bei der Gestaltung des Lernprogramms wurde dieser Erkenntnis Rechnung getragen, indem die aufbereiteten Inhalte, der Grundwortschatz, entsprechend den Unterrichtseinheiten in den Kindergärten thematisch strukturiert wurden.

2.3 Konzept und Inhalte

Das digitale Lernprogramm «rambatrix.ch» ist so konzipiert, dass die Kinder mit Hilfe der Lehrpersonen oder der Eltern, aber auch selbstständig, passiv und aktiv in spielerischer Weise an die rätoromanische Sprache herangeführt werden. Zentral wird primär auf die Förderung des rezeptiven Grundwortschatzes fokussiert. Dieser bildet die Grundlage für den Auf- und Ausbau des produktiven Wortschatzes sowie einfacher Sätze aus dem Sprachalltag und fördert ein rasches Textverständnis. Der grösste Teil des Wortschatzes wird erworben, indem über die sinnliche (auditive und visuelle) Erfahrung eines Referenzobjektes eine mentale Repräsentation mit dem entsprechenden Wort verknüpft wird.

Die Kinder begegnen im vorliegenden Lernprogramm den Wörtern realitätsnah in Bildkarten, Liedern und Geschichten und lernen so, diese in konkrete ihnen bekannte Kontexte zu stellen.

Das Lernprogramm lädt die Kinder ein, auf einer kleinen Insel im Silsersee im oberen Inntal einen Schatz mit unterschiedlichen Truhen zu suchen, in denen Wörter, Sätze, Lieder und Geschichten verborgen sind. Der Schatz umfasst thematisch unterschiedliche Bereiche aus dem konkreten Alltag der Kinder: Meine

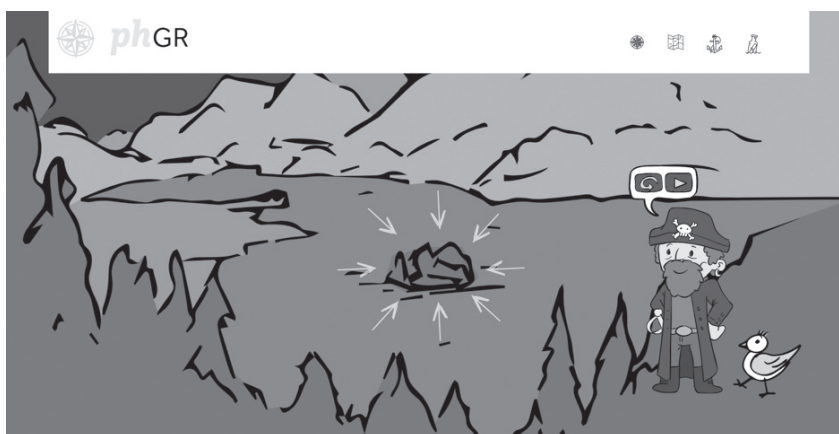


Abb.1 – Startseite

Familie, Zu Hause und auf der Strasse, Die Jahreszeiten, der Kindergarten, Essen und Trinken, Körper und Gefühle, Tiere. Jeder Themenbereich ist in mehrere Unterkapitel (Säcke mit Übungen) gegliedert. Die verschiedenen Übungstypen sind nach Schwierigkeitsstufen aufgebaut, d.h. dass die Wörter in einer ersten Phase lediglich passiv erworben werden, um dann in interaktiven Übungen auch aktiv erlernt zu werden. In Liedern und Kurzgeschichten wird sodann überprüft, ob der so erworbene Grundwortschatz auch in Texten verstanden und angewendet werden kann.

