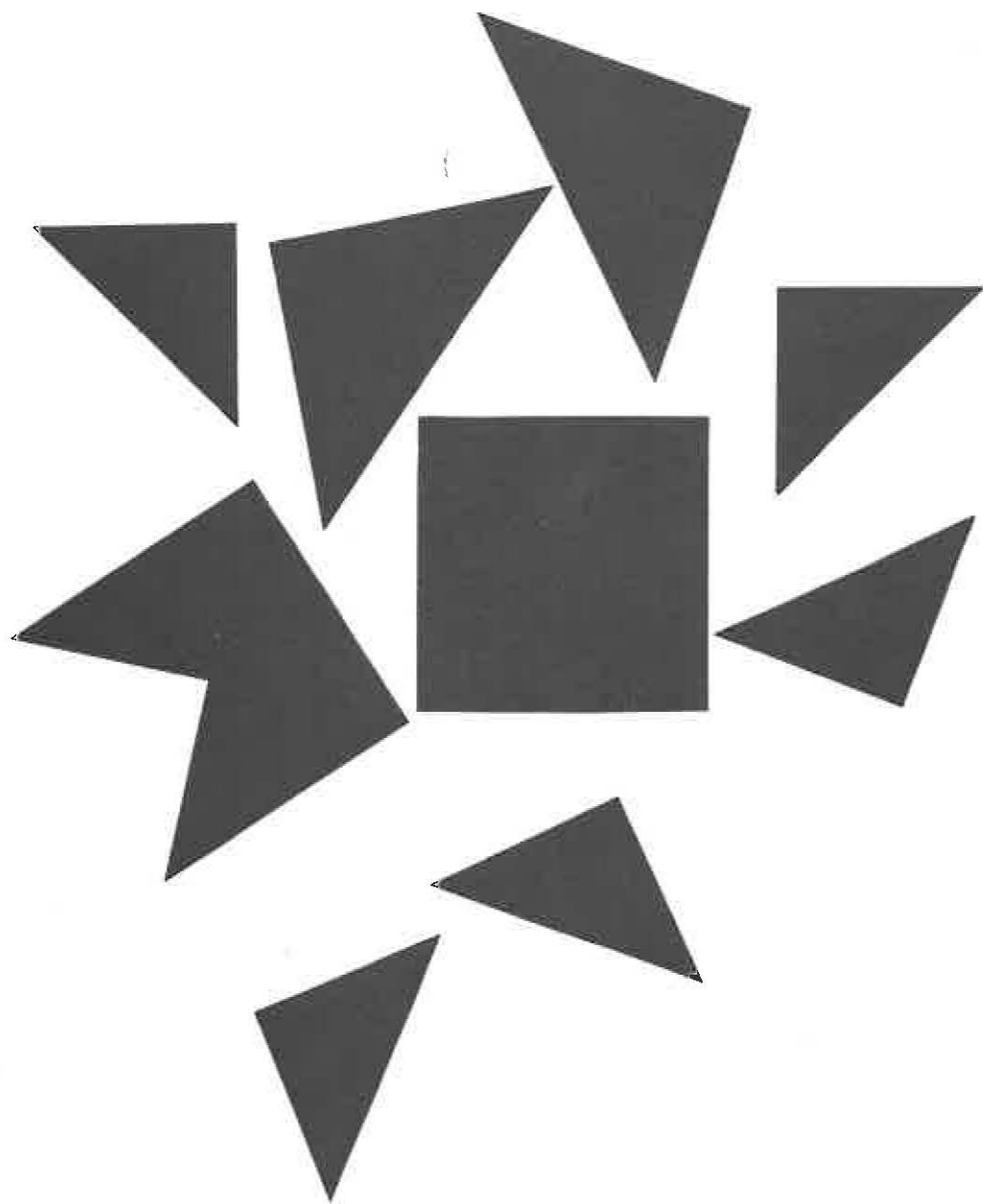


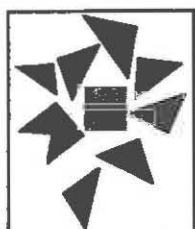
B A B Y L O N I A

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



Uffici dell'
insegnamento medio
medio superiore
e professionale
Dipartimento della
pubblica educazione
Cantone Ticino-CH

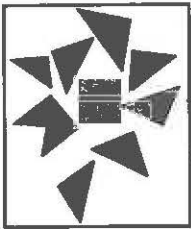
N. 0 di prova, agosto 1991



Sommario

	Pagina
Babylonia	
- Babilonia ? Un mito affascinante fin dall'antichità <i>di Gianni Ghisla</i>	2
- Invito ai lettori	2
- Editoriale	3
L'intervista	
- Sei domande a Francis Debyser	5
Contributo teorico	
- Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachen- didaktik <i>di Gerhard Neuner</i>	10
Esperienze	
- Un étranger à Chiasso <i>di Daniela Meroni e Alfredo Tadini</i>	33
Finestre	
- Prüfen und Bewerten im Fremdsprachen- unterricht <i>di Oskar Putzer</i>	36
- Didattica L2: centralità del docente/centralità dell'allievo <i>di P. Baiano e B. L. Moses</i>	38
- Riflessione sull'insegnamento dell'inglese nella scuola media <i>di S. Bobbià e B. L. Moses</i>	41
Recensioni e Segnalazioni	43
Bloc Notes	47
Impressum	51
Inserti didattici	
- No. 1 <i>di Lucia Barella et al.</i>	
- No. 2 <i>di Corrado Biasca</i>	
- No. 3 <i>di Gianni Ghisla et al.</i>	

L'elenco dei collaboratori di questo numero si trova a pag. 51



Babilonia? Un mito affascinante fin dall'antichità

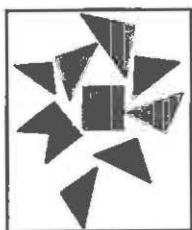
Babilonia divenne un mito prima ancora di scomparire. Già un erudito alessandrino l'aveva inserita nel novero delle sette meraviglie del mondo e per tutta l'antichità occupò uno spazio privilegiato nell'immaginario dei dotti e della gente comune. Le immagini hanno sfidato l'usura del tempo, alimentate senza sosta nel corso di tutta la cultura occidentale da fonti e nomi altisonanti: dalla Bibbia a Erodoto, da Voltaire a Borges, da Verdi a Rossini. Le immagini più evocate sono quelle della torre incompiuta, della confusione e del trambusto provocati dall'intervento di dio (Mosè, 1,11), punitore inflessibile dell'orgoglio dei Babilonesi, costretti a parlare molteplici lingue per finire incapaci di comprendersi. Timore e burla, fascino e rispetto si mescolano oggi nell'uso, a tratti ammonitore a tratti scherzoso, che il linguaggio quotidiano fa della metafora. Ma all'osservatore accorto Babilonia rivela una delle più grandi e antiche civiltà. Anzi la civiltà in cui affondano le radici più remote della nostra cultura. In essa si sono fuse, confondendosi, vita e cultura dei Sumeri e dei Semiti, popoli che godettero la fertile regione mesopotamica fra il Tigri e l'Eufrate. Per quasi due millenni fino al tempo di Alessandro Magno, Babele fu il centro culturale dell'Asia Minore. Le scritture dai caratteri cuneiformi e un vasto patrimonio conoscitivo le diedero mezzi e risorse per costruire strutture sociali molto avanzate la cui grande forza di assimilazione, anche se innegabilmente coercitiva,

permise la convivenza delle varie popolazioni semitiche e acadiche che via via si accalcavano attorno e nella vasta regione mesopotamica. Grazie a questa forza integrativa, la civiltà babilonese durò a lungo, sopravvisse alla caduta dell'impero neobabilonese e irradiò profondamente le culture seguenti. Se dunque leggenda e mito ci trasmettono soprattutto l'immagine biblica di una Babilonia ammonitrice che aleggia anche sulle lingue, degradate a strumento di punizione divina, la storia offre le ragioni di una civiltà organizzata, dai valori elevati e affascinanti, che incitano al superamento anche degli eventi più drammatici di cui l'attualità ci costringe ad essere attoniti e tristi testimoni. Da qui traiamo lo spunto per chiamare Babylonia la nostra rivista. Più che mai le lingue si scoprono al centro dell'evoluzione sociale e culturale: ad esse, in quanto espressione autentica di identità, va il compito di fungere da veicolo e garanzia di quelle libertà che l'integrazione politica ed economica, per quanto necessarie e vitali, tendono sovente ad avvilire. Nel futuro interculturale della nostra società, il lato "babilonico" delle lingue può paradossalmente essere elemento di equilibrio culturale e di tolleranza sociale. Le lingue occorre conoscerle, usarle, amarle per conoscere, rispettare e amare chi le parla. Esse sono una porta -"bab"-, non tanto verso dio -"ili"-, quanto verso una società migliore in cui ci sia un posto privilegiato per la diversità.

Gianni Ghisla

Invito ai lettori

*Cari lettori,
ci farebbe molto piacere avere la vostra opinione su Babylonia. Dalle vostre reazioni e dai vostri suggerimenti dipenderà il "se" e il "come" della sua futura esistenza. Abbiamo perciò allegato a questo numero di prova un breve questionario che vi preghiamo di rispedirci. Non esitate. Il vostro giudizio sarà per noi prezioso e decisivo. Il gruppo redazionale.*



Editoriale

*Il caso e le circostanze favoriscono spesso la nascita di idee e progetti nuovi. Così è stato per **Babylonia**, affacciata alla mente di alcuni di noi a Parigi, teatro in quel mentre di un congresso internazionale, *Les Etats Généreaux des Langues*. Questo convegno tracciava un bilancio aggiornato dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, con particolare attenzione alle prospettive di una didattica aperta ai bisogni comunicativi e culturali degli allievi.*

L'orientamento comunicativo ed interculturale che si va lentamente imponendo, sotto la spinta del Consiglio d'Europa, ha in effetti stuzzicato la fantasia e le risorse professionali degli insegnanti ma sta al tempo stesso erodendo alcune certezze e mettendo alla prova chi è quotidianamente confrontato con i problemi didattici di tutti i giorni. Questo vale, ovviamente, sia per gli insegnanti ticinesi che per tutti i loro colleghi delle altre scuole europee.

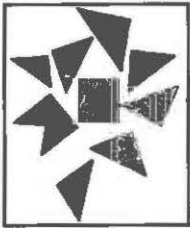
Posti di fronte a questo scenario, ci siamo chiesti quali potessero essere i mezzi e le strategie per far convergere produttivamente le risorse umane e il potenziale didattico sui nuovi orientamenti dell'insegnamento/apprendimento delle L2. Su un aspetto c'è stato pieno accordo: la necessità di migliorare la comunicazione e gli scambi tra tutti gli addetti ai lavori e favorire così una riflessione comune sulle idee e sulle esperienze, infrangendo gli angusti confini della classe, della scuola, di uno specifico settore.