Sämtliche Themenbereiche folgen prinzipiell demselben didaktisch-pädagogischen Aufbau. Die unterschiedlichen Übungen können aber auch beliebig angeklickt und ausgeführt werden. Um das Lernprogramm im Sinne einer Sprachkompetenzerweiterung nachhaltig weiter zu entwickeln, ist ein zusätzlicher Themenbereich integriert, der zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht aktiviert werden kann. Die Lernplattform kann modular

ständig weiterentwickelt, die Themenbereiche ausgeweitet und auf höhere Schwierigkeitsstufen gebracht werden. Die Seite «rambatrix.ch» (mit interaktiver Navigation)



Abb. 2 – Karte mit Schatztruhen (Themen)

startet mit dem Bild der Insel im Silsersee und den beiden Hauptfiguren, Rambulin (Pirat) und Rambatrix (Vogel), welche die Kinder durch das Lernprogramm führen (Abb. 1). Der Navigationsbalken wird nach dem ersten Klick auf die Insel ausgeblendet. Die Navigation kann immer mit einem Klick auf den Kompass oben links einblendend werden.

Wenn die Website geöffnet wird, beginnt Rambulin eine Geschichte zu erzählen (Autoplay). Nach dem Klick auf die Insel erscheint die Karte mit der Themenübersicht (Abb. 2). Fährt der Nutzer mit der Maus über die Schatzkisten, werden diese etwas vergrößert dargestellt (MouseOverEffekt). Rambulin erzählt auch hier wieder etwas dazu (Autoplay). Das Gesprochene kann via Audio-Navigation in der Sprechblase wiederholt oder pausiert werden. Nach dem Klick auf eine beliebige Kiste, erscheinen 8 Säcke, in denen nach Schwierigkeitsgrad abgestuft unterschiedliche Übungstypen stecken (Abb. 3). Fährt man mit der Maus über einen Sack, wird das entsprechende Sacksymbol zum Übungstyp sowie die entsprechende Schwierigkeitsstufe mittels den Zahlen 1 bis 8 prägnanter dargestellt (MouseOverEffekt). Via Klick auf die Karte oben links gelangt man zurück zur Themenübersicht. Mit einem Klick auf den entsprechenden Sack gibt dieser die darin enthaltene Übung frei.



Abb. 3 – Erste Schatztruhe mit Übungstypen (Säcke)

Der Auftrag – bzw. was in der Übung gemacht werden muss – wird durch den Piraten Rambulin erzählt (Autoplay). Der Auftrag kann während der Übung durch einen Klick auf das Wiederholungszeichen noch einmal angehört werden. Fährt der Nutzer mit der Maus über ein Wortkarten-Bild (Abb. 4), wird dieses farbig dargestellt (MouseOverEffekt). Die Übung kann beliebige Male wiederholt werden, um diese abzuschliessen, müssen jedoch sämtliche Unterthemen erarbeitet werden.

Die Übung 1 in Sack 1 ist eine Auditiv-Übung (hören/sehen): In der Audiospur werden einzelne Wörter gesagt (z.B. la mamma - die Mutter) – das zur Audiospur passende und hinterlegte Bild wird einblendend (Abb. 4). Entweder kann das Wort mehrmals angehört/angeschaut werden (wiederholen) oder es kann zum nächsten Wort/Bild weitergeklickt werden. Pro gelerntes/weitergeklicktes Wort erhält der Nutzer eine Bronzemünze.

Die Anzahl Punkte werden jeweils unterhalb der Bilder einblendend. Nachdem alle Sequenzen (Abb. 5) gelernt wurden, bekommt der Nutzer am Ende die Möglichkeit, die Übung nochmals zu machen. Andernfalls wird er zur Abschlussbewertung der Übung weitergeleitet (Abb. 6). Mit den Buttons zuunterst kann entweder die komplette Übung nochmals durchgespielt werden (alle Unterthemen) oder es kann zum nächsten Übungstyp (Sack 2) gewechselt werden.

Abb. 4 – Sack 1 / Übung 1



Technische und graphische Umsetzung
Das frei zugängliche und kostenlose Lernprogramm folgt dem Prinzip des web- und computerbasierten Lernens (E-Learning, Web Based Training). Die inhaltlichen Vorgaben des Lehrwerks konnten grafisch-illustratorisch so umgesetzt werden, dass die

gesamte Webseite ein einheitliches Design erfuhr und vollumfänglich in das technische Konzept impliziert werden konnte. Es wurde dafür ein Raster-System entwickelt, welches für die ganze Web-Applikation angewendet und je nach Übungstypen unterschiedlich gefüllt werden kann. Das Produkt ist auf offene, freie Standards aufgebaut und geräteübergreifend für Desktop-PCs, Tablets und Smartphones optimiert. Funktion, Design und Inhalt folgen der jeweiligen Bildschirmauflösung der verwendeten mobilen Endgeräte (Responsive Webdesign).

Ein erster Prototyp des Produkts wurde intern getestet und es wurden erste technische Anpassungen vorgenommen. Danach wurden die Inhalte gemäss dem Prototyp für sämtliche Themenbereiche aufbereitet und bei Radiotelevisioni Svizra Rumantscha in Chur unter professioneller Leitung als qualitative Audiofiles (MP3) registriert. Die Registrierung der Audiofiles wurde durch Kindergartenlehrpersonen bewerkstelligt und durch Fachpersonal der PHGR begleitet.

Sämtliche Bilder für die Wortkarten wurden dem Lehrwerk «Ramba Zamba» von Daniel Manzoni entnommen und durch eine Grafikerin eingefärbt und qualitativ für das Lernprogramm optimiert. Anbei eine Auswahl der Bildkarten:

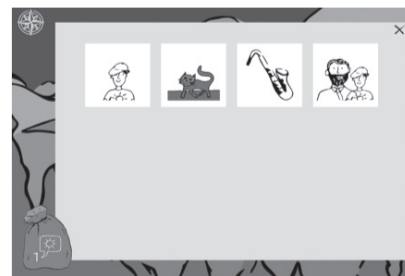


Abb. 5 – Screen mit allen Subthemen

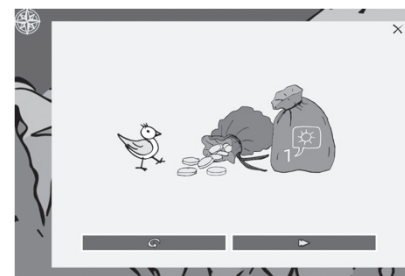


Abb. 6 – Bewertungsscreen

3. Modellhaftigkeit des Projekts

Das Lernprogramm ist, wie eingangs erwähnt, prototypisch im Idiom des Oberengadins Puter für die lokalen Kindergärten entwickelt worden. Die technische sowie grafisch-illustratorische Umsetzung erlaubt es aber, dieses mit relativ wenig Aufwand in die anderen rätoromanischen Idiome sowie auf andere mehrsprachige Kantone und/oder sprachlich durchmischte Regionen der Schweiz zu übertragen, insbesondere da wo anderssprachige Kinder zugezogener Familien in eine ihnen völlig fremde Schulsprache eintauchen müssen. Damit trägt das Projekt modellhaft zur Herstellung von mehr Chancengleichheit in den Schulen Graubündens und der Schweiz bei.

Bibliografie

Apeltauer, E. (2010). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in XI Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bühler, D. (2010). *Phonologische Bewusstheit. Sprachförderung im Kindergarten und in der Primarstufe*. Winterthur: ProKiga Lehrmittelverlag.

Geissmann, H. (2011). *Welche Bedeutung hat der frühe Wortschatz für den Spracherwerb?* SAL-Bulletin, 140, 19-36.

Hartmann, E. (2002). *Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern*. Dissertation, Universität Freiburg.

Küspert, P., Schneider, W. (2008). *Hören,*

lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburg Trainingprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Vanderhoeck & Ruprecht.

Manzoni, D. (2013). *Ramba Zamba. 123 ed ün pêr chanzuns per s' allegrer, suter, chanter e rir, guarder e culurir* (2. ediziun). Segl.

Selimi, N. (2010). *Wortschatzarbeit konkret: Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. Broschiert.

Nicolay, A., Git, M., Badel, T. (2008). *Udir a tussir ils pülschs ed imprendder. Gös da lingua per iffaunts ill'eted prescolara. Program da trenamaint da Würzburg per preparar l'acquist da la lingua scritta*. Versiun putera da Küspert & Schneider

Nodari, C. (2010). *Grundlagen zur Wortschatzarbeit*. In: Institut für Interkulturelle Kommunikation (Hrsg.), *Netzwerk sims*, Zürich: Institut für interkulturelle Kommunikation.