*Ecco dunque profilarsi l'idea di una rivista: un lungo periodo di gestazione l'ha fatta nascere con il nome di **Babylonia** (Cfr. pag. 2), pensandola come spazio di riflessione e di confronto per gli insegnanti ticinesi di L2 di ogni ordine e grado di scuola. **Babylonia** vorrebbe però raggiungere anche tutti coloro che sono interessati all'insegnamento e alla diffusione delle L2, nel nostro Cantone e fuori dai nostri confini, per intensificare i rapporti con le persone e le istituzioni operanti nel campo dell'insegnamento o della ricerca.*

*Nel nostro progetto, alcune idee forti dovrebbero accompagnare **Babylonia** durante il suo viaggio:*

- la concezione di una didattica aperta delle L2 che valorizzi le risorse e le capacità dell'insegnante, che stimoli la comunicazione e le relazioni dentro e fuori l'aula scolastica, che faccia un uso pragmatico e funzionale dei manuali e dei sussidi didattici. Una didattica all'insegna dell'integrazione, da ricercare anche con l'insegnamento della lingua materna. Siamo certi che ciò potrà servire a rendere l'insegnamento/apprendimento della L2 non solo più vivace e divertente ma anche più efficace;

- la convinzione che le lingue seconde possano veramente essere insegnate in funzione dei bisogni comunicativi degli allievi, nel rispetto delle loro capacità e dei loro ritmi cognitivi e nella prospettiva di una loro progressiva autonomia. Cerchiamo di aprire alla comunicazione gli angusti confini dell'aula privilegiando una didattica che coinvolge e responsabilizza gli allievi ad es. attraverso progetti oppure scambi e contatti con altre regioni linguistiche. La Svizzera, lo ricordiamo, è plurilingue, come pure l'intero continente europeo: vorremmo adoperarci affinché diventino plurilingui anche gli svizzeri e gli



europesi;

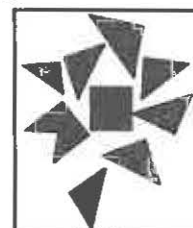
- la convinzione che la didattica della L2 non possa mancare all' appuntamento con il futuro interculturale del nostro paese e dell' Europa. A nostro avviso, le lingue insegnate non sono da concepire come mero strumento tecnico di comunicazione, ma come espressione di culture e di valori diversi, da scoprire e da interrogare, per meglio interrogarci e scoprirci.

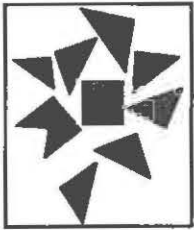
Su questi temi si sono chinati anche due significativi contributi di questo primo numero di Babylonia. Nell' intervista, che vorremmo mantenere come rubrica stabile, Francis Debyser mette a fuoco i problemi generali che investono le trasformazioni soprattutto didattiche dell' insegnamento delle L2 (p.4). Gerhard Neuner ci ha d' altro canto concesso la pubblicazione - nella rubrica contributo teorico - della relazione da lui tenuta ad un simposio sull' insegnamento del tedesco L2 (Montreux, nov.1989). In questa sua analisi egli traccia un quadro storico e pedagogico esaustivo dei nuovi orientamenti della didattica delle L2 con specifico riferimento alla situazione svizzera (p. 10). Il lettore troverà altre tre rubriche: la prima - esperienze - si propone di dare la parola agli insegnanti affinché mettano a disposizione le loro esperienze. La seconda - finestre - concede spazio a brevi commenti o resoconti su problemi scolastici, sull' aggiornamento ecc., mentre la terza - bloc notes - vuole essere un contenitore di informazioni di vario genere con l' agenda delle manifestazioni. Non dovrebbero mancare nemmeno recensioni e segnalazioni librerie. Al centro di Babylonia - e non solo in senso redazionale - si troveranno gli inserti didattici che vogliono conferire alla rivista il carattere di strumento per e degli insegnanti.

Ne consegue una linea editoriale che vuole essere interculturale e favorire l' integrazione. Per integrazione intendiamo l' accostamento e la conciliazione della riflessione sulla lingua e sulla didattica delle L2 con le esigenze pratiche, del lavoro così come viene vissuto quotidianamente in classe. D' altro canto Babylonia si definisce interculturale perchè vuole promuovere il dialogo fra le culture, sollecitandone la conoscenza nel rispetto della loro autenticità e ricchezza. Da qui anche l' idea di pubblicare gli articoli nella loro lingua originale corredati possibilmente con delle sintesi nelle altre lingue.

Questo primo numero di prova ha potuto essere stampato e distribuito grazie alla disponibilità e alla collaborazione degli Uffici dell'Insegnamento Medio, Medio Superiore e Professionale del Dipartimento della Pubblica Educazione del Canton Ticino. Esso raggiungerà anzitutto gli insegnanti di questi settori scolastici: l' accoglienza che loro vorranno riservare a Babylonia ne condiziona il futuro. Noi speriamo che il viaggio appena intrapreso possa essere lungo.

Il gruppo redazionale.





SEI DOMANDE A FRANCIS DEBYSER

Abbiamo rivolto 6 domande a Francis DEBYSER che, grazie alla sua formazione e al ruolo che da anni ricopre, ci è sembrato particolarmente vicino al mondo degli insegnanti di lingua straniera in generale e agli insegnanti di FLE (Français Langue Etrangère) in particolare.

Accanto alle sue risposte, che riportiamo per esteso, prendiamo nota anche di un interrogativo sottopostoci da un'altra personalità nel campo del FLE, René Richterich, direttore dell'Ecole de Français Moderne di Losanna. Quello di René Richterich oltre che un interrogativo è un augurio e in questo senso lo giriamo al lettore quale auspicio che parte dal primo contributo di Babylonia:

L'insegnamento/apprendimento di una Lingua Straniera non dovrebbe essere forse o soprattutto una questione di felicità, di gioia, di "bonheur"?

Essere insegnanti felici di insegnare, felici di lavorare con allievi cui si trasmette il piacere di imparare e la fiducia in sé non è il punto di arrivo e al tempo stesso il punto di partenza di ogni atto di insegnamento destinato al successo?

Francis Debyser, après avoir dirigé pendant vingt ans le B.E.L.C. (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation) est actuellement Directeur Adjoint du C.I.E.P. (Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres).

Spécialiste de didactique du F.L.E. (Français Langue Etrangère) depuis de longues années, il a notamment contribué à introduire dans la méthodologie des lan-

gues vivantes les techniques de créativité. Auteur de nombreux articles et monographies relatifs à la méthodologie du F.L.E., il a mis au point, entre autres, des jeux d'expression comme les TAROTS DES MILLE ET UN CONTES (éd. l'Ecole). Auteur avec J.-M. CARE de JEU, LANGAGE ET CREATIVITE (éd. Hachette), il a lancé l'idée des simulations globales, notamment avec L'IMMEUBLE (éd. Hachette).

1) *Nous avons le sentiment que les nouvelles approches dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes suscitent un certain malaise chez les enseignants.*

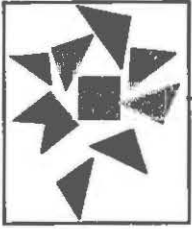
Quelle est votre opinion à ce sujet?

Je ne suis pas tellement convaincu qu'il y ait un tel malaise. Peut-être plus il y a quatre ou cinq ans, mais maintenant les pratiques communicatives dans la classe de langue sont largement entrées dans les

moeurs.

Bien sûr, les enseignants qui n'ont pas eu de formation ou de recyclage récent, s'ils reçoivent un manuel nouveau à orientation de type communicatif peuvent être assez désemparés, notamment faute des repères dont ils ont l'habitude, dans les "progressions strictement grammaticales".

En revanche, si les enseignants ont eu une formation ou un recyclage ou s'ils ont un outil ou une méthode de type communicatif raisonnablement équilibré, qui



ne sacrifie pas complètement les acquis morphologiques ou grammaticaux, ils trouvent dans ces outils des exercices et surtout des techniques de classe beaucoup plus efficaces pour l'apprentissage de la communication dans la classe. C'est plutôt au niveau de la formation qu'il faudrait être vigilant. Il faudrait aussi avoir l'oeil aux outils méthodologiques, parce que le marché de l'édition étant ce qu'il est, bien qu'il y ait eu en général une amélioration de la qualité des manuels, il y en a quand-même encore beaucoup qui sont fait à la va vite et qui sacrifient à la mode communicativiste avec des exercices ou de propositions de techniques de classe dont les enseignants ne voient pas tellement les objectifs, alors que, précisément, les méthodes communicatives insistent sur la définition d'objectifs communicatifs clairs aussi bien pour le professeur que pour l'élève.

2) *A votre avis, quels sont ou quels devraient être les objectifs que le professeur de langues vivantes devrait se poser dans le domaine de la scolarité obligatoire?*

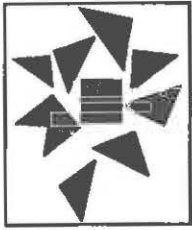
Oui, c'est là qu'il faut prendre en compte la spécificité de la scolarité obligatoire, en ce sens qu'il peut y avoir un danger dans certaines approches communicatives de proposer à des élève quelque chose qui ressemble à un manuel ou une méthode d'apprentissage conversationnel de la communication pour adultes.

Or, un apprentissage linguistique scolaire est plus ambitieux.

Il veut quand-même fonder les bases d'une connaissance du système et ne pas être simplement un manuel de conversation.

Un apprentissage scolaire, en général, ne peut pas se





passer de déboucher sur la maîtrise de l'écrit. Il y a donc une pondération ORAL/ECRIT qui est très importante. Un apprentissage scolaire intègre nécessairement et à plus forte raison dans un cadre européen, les apprentissages culturels.

3) Quels sont, à votre avis, les problèmes majeurs qui apparaissent lors de l'évaluation du travail fait en classe?

L'évaluation est forcément plus complexe avec ce type d'approche, parce qu'on ne peut pas, on l'a bien vu, évaluer la compétence communicative uniquement avec des outils de type "test" ou même avec des épreuves plus classiques, genre "dictée" ou "épreuve de compréhension", conçues pour l'évaluation de la compétence linguistique.

Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas maintenir ce type de test, parce qu'on sait fort bien aujourd'hui que la compétence linguistique est une condition "sine qua non" de la compétence communicative.

C'est une condition nécessaire mais pas suffisante: il faut donc s'orienter vers des épreuves qui mesurent plus directement l'acquis du communicatif, soit la réception soit la production. Et c'est beaucoup plus difficile à formaliser.

Il y a eu toute une série de travaux qui ont été fait dans ce sens, pour ne citer que les premiers travaux de Jean-Claude Mothe il y a déjà une dizaine d'années. Certes, il y a les tests des organismes internationaux, les dispositifs d'examens type le DELF ou le DALF¹ qui intègrent tout à fait la compétence communicative, mais ce sont des dispositifs plus lourds, plus minutieux, plus longs. Ils ont quand-même l'avantage d'avoir un effet en retour sur la programmation, les curricula et la définition des référentiels des classes. On sait très bien qu'un examen de type traditionnel amène à un bachotage; un examen avec des formules d'évaluation et de contrôle de type communicatif a pour effet salutaire en retour d'imposer des techniques de classe plus modernes, plus vivantes et plus communicatives. On l'a vu très nettement dans les cursus qui ont modifié leurs formules d'examen.

4) Quelle devrait être, à votre avis, la formation idéale (initiale et continue) du professeur de langues vivantes?

Il est évident que la formation initiale des professeurs doit tout en se plaçant à un niveau d'exigences beaucoup plus poussé, inclure les modèles d'acquisition comparables aux modèles pédagogiques qu'on proposera aux professeurs d'utiliser avec leurs élèves.