Roche, J. (2010). *Lernmedien*. In: B. Ahrenholz

& I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in XI Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rychener, I. (2011). *Wortschatzarbeit im Wald – „sinnvoll“ lernen. Draussen lustvoll Wörter sammeln*. „4 bis 8“. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 5-2011, 12-13.

Scheerer-Neumann, G. & Ritter, C. (2006). *Phonologische Bewusstheit*. In: A. Prengel & K. Liebers (Hrsg.), *Sieben diagnostisch pädagogische Verfahren für den Schulanfang*. Ein Reader zum Leitfaden „LEA 1 – Individuelle Lernstandanalysen in den ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus“. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.

Szagun, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

RÜCKBLICK AUF DIE APEPS-JAHRESTAGUNG 2018 IN ARENENBERG UND IN KREUZLINGEN

RAPPORT DU COLLOQUE

● Yves Andereggen &
Christine Le Pape
Racine

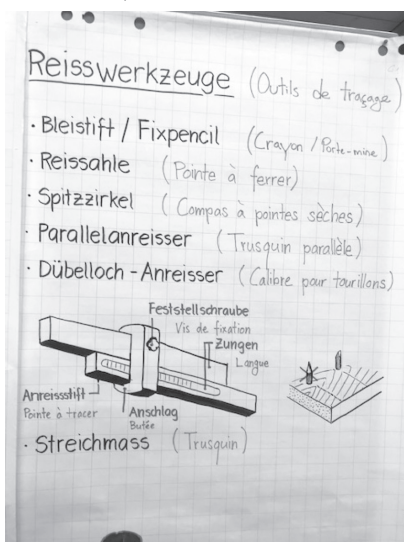
Am 16. November besuchten 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Arenenberg das Bildungs- und Beratungszentrum der zweisprachigen Schule für Musikinstrumentenbauer. Die didaktischen Fragen aus der Praxis entsprachen erstaunlicherweise denjenigen aus der aktuellen Fremdsprachenerwerbsforschung, was als Zeichen für vermehrte Verbindungen zwischen Theorie und Praxis gedeutet werden kann. Herr Debrunner führte uns kompetent durch die Schule – und die Gespräche mit den Lernenden waren eine

grosse Bereicherung. Die Teilnehmenden durften die eben kennengelernten, prachtvollen Blasinstrumente später in ihren mächtigen Klängen eindrucksvoll erleben.

Le programme qui attendait plus de 70 personnes le lendemain n'était pas moins intéressant: La directrice de la HEP Thurgovie, Mme Dr Priska Sieber, nous a accueillis en relevant, entre autre, l'importance de la collaboration internationale de la HEP. Ils sont intervenus aussi Dr Paul Roth, secrétaire général du Département de l'instruction publique et de la culture, et Jörg Gobeli, qui a réalisé une démonstration et des explications sur ce que nous avons pu découvrir la veille.

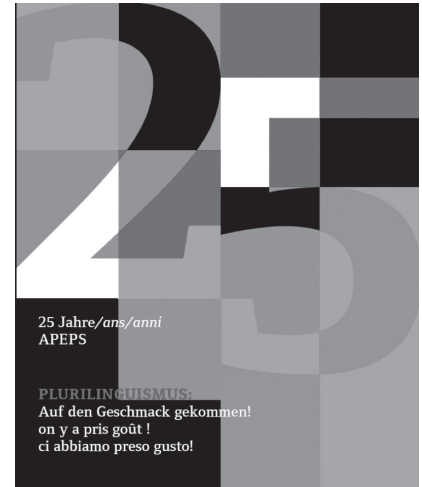
Grosses Interesse erfuhren die zwei Plenumsvorträge: Sabine Kutzelmann (PHZH) und Prof. Dr. Ute Massler (Universität Weingarten) referierten über das Projekt Wir lesen in mehreren Sprachen vor! (Europäisches Projekts MELT: Mehrsprachiges Lesetheater zur Förderung von Lesemotivation und Leseflüssigkeit). Beeindruckend war vor allem, was mit dieser Methode auch mit schwächeren Lernenden erreicht werden kann.