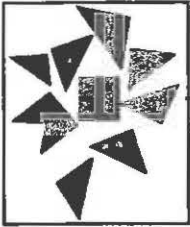
On parlait plus haut du malaise de l'enseignant: les anciennes générations sont peut être plus surprises et déconcertées par les orientations actuelles que les jeunes, et ce n'est pas en termes de sclérose ni de moindres capacités de cette génération.

C'est tout simplement qu'il y a une sorte de plus grande contradiction entre les modèles qui leur ont servi et qui leur ont en général bien servi, puisqu'ils sont arrivés à un niveau de compétence souvent excellent et les nouvelles approches: ils ont une sorte de petite révolution sinon culturelle en tout cas méthodologique à faire pour s'adapter.

Il y a aussi dans la formation des enseignants une réflexion cognitive à proposer, ainsi qu'une réflexion linguistique et théorique. Ce qui ne veut pas dire que dans les approches en milieu scolaire, comme on a eu trop tendance à faire, il faille dédaigner le linguistique ou la réflexion sur l'acte d'apprentissage; il est évident que la réflexion sur l'apprentissage et la réflexion sur le fonctionnement du langage, et pas seulement en termes linguistiques mais en termes de réflexion sur la communication, doit être beaucoup plus développé chez les enseignants dans la formation initiale. Ça suppose des formateurs bien formés.

5) Quelles sont les perspectives que vous entrevoyez à court et à moyen terme dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes en Europe?

Il ne faut pas oublier que c'est tout le travail incitatif et de réflexion du Conseil de l'Europe qui a lancé le "communicatif" et qui a en quelque sorte anticipé les gros projets européens communautaires de la CE. On assiste à l'heure actuelle à une formidable pression sociale de la demande des parents et du public



pour l'apprentissage des langues à cause de l'évolution du communicatif et aussi de l'évolution de ce que j'appellerais l'Europe à géométrie variable, c'est-à-dire l'extension de l'Europe de l'Est et du centre.

Il n'y a pas de doutes que aussi bien des programmes non spécifiquement linguistiques comme le programme PETRA, le projet COMETT et bien sûr, le projet ERASMUS, maintenant le programme LINGUA² pour les 5 années à venir vont jouer un rôle incitatif déterminant pour l'enseignement des langues et pour le plurilinguisme européen. Et cette sensibilité se retrouve même dans les pays qui n'adhèrent pas à la Communauté.

Je trouve tout à fait significatif que la Suisse ait en quelque sorte assez vite changé de politique des langues. Il y a une quinzaine d'années on a publié en Belgique un bon ouvrage de Lewis-Balkan sur les pays bilingues.

On y voyait très bien que la politique belge, luxembourgeoise et la politique linguistique suisse, j'entends par politique ce que les Québécois appellent l'"aménagement linguistique" ou l'"aménagement des langues" ont marqué.

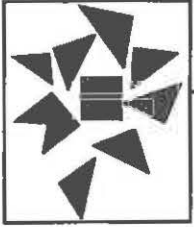
Il y avait une tendance de la Confédération Helvétique à considérer comme intouchable l'autonomie linguistique cantonale: chacun était maître chez soi et chacun parlait la langue du Canton à l'école. En quelque sorte les vaches étaient bien gardées.

Le phénomène qui a commencé il y a 7 ou 8 ans et qui a été remarquablement négocié à cause du système suisse de consultation des collectivités locales, y compris par référendum, a massivement développé l'enseignement des langues dans le primaire. Ce fait est tout à fait remarquable, et c'est d'autant plus remarquable qu'on voit actuellement un pays bilingue comme la Belgique en train de se morceler et de se séparer à cause de problèmes politiques et culturels beaucoup plus difficiles.

6) Quel est, selon vous, le "profil idéal" de l'élève qui réussira son apprentissage en langue étrangère?

J'imagine qu'il s'agit du profil d'entrée.

On revient à une question de prédictibilité. En gros on peut dire que les élèves doués avec un bon Q.I.



apprennent mieux les langues étrangères. C'est confirmé partout. Je ferai un exemple.

En Hongrie il y a un lycée bilingue de bonne qualité. L'inspecteur m'a fait visiter il y a 3 ans à titre de comparaison un lycée assez sélectif d'adolescents hongrois en terminale sélectionnés pour leurs compétences en mathématique (disons l'équivalent de ce qui pourrait être une terminale C d'un lycée avec une très forte sélection). Ces élèves avaient un enseignement ordinaire du Français 2 à 3 fois moindre en temps et en horaire que ceux du lycée bilingue, mais ils étaient aussi bons que ceux du lycée bilingue. Ça, c'est ce que j'appelle les chances des élèves doués. D'ailleurs dans certains pays on recrute les élèves vers des sections internationales pas uniquement à travers les compétences linguistiques mais à travers des résultats scolaires de bonne qualité.

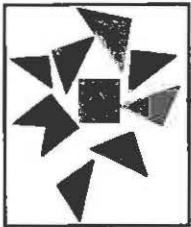
Parlons de l'élève moyen. Les conditions essentielles sont une bonne condition d'environnement et une bonne condition sociologique.

On va retrouver très vraisemblablement les mêmes problèmes pour les expériences d'enseignement dans le primaire. Si la Grande Bretagne, après un gros effort dans les années '70, a stoppé l'enseignement du Français dans le primaire, c'est parce que l'on s'est aperçu que les élèves dans des conditions et dans un bon environnement social, familial, scolaire et de quartier urbain marchaient bien et que les élèves dans des conditions défavorisées comparables apprenaient mal, ou peu ou rien et qu'en plus cela augmentait presque leur handicap contrairement à ce qu'avaient espéré certains en se disant que peut-être l'apprentissage d'une langue étrangère mettait les élèves à égalité. On s'est aperçu que c'était faux.

(Intervista raccolta da Clelia Paccagnino)

¹ Diplôme Élémentaire de Langue Française et Diplôme Approfondi de Langue Française

² Européenne pour la diffusion des langues et pour les contacts entre étudiants des différents secteurs



NEUERE ENTWICKLUNGEN IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK.

Welche Anregungen könnten sich daraus für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz ergeben?

Di
Gerhard Neuner

Gerhard Neuner occupa la cattedra di tedesco lingua seconda presso l'università di Kassel. L'elaborazione di materiali didattici e programmi è al centro dei suoi interessi professionali. La sua collaborazione alla pubblicazione di "Deutsch Konkret" e "Deutsch aktiv" lo ha reso noto ovunque si insegni il tedesco come lingua seconda. E' coautore del testo "Uebungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" assieme a M.Krüger e U.Grewer (Langenscheidt, 1981) e corettore della rivista "Fremdsprache Deutsch" edita da Klett.

Gerhard Neuner lehrte an der Universität Kassel im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache und beschäftigt sich vorwiegend mit der Entwicklung von Lehrmaterialien und Lehrplänen.

Seine Mitarbeit an den Lehrwerken "Deutsch aktiv" und "Deutsch konkret" hat ihn beinahe überall dort bekannt gemacht, wo Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Er hat u.a. die "Uebungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" mitverfasst (zusammen mit M.Krüger u. U.Grewer, Langenscheidt, 1981) und zeichnet als Mitherausgeber der Zeitschrift "Fremdsprache Deutsch" (Klett).

Summaries

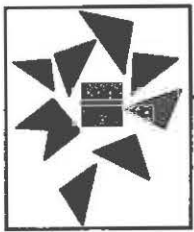
Der intensive Wandel der letzten Jahrzehnte in den Vorstellungen von Fremdsprachendidaktik bildet den Ausgangspunkt dieses Beitrages, der den Horizont der aktuellen und künftigen Entwicklung im didaktisch-methodischen Bereich abzustecken versucht. Deutsch als Fremdsprache konstituiert sich immer von Neuem im Rahmen eines komplexen Beziehungsgeflechtes von gesellschaftlich-kulturellen Grundlagen, pädagogischen Leitvorstellungen und schulischen Rahmenbedingungen. Ein Knotenpunkt in diesem Geflecht besteht darin, "kommunikative Kompetenz" als übergeordnetes Lernziel zu betrachten, was bedeutet, dass fremdsprachlicher Unterricht nicht überall in der Welt, nicht für alle Zeiten und nicht für alle Lerngruppen dasselbe sein kann. Die einzelnen relevanten didaktisch-methodischen Veränderungen der letzten Jahre werden in einem diffe-

renzierten Aufriss dargelegt, der die Fixierung zweier grundlegenden und für die Weiterentwicklung entscheidenden Aspekte erlaubt:

. die pragmatische Orientierung (Fragen der gruppenspezifischen Bedürfnisse des Fremdsprachengebrauchs),

. die pädagogische Orientierung (Fragen der inhaltlichen Lernangebote und der Lern- und Lehrverfahren).

Die ausführliche Diskussion dieser Aspekte führt zur Präzisierung der wichtigsten praxisrelevanten Elemente eines "interkulturellen Ansatzes", der als pädagogisch orientiertes Lernen und Verstehen im Fremdsprachenunterricht aufgefasst wird. Den Abschluss bilden Bemerkungen zum Deutschunterricht in der Schweiz aus der Sicht eines Nichtschweizer DAF-Didaktikers.



Nuove tendenze nella didattica delle lingue seconde. Che indicazioni se ne possano trarre per l'insegnamento del tedesco in Svizzera?

Negli ultimi decenni profondi mutamenti hanno contraddistinto l'insegnamento delle lingue seconde: questo è il punto di partenza del contributo in cui l'autore traccia uno spaccato delle questioni metodologiche e didattiche attuali e ne delinea le tendenze evolutive. Il tedesco come lingua seconda si ridefinisce continuamente sullo sfondo di un intreccio di condizioni socio-culturali, indirizzi pedagogici ed elementi istituzionali. All'interno di questo dinamico intreccio, un elemento selettivo essenziale consiste nel considerare prioritario l'obiettivo della "competenza comunicativa" con cui si attribuisce all'insegnamento di una lingua seconda un significato diverso e particolare a seconda di dove avviene, quando avviene e a chi viene impartito. I singoli mutamenti metodologici e didattici degli ultimi anni vengono analizzati in modo differenziato. Ciò permette all'autore di mettere a fuoco due aspetti decisivi per l'evoluzione del discorso didattico:

- *l'orientamento pragmatico (questioni di un insegnamento basato sui bisogni linguistici specifici dello studente)*
- *l'orientamento pedagogico (questioni della scelta dei contenuti e delle strategie di apprendimento e insegnamento).*

In seguito egli approfondisce alcuni elementi dell'"approccio interculturale" che risultano determinanti per la pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento. In conclusione l'autore, specialista della didattica non svizzero, formula da questo suo specifico punto di vista, alcune considerazioni sull'insegnamento del tedesco lingua seconda in Svizzera.

Les nouvelles tendances dans la didactique des langues étrangères. Quelles indications pour l'enseignement de l'allemand en Suisse ?

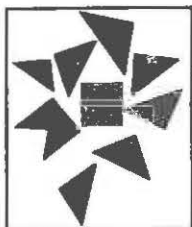
Au cours des dernières décennies, de profonds changements ont marqué l'enseignement des langues étrangères.

En partant de cette considération, G. Neuner brosse un tableau des problèmes méthodologiques et didactiques actuels et définit les paramètres d'une évolution possible. L'Allemand, en tant que langue étrangère, se précise progressivement sur un fond mobile de conditions socio-culturelles, d'approches pédagogiques et de cadres institutionnels divers. A l'intérieur de ce cadre dynamique, l'élément essentiel est constitué par l'adoption de la compétence de communication comme objectif prioritaire. Cette approche attribuée à l'enseignement d'une langue étrangère a une valeur toujours différente, dont les paramètres varient selon le public, les objectifs et les institutions retenus.

Cela permet à G. Neuner de focaliser deux aspects fondamentaux dans l'évolution du discours didactique:

- *une orientation pragmatique, qui doit respecter les besoins linguistiques de l'élève*
- *une orientation pédagogique, qui doit définir les contenus à enseigner, ainsi que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.*

Dans son article, l'auteur analyse quelques éléments de l'approche interculturale, qui seront fondamentaux pour la mise en oeuvre de l'enseignement/apprentissage. A la fin de son article G. Neuner, spécialiste de la didactique des langues présente ses considérations personnelles sur l'enseignement de l'Allemand en Suisse.



Recent developments in foreign language didactics. What impulses might ensue for the teaching of German as a foreign language in Switzerland?

The starting point of this paper are the profound changes which have taken place in the last few decades in the way we conceive foreign language didactics. The paper attempts to define the scope of present and future developments in the field of didactics and methodology. German as a foreign language must be continually redefined within the framework of a complex of intermeshing relationships between socio-cultural premises, guiding pedagogical principles and working conditions in the school.

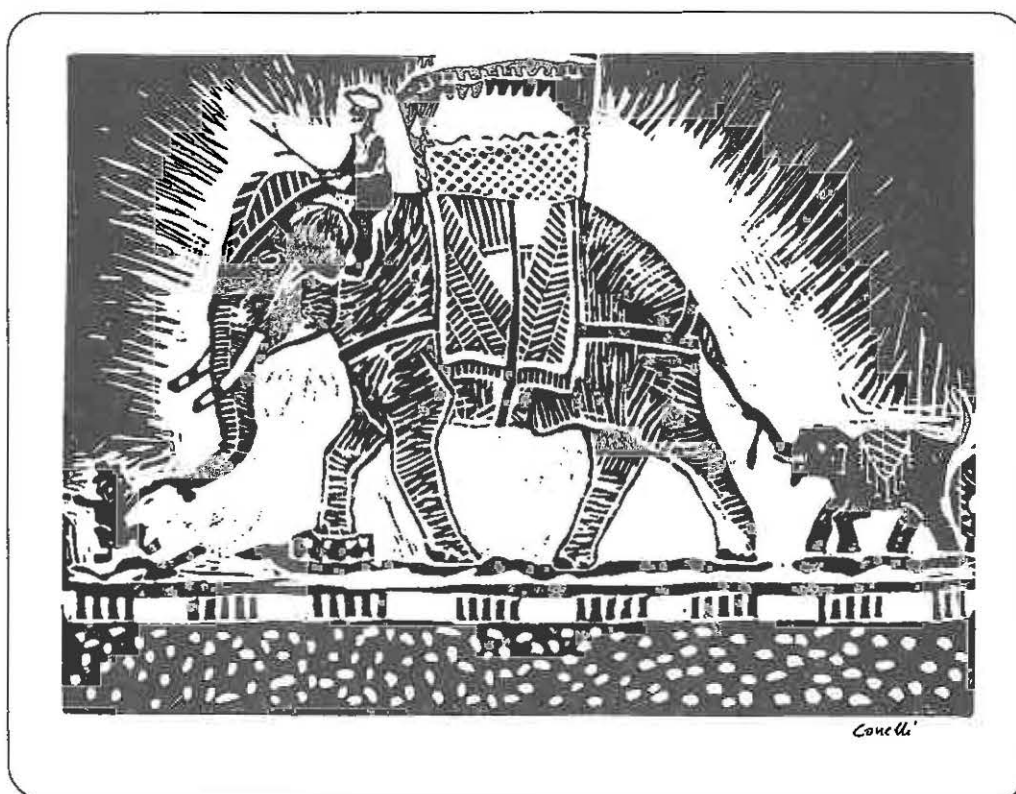
Within this complex, one nodal point consists in considering "communicative competence" a prime learning objective, which means it is inconceivable that foreign language teaching should be the same all the world over, for all time and for all target groups. Each significant didactical-methodological change over the last few years is illustrated in a detailed

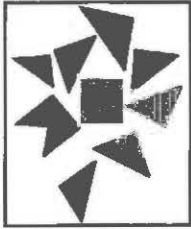
survey which enables the author to identify two fundamental aspects, both crucial for further development:

- the pragmatic orientation (bearing on group-specific needs in the use of foreign languages);*
- the pedagogical orientation (bearing on the content of possible itineraries of study and on learning and teaching procedures).*

The ample discussion of these aspects leads to the identification of the major practice-relevant elements of an "intercultural approach" which is conceived as pedagogically oriented learning and understanding in foreign language teaching.

The paper finishes with some observations on the teaching of German in Switzerland seen through the eyes of a non-Swiss teacher of the didactics of German as a foreign language.





1. Zur Einführung

Dass sich die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts immer wieder wandelt, kann ich aus eigener Erfahrung belegen. Als Schüler wurde ich im Gymnasium Ende der 50er Jahre im Englischen nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode unterrichtet. Als ich Ende der 60er Jahre die Referendarausbildung absolvierte, war gerade die audiolinguale Methode in Mode: meine ersten Lehrwerke verfasste ich als Dozent an der Pädagogischen Hochschule Anfang der 70er Jahre nach den Prinzipien des audiovisuellen Ansatzes. Dann kam die Auseinandersetzung um die Kommunikative Didaktik, die die Gemüter erhitzte. Beim letzten Kongress des Internationalen Deutschlehrerverbands in Wien im Sommer 1989 war dann zum ersten Mal die Rede von der "Postkommunikativen Phase" der Fremdsprachendidaktik. Es wurde viel vom "Interkulturellen Ansatz" gesprochen. Ich bin ganz sicher, dass wir Ende der 90er Jahre - nach der Interkulturellen Konzeption - wieder mit ganz neuen Vorstellungen vom Fremdsprachenunterricht konfrontiert sein werden.

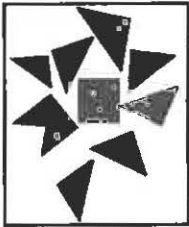
Man könnte als Lehrer sagen: lasst die Gelehrten streiten! Aber eigentlich kann es gar nicht anders sein, als dass sich die Vorstellungen vom "richtigen" Unterricht ständig verändern. Unterrichtskonzepte, Lehrpläne und Lehrwerke sind immer "Kinder ihrer Zeit". Sie sind in ein Bezugsgeflecht von ganz spezifischen gesellschaftlich-kulturellen Grundlagen, pädagogischen Leitvorstellungen und schulischen Rahmenbedingungen und Erkenntnissen der das Fach Deutsch als Fremdsprache konstituierenden Fachwissenschaften wie Linguistik; Literatur- und Textwissenschaft, Landeswissenschaften und lerntheoretischen Erwägungen eingebunden. Dieses Bezugsgeflecht verändert sich im selben Mass, wie sich die gesellschaftlichen, pädagogischen, schulischen und fachlichen Grundlagen wandeln. Dabei kommt es in diesem Netz nicht nur immer wieder zu Spannungen, es ergeben sich auch immer wieder "Knotenpunkte", die eine Neuformulierung von allgemeinen, fächerübergreifenden, aber auch fachspezifischen Zielsetzungen ermöglichen und nötig machen.

"Kommunikative Kompetenz" als übergeordnetes

Lernziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bedeutet deshalb

- nicht überall auf der Welt
- nicht für alle Zeiten
- nicht für alle Lerngruppen dasselbe!

Die folgende Grafik versucht, die wichtigsten Faktoren dieses Bedingungsgeflechts und das Verhältnis der Faktoren zueinander zu verdeutlichen.



Das Bedingungsgefüge:

GESELLSCHAFT

Formulierung von Vorstellungen zur Funktion von Schule unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen

⇒ SCHULE

Formulierung von allgemeinen, fächerübergreifenden päd. Zielvorstellungen und von allgemeindidaktischen und lerntheoretischen Prinzipien unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen

⇒ FACH

Formulierung von allgemeinen, fachbezogenen Lernzielen (Stoffauswahl, Themen, Inhalte) unter Berücksichtigung der Befunde der Fachwissenschaften (Linguistik; Literatur- und Textwissenschaften; Landeskunde)

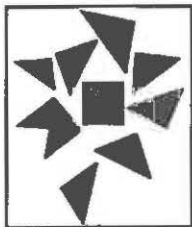
⇒ FACHUNTERRICHT

Formulierung von spezifischen, fachbezogenen Zielen (Lernstufe; Unterrichtssequenz; Unterrichtsstunde) und von Hinweisen zur Fachmethodik, zur Unterrichtsgliederung, zu Unterrichtsformen, zu Unterrichtsmedien und zu Unterrichtsorganisation unter Berücksichtigung der subjektiven Lernbedingungen der jeweiligen Zielgruppe.

Deutlich erkennbar ist eine hierarchische Zuordnung der einzelnen Ebenen in diesem Bezugsgeflecht: Gesellschaftliche Veränderungen beeinflussen die institutionellen Bedingungen und das grundlegende pädagogische Konzept, dieses wirkt sich auf das Fach und den Fachunterricht, die Bestimmung der Lernziele und der Unterrichtsmethoden, aus.

Wenn also in den letzten Jahren in der Schweiz - und in vielen anderen Ländern - das Bedürfnis nach der Neubestimmung der Ziele und der Verfahren des Fremdsprachenunterrichts entstanden ist, dann verweist das meiner Meinung nach auf eine Verände-

rung im übergreifenden pädagogischen Rahmen - Wozu soll die Schule heute, in unserer Zeit, die Schüler erziehen? Worauf sollen wir sie vorbereiten? Welche Qualifikationen braucht ein Schüler, um in unserer Welt zurecht zu kommen? - und diese Veränderung verweist ihrerseits wieder auf einen Wandel in den gesellschaftlichen Verhältnissen. Man denke nur daran, wie sehr sich in den letzten Jahrzehnten durch die Medien, insbesondere durch das Fernsehen und die Informationstechnologien, die Verfügbarkeit über Daten und die Art zu kommunizieren, gewandelt hat (Informationsspeicherung, -vervielfältigung und



-übertragung). Wie viel leichter ist heute für unsere Schüler Information zugänglich als noch vor 30-40 Jahren? Wie hat sich in dieser Video- und Walkman-Generation ihr Kommunikationsverhalten geändert?! Man denke aber auch daran, wie diese Entwicklung einen Gegentrend ausgelöst hat, der sich z. B. in einem neuen Regionalismus und Partikularismus und in der Abwehr alles "Fremden" deutlich zeigt (unser Dialekt; unser Kanton; unsere kulturellen Traditionen).

2. Aspekte des Wandels im Fremdsprachenunterricht

Welche Veränderungen im didaktisch-methodischen Konzept des Fremdsprachenunterrichts waren in den letzten Jahrzehnten am augenfälligsten?