Foto: C. Le Pape Racine



Die APEPS feiert ihr 25-jähriges Bestehen an der PH BEJUNE in Biel/Bienne am 16. November 2020

Programm unter www.plurilingua.ch



Grafik: Studio Eusebio

Unterstützung: Bundesamt für Kultur, HEP BEJUNE, swissuniversities

Giuseppina Biundo (adjoine du Chef de service) und Prof. Régine Roulet (Leitung Weiterbildung HEP-BEJUNE) stellten hingegen das im Kanton Neuenburg unter Jean Claude Marguet (Chef de service de l'enseignement obligatoire) verwirklichte Projekt PRIMA vor – ein Musterbeispiel durchdachten partiellen Immersionunterrichts, den im August 2018 bereits 30 Klassen besuchten und

der in Zukunft weitaus mehr Klassen dank CLIL auf Deutsch vorbereitet.

Die APEPS hat im Anschluss an die Plenarvorträge sechs Ateliers organisiert mit «ihrem» Schwerpunkt individuelle Mehrsprachigkeit und besonderem Fokus auf immersive Schulmodelle.

Comme on peut le constater, il s'agissait une fois de plus de thèmes concrets desquels on pouvait facilement s'inspirer pour guider et meubler de façon originale son enseignement bilingue ou plurilingue. Ce n'est pas étonnant que la plupart des participant(e)s au colloque soient rentré(e)s plein d'enthousiasme.



Link zum Projekt «PRIMA»



PHTG Speed dating 2018

Foto: C. Le Pape Racine



NETZWERK – AUSTAUSCHE – SYMPOSIEN



Le Centre de Didactique des langues étrangères (CeDiLE)

a le plaisir de vous annoncer le lancement de son nouveau site internet! Ce site internet sert de plateforme de diffusion, d'information et de socialisation pour l'ensemble des acteurs et actrices impliqués-e-s dans la recherche et la pratique en didactique des langues étrangères.

Découvrez la DiD@ctualité et le blog du CeDiLE sous

www.cedile.ch

Das Fachdidaktikzentrum Fremdsprachen (CeDiLE)

freut sich darauf, Ihnen seine neue Website vorzustellen! Mit dieser Website möchten wir eine Plattform schaffen zur Verbreitung und Diskussion von Informationen für alle, die in Forschung und Praxis der Fremdsprachendidaktik tätig sind.

Entdecken Sie die DiD@ktualität und den Blog des CeDiLE auf

www.cedile.ch

movetia

Impariamo insieme

Mit Impariamo insieme erleben Jugendliche der Sekundarstufen I und II einen gegenseitigen Einzelaustausch, während der Schulzeit, von jeweils zwei Wochen. Der Austausch findet zwischen Tessiner/innen und Schüler/innen, welche die italienische Sprache lernen, statt. Während des insgesamt vierwöchigen Austauschs wohnen die Schüler/innen beim Austauschpartner / bei der Austauschpartnerin und besuchen den Schulunterricht vor Ort.

www.movetia.ch/programme/einzelaustausche/impariamo-insieme/

Fribourg/Freiburg (Switzerland) | 6 to 8 February 2020

Description of the symposium

The quality of data is paramount to obtaining robust results in linguistic research. From large quantitative studies to in-depth qualitative analyses and ethnographic fieldwork, all researchers encounter questions concerning the relevance, significance, and reliability of their data.

The purpose of the IRG symposium is to give young researchers an opportunity to gain valuable experience in interacting with peers and fellow researchers during a scientific conference and to invite them to reflect on some fundamental scientific issues. Graduate and doctoral students, often working on their first independent research project, are constantly faced with challenges related to data. They must consider what type of data best suits their research questions and how these data can be accessed. Once they have been obtained, the data have to be stored, sorted, classified, analysed, and finally interpreted. During this long process, researchers must keep sight of what is theoretically and empirically advantageous, socially and ethically appropriate and practically feasible. Finally, these questions re-emerge when researchers present their data and findings to different audiences, which might range from co-workers and experts in the field to non-scientific institutions and stakeholders. Thus, the process of empirical research is to a considerable extent that of finding a path from data to knowledge.