Für mich sind es die folgenden Veränderungen:

1. Der Wandel von einem lernstofforientierten Konzept zu einem eher lernerorientierten Konzept, von der Lehr- zur Lernperspektive: wir formulieren heute die Ziele des DaF-Unterrichts nicht mehr nur von den Sprachsystemen (Grammatik; Wortschatz; etc.) und den "Kulturgütern" der Zielsprache her, sondern Fragen nach den Bedürfnissen, die der Lernende hinsichtlich des Gebrauchs der Zielsprache hat. Das hat auch verstärkt zu einer Beschäftigung mit der Frage geführt, welche Voraussetzungen der Lernende in den Lernprozess einbringt und wie er lernt.
2. Der Wandel von einem lernproduktorientierten Konzept zu einem eher lernprozessorientierten Konzept. Der rapide Wandel der Kommunikationsbedingungen bringt es mit sich, dass wir heute bei den curricularen Planungen z. B. nicht mehr nur danach fragen, welches sprachliche Inventar zur Grundaustattung des Fremdsprachenlernens gehört, sondern dass die Frage, wie man den Lernenden beibringen kann, selbständig im Anschluss an den Unterricht weiter- und dazulernen, eine immer grössere Rolle spielt (Autonomie des Lernalters; Entwicklung von Lernstrategien).
3. Der Wandel von einem an der Entwicklung des Sprechens orientierten Konzept (so die Zielsetzung

der audiovisuellen Methode und der frühen Entwürfe der Kommunikativen Didaktik) zu einem eher verstehensorientierten Konzept.

Das hat einerseits mit einer verstärkten Berücksichtigung der individuellen und gruppenspezifischen Lernerperspektive zu tun (Was bringt der Lernende an eigenkulturell geprägter Lebenserfahrung, an Weltwissen und Weltsicht in den Lernprozess ein?), aber auch mit einer verstärkten Berücksichtigung grundlegender anthropologischer und psycholinguistischer Forschung (Wie lernt man als Mensch? Wie wird Wissen und Erfahrung kategorisiert, gespeichert und aktiviert?).

4. Der Wandel der fremdsprachlichen Lerntheorien. Heute rücken kognitive Ansätze gegenüber behavioristischen, die für die audiolinguale Methode konstitutiv waren, wieder stärker ins Blickfeld.

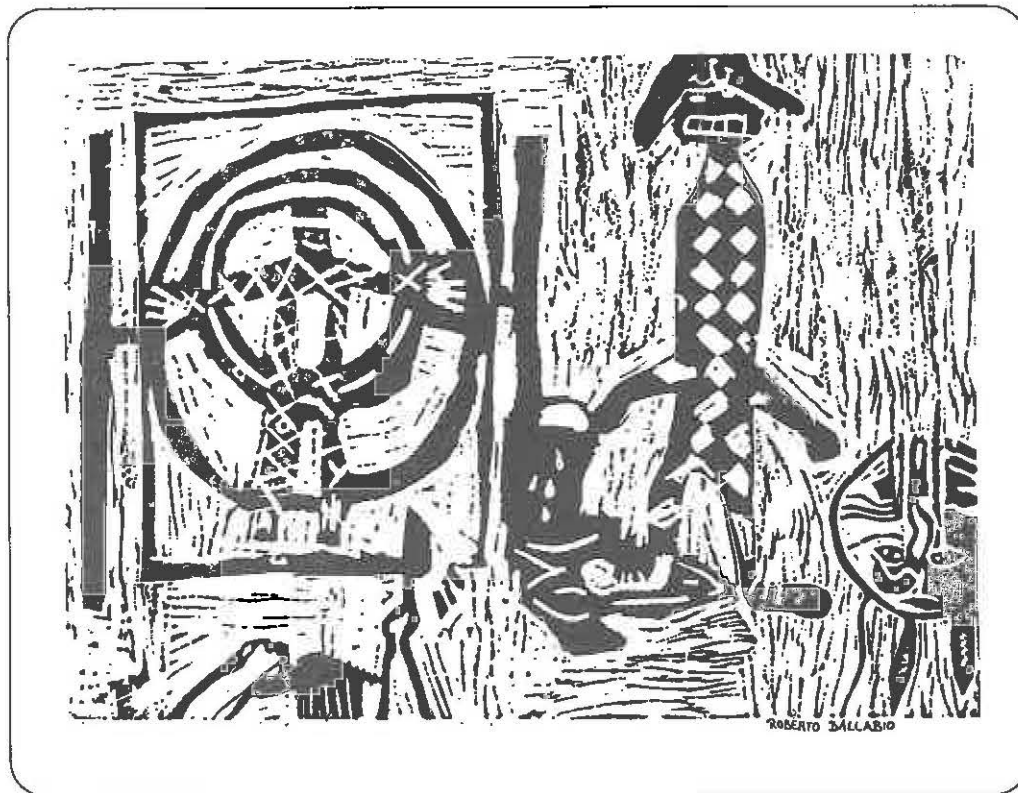
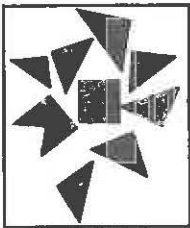
5. Der Wandel der Bewertung der Themen und Inhalte. In einem lernerorientierten Ansatz gewinnen Themen und Inhalte wieder verstärkt Bedeutung gegenüber den Sprachsystem- und fertigkeitenorientierten Konzepten früherer Entwürfe, was zu einer Neubewertung der Textarbeit und der Wortschatzarbeit führt.

6. Der Wandel der Rolle der Lehrenden und Lernenden im gesteuerten Fremdsprachenerwerb.

Stichwörter: Anleitung zu autonomen Lernen; Veränderung der Sozialformen des Unterrichts (Partner- und Gruppenarbeit). Man könnte diese Liste der Veränderungen weiterführen. Ich versuche im folgenden, einzelne Aspekte dieser Liste im Hinblick auf die Skizzierung einer spezifischen Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts in der Schweiz weiter zu verfolgen - soweit ich als Nichtschweizer die Grundlagen eines "schweizspezifischen" Ansatzes erkennen kann.

Deutlich wird aber auch, dass wir bei all dem Wandel traditionelle Vorstellungen über einen "guten" Unterricht nicht einfach über Bord werfen sollen, sondern dass wir unvoreingenommen überprüfen müssen, was in die Ausgestaltung der anstehenden Neukonzeption des DaF-Unterrichts in der Schweiz integriert werden kann.

Zwei Aspekte scheinen mir für die Weiterentwicklung des didaktisch-methodischen Konzepts für den



DaF-Unterricht im Schulbereich grundlegend zu sein: der pragmatische Aspekt und der pädagogische Aspekt. Ich skizziere beide Aspekte zunächst kurz und gehe dann ausführlicher auf ihre Entfaltung ein.

a) die pragmatische Orientierung

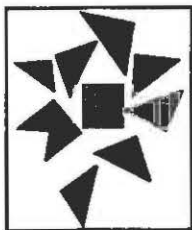
Sie beschäftigt sich mit Fragen der zielgruppenspezifischen Bedürfnisse hinsichtlich des Fremdsprachengebrauchs für Alltagskommunikation.

Diese Fragenstellung ist nicht ganz neu. Sie gehört zu den Grundlagen der Formulierung der audiolingualen/audiovisuellen Methode der 60er Jahre und wurde in den ersten Entwürfen der Kommunikativen Didaktik Anfang der 70er Jahre z.B. in den Arbeiten des Europarats weitergeführt.

b) die pädagogische Orientierung

Wenn wir bedenken, dass Fremdsprachenlernen für den Schüler jenseits von praktischer Sprachverwendung **Begegnung mit einer fremden Welt** bedeutet, mit der er sich auseinandersetzt, die

er zu seiner eigenen Welt- und Lebenserfahrung in Beziehung setzt und zu verstehen sucht; wenn man bedenkt, wo Schüler im Lernangebot "zugreifen", was sie interessiert und zum Weiterlernen motiviert und was ihnen vom Fremdsprachenunterricht bleibt, wenn sie aus der Schule entlassen werden, dann wird deutlich, wie wichtig es ist, genau zu überlegen, welche **inhaltlichen** Lernangebote von Bedeutung sind, welchen **Zugang** zu den Lernangeboten wir eröffnen und welche **Lernverfahren** wir anbieten (z.B. in Aufgabenstellungen). Wenn der Fremdsprachenunterricht einen sinnvollen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung des Schülers und zur Entfaltung seiner Fähigkeit zum Umgang mit der fremden Welt leisten soll, dürfen wir den Schülern nicht nur beibringen, wie sie mit Hilfe der Fremdsprache "funktionieren" lernen, sondern wir müssen ihnen helfen, die fremde Welt - und in der Auseinandersetzung mit der fremden Welt die eigene Welt - besser zu verstehen (Entwicklung personaler und sozialer Identität).



2.1. Pragmatisch-funktionale Konzepte

In der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik lassen sich mehrere pragmatische "Schübe" feststellen.

2.1.1. Die audiolinguale/audiovisuelle Methode

Als in den 60er Jahren im Konzept der audiolinguale Methode die **Sprachverwendung in Alltagssituationen** als Ziel des Fremdsprachenunterrichts propagiert wurde, bedeutete dies eine Revolution gegenüber der vorherrschenden Grammatik-Übersetzungsmethode, die von der Vorstellung der Geistesschulung durch Grammatikanalyse und der kulturellen Bildung durch die Lektüre wertvoller literarischer Texte geprägt war.

Das audiolinguale Konzept ist

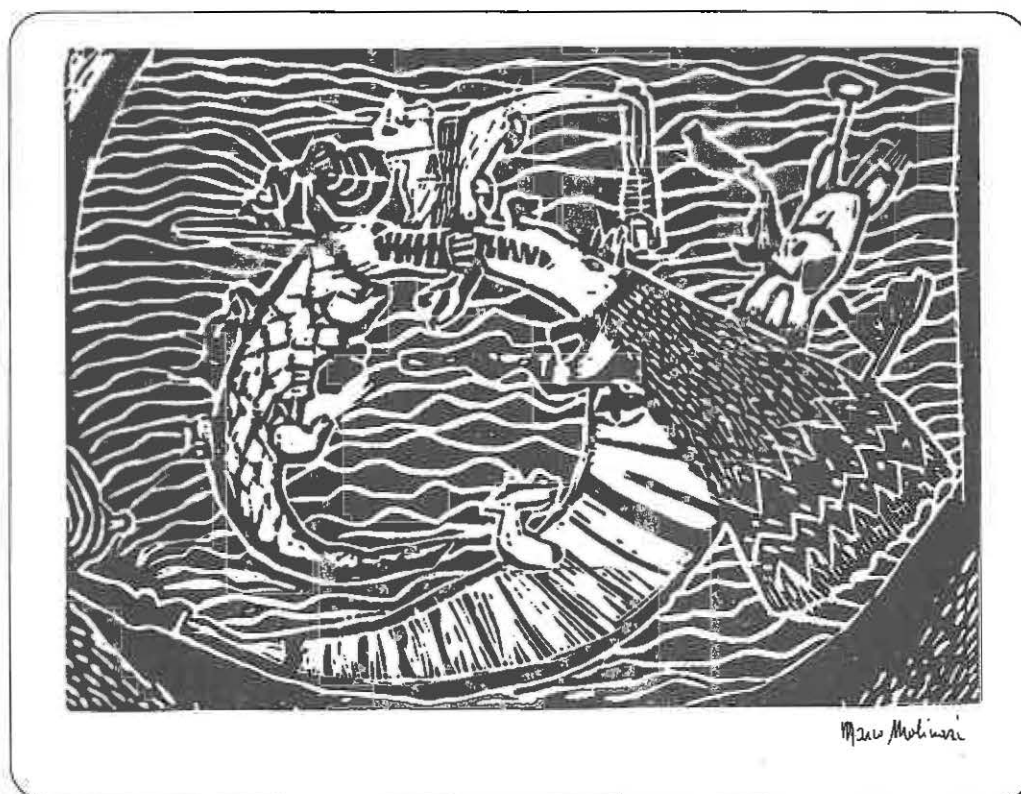
a) fertigungsorientiert, wobei für Alltagskommunikation die primären Fertigkeiten - Hören und Sprechen - Vorrang vor den sekundären (Lesen/Schreiben) erhalten. Kommunikative Kompetenz - ein damals noch nicht verwendeter Begriff - wird als "Gesprächsfähigkeit" definiert, neuer Lernstoff wird

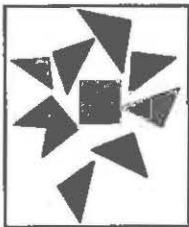
in Alltagsdialoge eingebettet, die spontane Beherrschung elementarer Satzmuster (patterns) steht im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens. Sie sollen in sog. pattern drills eingeschliffen werden. Sprachkönnen ist wichtiger als Sprachwissen!

b) situationsorientiert, d.h. der Lernende soll typische Alltagssituationen der Fremdsprachenverwendung meistern lernen. Planungsgrundlage ist deshalb ein Katalog von Alltagssituationen, der für etwa folgend aussieht:

Im Restaurant	Im Kaufhaus
In der Jugendherberge	Im Supermarkt
Auf dem Campingplatz	Im Geschäft (Bäcker, etc.)
Im Reisebüro	Am Kiosk
Auf dem Fundbüro	Auf dem Markt
Im Krankenhaus	Im Bus etc.

Bei der curricularen Planung und der Erstellung von Lehrwerken bleibt im audiolinguale Konzept als Leitlinie die **Grammatikprogression**, die weiterhin nach den Kriterien steigender Komplexität der sprachlichen Form der Zielsprache angelegt wird.





Die Abfolge der Situationen orientiert sich häufig an den fremdsprachlichen Bedürfnissen des Touristen (bzw. des jugendlichen Besuchers/Austauschschülers) im Zielsprachenland und an den Stationen, die beim Besuch durchlaufen werden: Am Zoll > am Bahnhof > im Taxi/Bus > im Hotel/in der Gastfamilie > im Restaurant > im Kaufhaus > bei der Stadtbesichtigung > beim Ausflug etc.

Zu diesen Situationen werden Modelldialoge entwickelt, die die in der Grammatikprogression vorgesehenen Satzbaumuster jeweils konzentriert enthalten und die der Schüler auswendig lernen soll.

Ein gravierender Widerspruch wurde bei diesem Ansatz allerdings nicht gelöst: wie man eine Grammatikprogression, die nach formalsprachlichen Kri-

terien angelegt ist, mit den Anforderungen situationsadäquater mündlicher Sprachverwendung in Einklang bringen kann. Da man letztlich an der führenden Rolle der Grammatik festhielt und ihr alle anderen Planungs- und Gestaltungsprinzipien nachordnete, finden wir in den Lehrbüchern, die nach der audiolingualen Methode verfasst sind, nicht selten grammatikbeladene, künstlich und gestelzt wirkende Dialoge und eintönige Übungsformen. (Siehe Bild 1)

In dem Beispiel überformt und verfremdet das Grammatikpensum - die Verben mit Dativergänzung - den Sprech Anlass (Reaktion eines Kindes auf ein Geschenk) und das Thema (Schenken). Das Thema, das die Schüler interessieren könnte, dient praktisch nur als "Verpackungsmaterial" für die Grammatik.

Bild 1



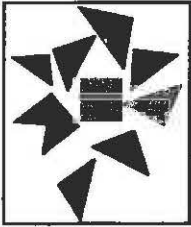
14 Ein Geschenk

- Rudi: Mutti, wem gehören denn die Fußballschuhe da?
Sind die für mich?
- Mutter: Ja, sie gehören dir. Das freut dich sicher.
Tante Erika und Onkel Karl schicken sie dir,
weil du so gern Fußball spielst.
- Rudi: Oh, das ist aber nett von ihnen. Vielen Dank.
Die Schuhe gefallen mir gut.
Ich nehme sie heute nachmittag mit zum Sportplatz.
- Mutter: Willst du sie deinem Freund zeigen?
- Rudi: Natürlich zeige ich sie ihm.
- Mutter: Zuerst mußt du aber Tante Erika und Onkel Karl
einen Brief schreiben und ihnen danken.
- Rudi: Ja, sicher, ich schreibe ihnen den Brief sofort
und bringe ihn gleich zur Post.

Übungen

A

- Gefällt dir der Fußball? Ja, wem gehört er denn?
 Tasche?
 Buch?
 Füller?
 Geschenk?
- Wem gehört das Buch?
 Gehört es dem Vater? Ja, es gehört ihm.
 dem Bruder?
 dem Mann?
 dem Kind?
 der Mutter? Ja, es gehört ihr.
 der Schwester?
 der Frau?
 der Tante?
 den Eltern? Nein, es gehört ihnen nicht.
 den Kindern?
 den Jungen?
 den Mädchen?
- Rudi braucht Hilfe. Kannst du ihm helfen?
 Das Kind
 Die Frau
 Die Kinder
 Sascha
 Der Junge
 Ich



2.1.2. Die Weiterentwicklung des pragmatischen Ansatzes: das sprachfunktionale Konzept der 70er Jahre

Das Problem, für das die audiolinguale Methode keine Lösung fand, war also, den Widerspruch zwischen einem zugrundeliegenden Grammatikkonzept, das Sprache als Regelsystem verstand und sie nach formalen Gesichtspunkten beschrieb (strukturalistische Grammatik) und dem Anspruch nach einer situationsangemessenen Sprachverwendung in ihrem didaktischen Konzept zu bewältigen. Um Sprache hinsichtlich ihres Funktionierens in Kommunikationssituationen zu beschreiben, musste man andere Kriterien der Sprachbeschreibung entwickeln. Sie wurden bis zum Ende der 60er Jahre durch die Arbeiten zur Pragmalinguistik, insbesondere durch Austin, 1962, und Searle, 1969, bereitgestellt. Die Pragmalinguisten untersuchen nicht mehr den formalen Aufbau des Sprachsystems, sondern sie betrachten Sprache als einen Aspekt menschlichen Handelns (wie kann man beschreiben, was Leute tun, wenn sie miteinander sprachlich kommunizieren?). Sie untersuchen insbesondere drei Aspekte:

- a) Was will jemand, wenn er sich mit einem anderen unterhält, ausdrücken? (Sprechabsichten/Sprechintentionen)
- b) Welche sprachlichen Mittel wählt er aus, um sich seinem Partner verständlich zu machen und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle (z.B. richtige Einschätzung der sozialen Rollen der Gesprächspartner; richtige Einschätzung der Gesprächssituation)?

c) Wie wirkt das, was A äussert, auf B? Wie kommt die "Botschaft" bei ihm an?

Vor allem die genaue Kategorisierung der Sprachintentionen und ihre Bündelung in der Rollenanalyse fand in die curriculare Planung des Fremdsprachenunterrichts Eingang und wirkte nachhaltig auf die Bestimmung von Lernzielen und die Gestaltung von Lehrwerken.

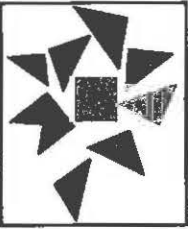
In diesem Bereich wurden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen im europäischen Raum in den letzten 15 Jahren insbesondere vom Europarat angeregt und

vorangetrieben. Dabei ging es vor allem um die Bestimmung eines "elementaren Niveaus" (des sog. "Kontaktschwellen"-Niveaus / niveau seuil; livello soglia) der Verständigung mit Hilfe der jeweiligen Fremdsprache. Für DaF wurde die Ausarbeitung durch das Team der Universität Fribourg (Baldegger/Müller/Schneider: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, Strassburg, 1980, München, 1981) geleistet. Der besondere Vorzug dieser Arbeit liegt in der Präzisierung und Differenzierung der Rollen und Sprechkarte und in der Angabe der unterschiedlichen Versprachlichungsmuster für die einzelnen Sprechintentionen.

Beispiel: Rollenanalyse: Erwachsenenbereich (europäisches Ausland)

- **Kunde/** (Verkäufer) = **aktiv** zu beherrschende Rolle
- **Kunde/** (Dienstleistungs- = Komplementärrolle, die man **verstehen** muss
- **Kunde, Gast/** (Bedienungspersonal, z.B. Kellner)
- **Zivilperson/** (Amtsperson, z.B. Zöllner, Polizist)
- **Patient/** (Arzt, Krankenpersonal)
- **Passagier/** (Personal, z.B. Schaffner, Taxichauffeur)
- **Passagier/** (in öffentlichen Verkehrsmitteln)
- **Verkehrsteilnehmer/Verkehrsteilnehmer** (z.B. Fussgänger, Autofahrer)
- **Autofahrer/Mitfahrer** (z.B. Autostopper)
- **Eingeladener/Gastgeber**
- **Nachbar/Nachbar** (z.B. Zimmernachbar, Sitznachbar)
- **Informationssuchender/privater Informant** (z.B. Ortskundiger)
- **Informationssuchender/** (Auskunftspersonal, z.B. Bahnhof, Verkehrsamt)
- **Zuschauer-Zuhörer/** (öffentlicher Sprecher, z.B. Reiseführer, Redner, Medien)
- **privater Gesprächspartner/privater Gesprächspartner** (z.B. Meinungs austausch)

(BALDEGGER/MÜLLER/SCHNEIDER:
Kontaktschwelle DaF, Strassburg, 1980)



Diese präzise sprachliche Differenzierung der einzelnen Kategorien von Sprechabsichten ermöglicht es, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit genau zu planen. Man kann z.B. eine bestimmte Sprechabsicht immer wieder aufgreifen und dabei immer mehr und immer komplexere Sprache ins Spiel bringen (zyklische Progression).

Beispiel: Deutsch aktiv, Band 1, Langenscheidt, München 1979, S. 66 (Siehe Bild 2)

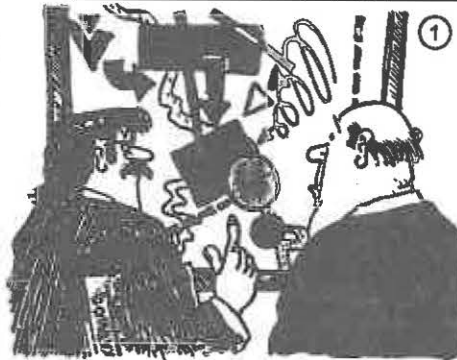
Bei dieser Art der Entfaltung einer "Mitteilungsgrammatik" entsteht eine andere Grammatikprogression als die traditionelle, eine "funktional gebündelte

Bild 2

Qualifizieren: Gefallen/Mißfallen ausdrücken



2



Wie finden Sie das?

Scheußlich!

Was? Ich finde es toll!