Focussing on methods, processes, challenges and problems rather than results, we will discuss issues concerning data, which arise at every step of the research process. We aim to broaden the discussion and exchange new ideas by bringing together perspectives from various language sciences including, but not limited to, *applied linguistics, psycholinguistics, neurolinguistics, second language acquisition and bilingualism research, sociolinguistics, historical linguistics, linguistic anthropology, computer linguistics, forensic linguistics, language teaching research and language assessment*. We invite contributions dealing with a variety of approaches to data, ranging from single-case to large-scale studies and including both primary and secondary data as well as mixed methods approaches.

La linguistique appliquée à l'ère digitale

Colloque VALS-ASLA, 12-14 février 2020, Université de Neuchâtel

La « révolution digitale » amène un bouleversement profond de nos sociétés, touchant tant aux processus professionnels qu'à nos interactions quotidiennes, ou encore à des pratiques d'enseignement ou apprentissage dans les contextes les plus divers. Comment la linguistique appliquée répond-elle à cette « révolution » ? Quel rôle peut-elle jouer en vue d'une meilleure compréhension des dimensions sociales et éducatives de la transformation digitale ? Quels nouveaux objets d'étude cette transformation fait-elle émerger ? Et quelles nouvelles méthodologies de recherche nous offre-t-elle ?

Ce colloque interrogera les défis et les opportunités de la digitalisation pour les sciences du langage selon trois axes:

- nouvelles technologies et communication
- apprentissage, enseignement et moyens digitaux
- possibilités méthodologiques et analytiques de la digitalisation

www.vals-asla.ch/fr/colloques/



THE LOQUILOVE STORY

LOQUILOVE

● Fabienne Sigg, Marc
Rütsche & Tobias
Ammann

An app that allows you to learn or teach languages online and do good at the same time.

loquilove ist eine innovative Sprachlern-App, auf welcher sprachbegeisterte Studierende bei einem Lehrer online Sprachunterricht nehmen und damit gleichzeitig Gutes tun, da das Schulgeld an Bildungsprojekte gespendet wird. Das Start-up ist in der Pilot-Phase und testet momentan die Web-App mit den ersten Usern.

Born on the Canary Islands

The idea of loquilove was born during a remote working stay on the Canary Islands, when Tobias, one of the two founders, wanted to take Spanish lessons with a local teacher. He found a Spanish teacher in Laura, a local hair dresser and housekeeper. As an untrained teacher, she was very happy to give lessons at Euro 15 an hour which she invested in her handicapped daughter's education. He was hooked: doing good through language learning. Loqui (speak). Love (do good).

A scalable business model with a good cause in its core

Tobi told Marc – a university friend – about the idea and together they started to work on an app that enables effec-

tive and uncomplicated one-on-one live tutoring and at the same time creates perspectives.

The motivation of Marc and Tobi was to build a scalable business around something that people care about and has a positive impact on society. The business model of loquilove allows them exactly to do that as it has "love" in its core, is scalable enough to be impactful and people will love to engage with.

Effizientes und effektives Lernen

Mit online Einzelsprachunterricht bietet loquilove den unkompliziertesten und effektivsten Weg, eine Sprache zu lernen. Da die Studiengebühr von CHF 15 an ein Bildungsprojekt in Entwicklungsländern gespendet wird, ist loquilove auch der sinnvollste Weg.

Die App empfiehlt einem Studierenden den passendsten Lehrer basierend auf den jeweiligen Sprachkenntnissen und ermöglicht eine einfache Buchung von Lektionen, welche anschliessend auf Skype abgehalten werden. Dadurch wird die Umsetzung einer Sprachlektion auf der Pilot-App schon fast so einfach und komfortabel wie das Bestellen eines Ubers. Pendant la phase de test, l'accent est mis sur les langues allemande et anglaise. loquilove se réjouit également de tous

les passionnés de langues qui veulent apprendre ou enseigner une autre langue. Matt, ein Schüler aus Kanada mit den Ambitionen Schweizerdeutsch zu lernen, berichtet folgendes über seine Erfahrungen mit loquilove:

“So far loquilove has been a great learning platform. Being from Canada, I wanted to learn German from a local Swiss teacher, and loquilove has allowed me to do that from anywhere in the world. The app is user friendly, and I really like the self-directed teaching style which allows you to learn how you want to learn at your own pace.”

loquilove-Lehrer spenden ihre Zeit

Durch das freiwillige Engagement der loquilove-Lehrer wird ermöglicht, dass mit dem Schulgeld Bildungsprojekte unterstützt werden können. Sprachbegeisterte Personen, welche loquilove-Lehrer werden möchten, erfahren so die Freude, die Sprachkenntnisse ihrer Schüler zu verbessern. Zugleich lernen sie gleichgesinnte Menschen kennen und erleben das grossartige Gefühl Gutes zu tun. Mit jeder einzelnen unterrichteten Lektion kann ein Kind in Tansania zur Schule gehen oder der Monatslohn einer Person in Ruanda gesichert werden.

Aufgrund der Kollaboration mit der PH

Luzern sind einige der loquilove-Lehrer angehende Lehrkräfte und erhalten für das Unterrichten auf der Plattform Credit Points. Yaren, eine Studentin der PH Luzern, erzählt über ihre Eindrücke:

„loquilove hat für mich viele Vorteile. Da die Lektionen online stattfinden, kann ich bequem von zu Hause aus unterrichten. Durch die gelassene Atmosphäre fühle ich mich wohl und auch mein Student hat dadurch weniger Hemmungen frei zu sprechen. Besonders toll finde ich, dass ich durch meine Lektionen die Schulbildung von Kindern in Tansania unterstützen kann. Zusätzlich bietet mir der Unterricht auch eine gute Gelegenheit Englisch zu sprechen und die Vorbereitung der Lektionen ist eine gute Revisionsmöglichkeit, um mich in die jeweiligen Regeln und Inhalte einzulesen. Ich konnte von loquilove nur profitieren und würde es jedem weiterempfehlen!“

Multiplying positive effects – supporting education projects

Every single lesson on loquilove contributes to a good cause! As a result, the more lessons that are taken or given on loquilove, the more people in need will be supported. The donations generated on loquilove will improve children's perspectives through better access to basic education and create jobs by training small business entrepreneurs how

to improve their businesses. To reach sustainable impact loquilove applies the guiding principle of help for self-help. For the implementation of these education projects loquilove collaborates with two highly reliable and well-respected Swiss foundations: HELVETAS Swiss Intercooperation is the partner in the basic education of children to improve their perspectives.

BPN – Business Professionals Network is loquilove's partner in the education of entrepreneurs to create jobs. With the tuitions of CHF 15 per lesson generated through live tutoring, these education projects are supported with a lion's share of 90%. The remaining 10% of the tuition are used to develop and improve the start-up loquilove which we consider also as an education project.

Des enfants mieux éduqués ainsi que des entrepreneurs créent des perspectives pour eux-mêmes et leurs communautés. Nous comptons donc sur vous pour nous aider à faire grandir la communauté loquilove!

loquilove is always looking for new teachers and students who are motivated to support us to sustainably do good. Start your loquilove journey and create perspectives by learning or teaching a language!

7.03.2020

*Il video nella classe di italiano
LS/L2: cinema, tv, web video e
video editing*

Sargans
→ webpalette.ch

7.03.2020

*Un mosaico di parole : riflessioni
et proposte didattiche*

Genève
→ ge.ch/formation

11.03.2020

*Choosing and Using Young Adult
Novels*

Zürich
→ ife.uzh.ch

14.03.2020

Film in the English Classroom

Wattwil
→ webpalette.ch

21.03.2020

"Come si / vi seducono le donne."

Zürich
→ ife.uzh.ch

25.03.2020

prima.nova

St.Gallen
→ webpalette.ch

3.04.2020

Faute ou variante?