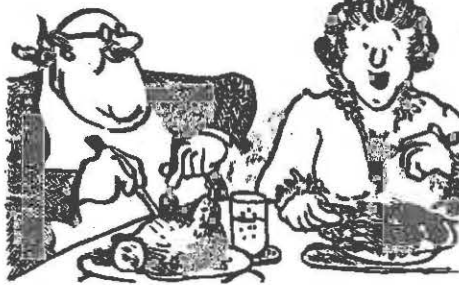
Wirklich??

1



- Müller ist heute phantastisch.
- Ich finde Maier noch besser.
- Ja, da haben Sie recht. Aber der Schiedsrichter ...
- Eine Katastrophe!
- Wirklich!

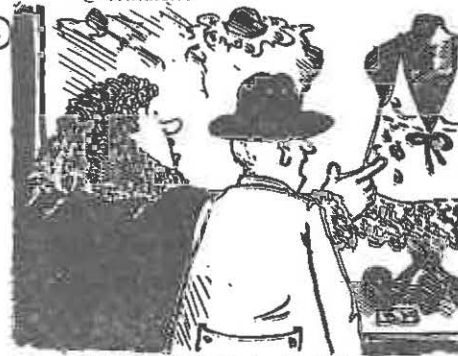
3



Na, wie schmeckt dir das?

Die Bratwürste sind sehr gut. Aber das Sauerkraut schmeckt mir nicht.

4

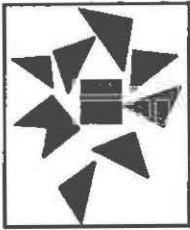


- Wie gefällt dir das Kleid?
- Welches?
- Das da!
- Nicht so gut, etwas langweilig.
- Hm, das finde ich nicht.
- Das da hinten gefällt mir besser. So?

Wie finden Sie	das ...	?
findest du	den ...	
	die ...	
Wie gefällt Ihnen	das ...	?
dir	der ...	
	die ...	
Wie schmeckt Ihnen	das ...	?
dir	der ...	
	die ...	

Phantastisch!
Ausgezeichnet!
Toll/Prima!
Sehr gut!
Gut.
Es geht.
Etwas langweilig.
Komisch.
Nicht so gut.
Schlecht.
Scheußlich!
Eine Katastrophe!

Das finde ich nicht!
So?
Wirklich?
Stimmt!
Da haben Sie recht!
Das finde ich auch!
Wirklich!
Ganz richtig!



Sprechgrammatik", die die unterschiedlichsten Grammatikphänomene zusammenfügt.

Beispiel: etwas präzisieren / etwas genauer beschreiben

- ein Haus
- ein grosses Haus (Adjektiv)
 - ein Haus von enormer Grösse (Attributfügung - hier mit Präposition; oft mit Genitiv)
 - ein Hoch-Haus (Kompositum)
 - ein Wolkenkratzer (methaphorischer Ausdruck)

Man kann also immer wieder auf dieselbe Sprechabsicht zurückkommen und die Ausdrucksfähigkeit erweitern und differenzieren.

Bei diesem Vorgehen kommt es jedoch insbesondere im Anfangsunterricht zu Vorgriffen in der Grammatik, die nicht weiter systematisiert werden, sondern vom Lernenden als "lexikalische Einheiten geschluckt" werden müssen.

Grammatikunterricht spielt also auch in diesem Ansatz eine gewichtige Rolle. Deutlich ist aber, dass das Erlernen sprachlicher Formen nicht Selbstzweck des Fremdsprachenunterrichts ist, sondern einem pragmatischen Ziel - der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit - gilt. Deshalb dürfen auch die Übungssequenzen nicht bei den reproduktiven Grammatik- und Wortschatzübungen (pattern drill; Einsetzübung; etc.) stehenbleiben, sondern müssen zu freieren Übungen zur Sprachverwendung weiterführen.

Konsequenz ist bei diesem sprachfunktionalen Ansatz auch die Konzentration auf solche Themen und Inhalte, die für die jeweilige Lernergruppe für Alltagskommunikation relevant sind. Die **Kontaktschwelle DaF** nennt hierzu für den Erwachsenenbereich die Themen Wohnen; Umwelt; Reisen und Verkehr; Verpflegung; Einkaufen; Öffentliche und private Dienstleistungen; Arbeit und Beruf; Schule und Ausbildung; Fremdsprache; Freizeit und Unterhaltung.

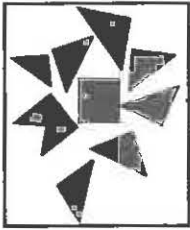
Dass der sprachfunktionale Ansatz auch einer Veränderung der Unterrichtsgestaltung führt, liegt auf der Hand. Unterrichtsprinzipien sind z.B.

- **Realitätsbezug des Unterrichts**

Im Unterricht werden Rollen und Kommunikationssituationen der alltäglichen Fremdsprachenverwendung möglichst realitätsnah simuliert. Das geschieht durch Einbezug und Einsatz möglichst vieler Realien aus dem fremdsprachlichen Kontext (Dinge; Bilder; etc.) und authentischer Texte (vor allem Sachtexte, dazu später mehr).

- **Aktivierung des Lernenden / Handlungsbezug**
Reden in der Fremdsprache lernt man nicht durch Sprachanalyse, sondern nur durch beständiges Üben, durch Ausprobieren und Ausgestalten von Rollen in Verständigungssituationen. Im Unterricht sitzen deshalb die Kursteilnehmer nicht stundenlang still auf ihren Plätzen und hören zu, was der Lehrer ihnen erklärt, sondern sie tun selbst etwas: besprechen, erzählen, ausprobieren, anspielen. Das verlangt - wie gesagt - nach neuen Übungsformen (vgl. dazu die **Übungstypologie**, 1981).

- Dass ein solches Konzept auch zu anderen **Sozialformen** des Unterrichts führt, dass Partner-, Gruppen- und Einzelarbeit den Unterricht ergänzen, versteht sich fast von selbst. Und dass dadurch die Rolle des Lehrers verändert wird, liegt auch auf der Hand. Dass dies neue andere Qualifikationen von ihm verlangt - nicht nur systematische Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch die praktische Beherrschung der Alltagssprache, Phantasie und Lust an der spielerischen Entfaltung und pädagogisches Geschick -, das hat sich als eine der grossen Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieses Ansatzes in die Praxis erwiesen. Denn viele unserer Kolleginnen und Kollegen haben eine fremdsprachliche und fremdsprachendidaktische Ausbildung genossen, bei der sie Fremdsprache zu analysieren gelernt haben, die auf die genannten Qualifikationen jedoch keine besonders grossen Wert gelegt hat. Wenn einen dann auch noch die eingeführten Lehrbücher im Stich lassen, ist bei vielen der "Frustr" vollkommen! Das ist verständlich. Was wir aber immer wieder von Lehrerinnen und Lehrern, die sich auf diese Art von Unterricht einlassen, hören, ist, dass sie oft mit Staunen entdecken, wieviel an Kreativität, Phantasie spielerischer



Entfaltungsmöglichkeit und Handlungsmöglichkeit im Unterricht stecken kann, wenn man nicht nur immer "Lernstoff durchnehmen" sondern die Schüler selbst sich entfalten lassen kann.

Mir ist bewusst, dass hier die institutionellen Zwänge der Schule (Lernstoffvorgaben der Lehrpläne; zeitliche Beschränkung; Klassenstärken; etc.) diese Art von Unterricht oft viel mehr einschränken als etwa im Unterricht mit Erwachsenen. Gerade deshalb ist in einer Situation, in der der Fremdsprachenunterricht im Umbruch steht und in der deutlich geworden ist, dass man mit den überkommenen Zielsetzungen und Verfahren die veränderten Anforderungen nicht mehr erreicht, die Frage angebracht, ob nicht die institutionellen Rahmenbedingungen - dazu zähle ich die Lehrpläne; Lehrmaterialien; Stundentafeln; aber auch die Aus- und Fortbildung der Lehrer - neu überdacht und ggf. verändert werden müssen.

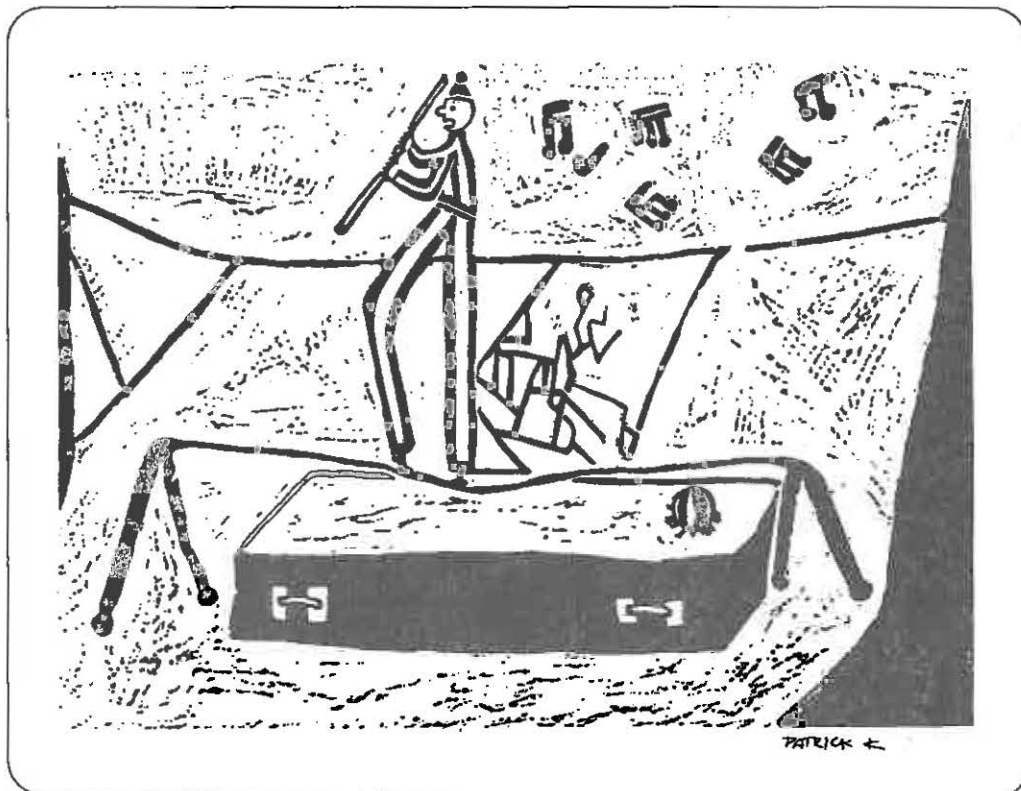
Was wir immer wieder von den **Lernenden** hören, ist, dass sie durch diese Art von Unterricht im Gebrauch der Fremdsprache frei und selbstsicher geworden sind, dass der Unterricht ihnen viel mehr

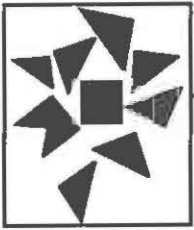
Spass gemacht hat und dass deshalb die Motivation zum Fremdsprachenlernen stark gestiegen ist.

Dass dieses Konzept sich vorzüglich eignet, Erwachsene, die eine Fremdsprache für private oder berufliche Zwecke erlernen, auf "Kommunikation im Alltag" - vor allem mündliche Kommunikation - vorzubereiten, liegt auf der Hand. Dass es jedoch als ausschliessliche Basis für den über viele Jahre ausgedehnten Unterricht mit Kindern und Jugendlichen im Bereich des öffentlichen Schulwesens nicht ausreicht, ist in der Diskussion ebenso deutlich geworden. Wie kann man diesen Ansatz also für den Schulbereich erweitern und ergänzen?