Zürich
→ ife.uzh.ch

6.04.2020

La poésie comme engagement

Zürich
→ formafle.ch

24.-25.04.2020

*Set to music: Music and
Performance as a Pedagogical
Tool in the Foreign Language
and Culture Classroom*

South Bend
→ italianstudies.nd.edu/

AUTORI DI QUESTO NUMERO

Clémentine Abel | Universität Freiburg (D)
clementine.abel@romanistik.uni-freiburg.de

Yves Anderegggen | APEPS

Marco Baschera | Universität Zürich
bascheramar@bluewin.ch

Patrick Büchel | Zürich

Matteo Casoni | OLSI, Bellinzona

Mario Cruz | Polytechnic Porto
mariocruz@ese.ipp.pt

Natalia Domínguez | Universität Freiburg
natalia.dominguez@unifr.ch

Georgina Dragovic | Universität Freiburg
georgina.dragovic@unifr.ch

Jan Oliver Eberhardt | PH FHNW
janoliver.eberhardt@fhnw.ch

Eleni Gana | University of Thessaly

Martin Geiser | Langenthal
Martin.Geiser@bzl.ch

Eva Göksel | PH Zug
eva.goeksel@phzg.ch

Manfred Gross | PH Graubünden
manfred.gross@phgr.ch

Berit Jany | University of Colorado

Berit.jany@colorado.edu

Ledia Kazazi | University of Elbasan
lediakazazi@gmail.com

Antje Marianne Kolde | HEP Vaud
antje-marianne.kolde@hepl.ch

Christine Le Pape Racine | APEPS

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch

Manuela Macedonia | Universität Linz

Nicoletta Mariolini | Bern

Nikola Mayer | PH Zürich
nikola.mayer@phzh.ch

Serafina Morrin | Catholic University of Applied Social
Sciences, Berlin

info@serafina-morrin.com

Maria Papadopoulou | University of Thessaloniki

Reto Pfirter | Fachstelle JUMPPS
r.pfirter@jumpps.ch

Miriam Steward | Zürich

Corina Venzin | Universität Freiburg
corina.venzin@unifr.ch

Magda Vitsou | University of Thessaly
magvits@gmail.com

*In
anteprima*

BABYLONIA

1|2020

**Le français en Suisse...
20 ans après**

**Französisch in der Schweiz...
20 Jahre danach**

**Il francese in Svizzera...
20 anni dopo**

**Il franzos en Svizra...
20 ons suenten**

- > Qu'en est-il de la vitalité du français en Suisse?
- > Le français, fait-il rêver?
- > Apparaît-il trop compliqué?
- > Le français, fait-il rêver?...
- > Ou est-il suranné, engoncé dans son prestige d'antan et des normes vécues immuables?

Le numéro 3/1999, dernier du millénaire précédent, avait permis de dresser un large panorama de la situation de cette langue dans notre pays. Il en rappelait l'histoire, mettait en évidence ses particularités par rapport au « français standard », souvent issues de ses contacts avec l'allemand et avec des patois alors fortement menacés, donnait à connaître une littérature souvent méconnue ; il en jugeait ainsi la vitalité, en s'intéressant aussi aux représentations de ses locuteurs et à sa situation en Suisse alémanique.

Wo stehen wir 20 Jahre später? Wie steht es um seine Vitalität? Der Französischunterricht wurde, wie wir wissen, in der deutschsprachigen Schweiz mehrfach in Frage gestellt – ohne Erfolg, doch stellen sich Fragen zum Prestige, zur wirtschaftlichen Bedeutung und ganz allgemein zum Gebrauch des Französischen im Alltag.

Il presente numero presenterà il francese da un punto di vista eminentemente svizzero, presentandone gli aspetti vitali, creativi, incantati, divertenti, ludici e variegati – ma pure la sua modernità e rilevanza politica, economica e sociale.

I prossimi numeri di Babylonia

2/2020 Graphic Novel

3/2020 Mediation

Responsables de rédaction:

Jean-François de Pietro, Amelia Lambelet, Jeanne Pantet & Zorana Sokolovska