2.2. Der "interkulturelle" Ansatz - pädagogisch orientiertes Lernen und Verstehen im Fremdsprachenunterricht

Ein pädagogisch fundiertes Konzept des Fremdsprachenlernens in der Schule entfaltet sich nicht in "Funktionalismus" und "Aktionismus", sondern nur





dann, wenn wir die Schüler dazu anregen, sich mit der fremden Sprache und der fremden Welt, die zu dieser Sprache gehört, **echt** auseinanderzusetzen. Das geschieht in erster Linie dadurch, dass wir ihnen im Unterricht zu denken und zu erleben geben, ihren Verstand und ihr Gemüt anregen und so ihre Vorstellungskraft entfalten. Neben den pragmatischen Zielen sind es also kognitive und affektive Ziele, die wir bedenken müssen.

Ein pädagogisch orientiertes Konzept des Fremdsprachenunterrichts muss insbesondere auf drei Fragen eingehen:

- Was bringt der Schüler an eigensprachlich und eigenkulturell geprägter Lebenserfahrung in den fremdsprachlichen Lernprozess ein? Wo kann der Unterricht anknüpfen?
- Welche Themenbereiche aus der fremden Welt sind für den Schüler im Hinblick auf seine Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung? Sind es dieselben, die für die fremde Welt repräsentativ sind?
- Wie kann man die für die Schüler relevanten Inhalte des Unterrichts so aufbereiten, dass sie Zugang finden und Interesse bekommen, an den Aufgabenstellungen weiterzuarbeiten?

2.2.1. Eigene Lebenserfahrung - fremde Wirklichkeit: der Vergleich als Grundlage interkulturellen Lernens

Auch ein zehnjähriger Schüler ist kein "unbeschriebenes Blatt" mehr, wenn er mit dem Deutschlernen beginnt. Er wird bei der Begegnung mit Neuem **zunächst** sein eigenes Weltwissen und seine eigene Lebenserfahrung - auch seine Muttersprache - heranziehen, um das Neue zu "verstehen" und ihm einen Platz in seinem Wissens- und Erfahrungsbestand zu geben. Er schätzt also Sachverhalte aus der fremden Welt zunächst als "vertraut" oder "fremd" ein. Fehldeutungen und Missverständnisse sind weniger dort zu erwarten, wo "Fremdheit" festgestellt wird, sondern wo Phänomene der Zielsprache und -kultur nur an der Oberfläche ähnlich sind. Da Fehldeutungen und Missverständnisse zu Lernblockaden führen, müsste man bei der curricularen Planung der Frage

nachgehen, wo diese Zonen besonderer Verstehensgefährdung liegen. Im sprachlichen Bereich hat sich die Kontrastive Linguistik mit diesem Thema beschäftigt und etwa im Wortschatzbereich Listen der sog. **faux amis** erarbeitet. Im landeskundlich-kulturellen Bereich wurden vergleichbare Studien von der Konfrontativen Semantik durchgeführt. Man ist dort aber über Grundsatzdiskussionen noch nicht weit hinausgekommen, da die Ergebnisse in diesem Bereich ungleich schwieriger zu ermitteln sind. Da die Fremdsprachendidaktik nicht warten kann, bis die Fachwissenschaften ihnen die kompletten Forschungsergebnisse liefern, kann sie das Problem nur auf ihre eigene Weise zu lösen versuchen, indem sie unterrichtliche Prinzipien zu bestimmen sucht. Eines dieser Prinzipien lautet: Elemente, Einheiten und Strukturen sollen nicht isoliert gelernt werden, sondern in den fremdsprachlichen Kontext so eingebettet werden (z.B. über Zusatzinformation), dass eigenkulturelle Deutungsmuster einen ausreichend strukturierten fremdkulturellen "Gegenpol" finden und dadurch Fehldeutungen vermieden werden.

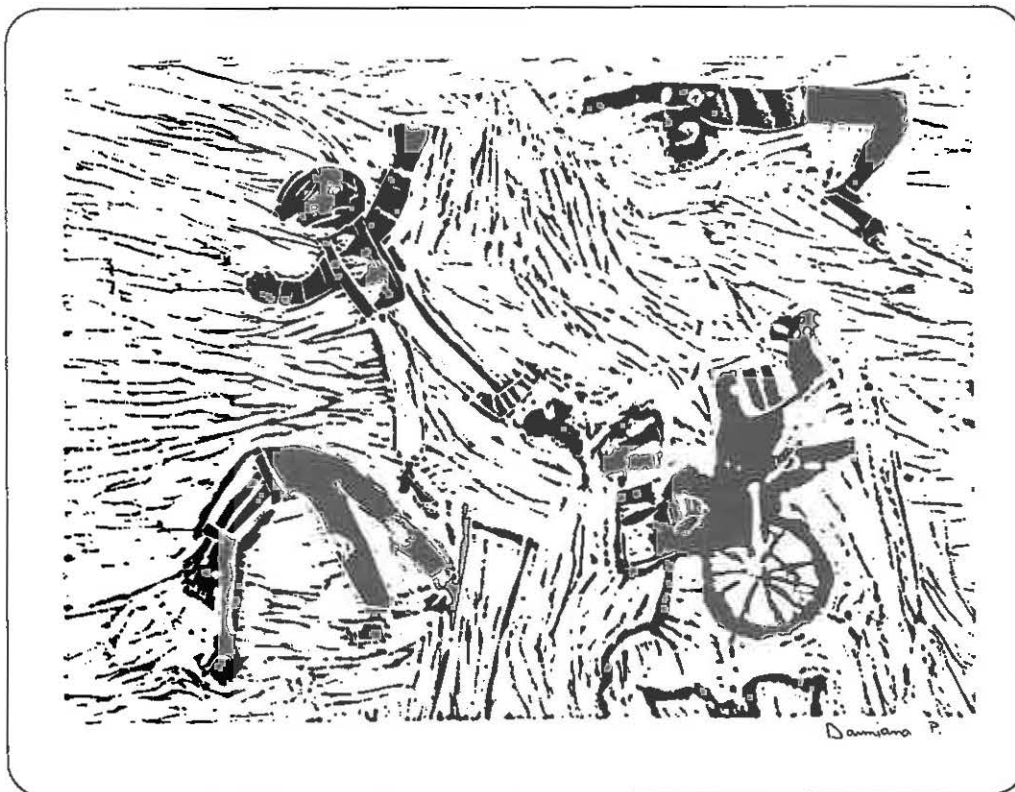
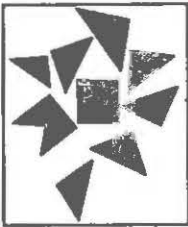
2.2.2. Themen "richtig" auswählen - aber wie?

Eine Möglichkeit, für Schüler relevante Themen zu finden, besteht darin, die Schüler selbst zu befragen, was sie interessiert. Die Problematik dieses Verfahrens liegt aber darin, dass sich Interessen von Schülern entwicklungs- und altersbedingt ändern und dass sich auch die gesellschaftlich-kulturellen Verhältnisse im eigenen und im Zielsprachenland wandeln. Um sich den Wandel der Themen im eigenen Land zu verdeutlichen, braucht man nur in die Lehrwerke für den muttersprachlichen Unterricht in der 50er und 60er Jahre zu schauen!

Ein Beispiel für den Wandel der relevanten Thematik im Zielsprachenland:

Das Thema "Arbeitslosigkeit nach der Schule", das die "Null-Bock-Generation" in der Bundesrepublik Anfang der 80er Jahre in besonderer Weise beschäftigte, ist heute - Anfang der 90er Jahre - nicht mehr aktuell.

Das Beispiel macht auch deutlich, dass ein Thema für die Gruppe Gleichaltriger im Zielsprachenland bren-



nend aktuell sein kann, aber bei der vergleichbaren Altersgruppe im Ausgangsland auf Desinteresse und Unverständnis stossen kann, weil es in **ihrem** Leben **nicht** die gleiche Aktualität hat.

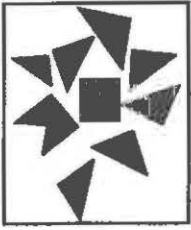
Weil sich Schülerinteressen rasch wandeln können, müssen wir bei der Bestimmung relevanter Themen anders verfahren. Wir müssen m.E. bei elementaren Sozialisations- und Enkulturationserfahrungen ansetzen, wie sie alle Menschen machen, gleich welchem Kulturkreis sie angehören und wie sie deshalb zu den elementaren Daseinserfahrungen des "Menschseins" gehören. Ich plädiere also für eine Themenplanung auf anthropologischer Grundlage.

Wenn man die Unterrichtsplanung auf solche Themen aufbaut, kann man sicher sein, dass beim Lernenden aus seinem eigenen Lebensbereich Grundstrukturen von Erfahrungen vorhanden sind, die Anknüpfungsmöglichkeiten für einen interkulturellen Vergleich bieten. Der Lernende hat deshalb zu solchen Themen grundsätzlich Zugangsmöglichkeiten. Er wird aber auch erkennen, dass - auf der Basis dieser vergleichbaren Grunderfahrungen - in der lebenspraktischen Ausprägung Unterschiede zwischen

seinen Lebensgewohnheiten und denen der Bezugsgruppe in der Zielkultur bestehen.

Solche Themenbereiche bilden einerseits die "Brücke" zwischen seiner eigenen Welt und der fremden Welt, auf der ein "Hinübergehen" in die fremde Welt möglich ist (Überbrückung der Fremdheitsschwelle), zugleich liefern sie aber auch so viel an "Spannung partiellen Nichtverstehens" (von konkreten Einzelphänomenen, die an der fremden Welt wahrgenommen werden), dass Motivation zur Erkundung der fremden Welt entstehen kann, Fragen an die fremde Welt formuliert werden können **und** eine Chance besteht, die Elemente, Einheiten und Strukturen der fremden Welt mit Vergleichbarem in der eigenen Welt in Beziehung zu setzen.

Das klingt komplizierter als es in Wirklichkeit ist! Die folgende Liste von Kategorien universeller Daseinserfahrungen sieht zunächst sehr abstrakt aus. Wenn man mit ihrer Hilfe die für den DaF-Unterricht mit Schülern relevanten Themenaspekte festlegen will, muss sie im Hinblick auf **kulturspezifische** und **altersspezifische** Faktoren präzisiert werden.



Universelle Daseinserfahrungen:

1. Grundlegende Existenz Erfahrung (Geburt; Tod; Da-Sein in der Welt)
2. Persönliche Identität ("Ich" Erfahrung; persönliche Eigenschaften)
3. Soziale Identität: der private Bereich (die private Gemeinschaft, z.B. Familie: "wir" Erfahrung)
4. Soziale Identität: der öffentliche Bereich (z.B. Nachbarschaft, Gemeinde, Staat, etc.: "sie" Erfahrung)
5. Partnerbeziehungen (Freundschaft; Liebe: "du" Erfahrung)
6. Behausung (Haus; Heim)
7. Umgebung jenseits der privaten Sphäre (Umwelt; Natur; Zivilisation; etc.)
8. Arbeit (Unterhaltssicherung)
9. Erziehung (Wertorientierung in der Gemeinschaft)
10. Versorgung (Nahrung; Kleidung; etc.)
11. Mobilität (Raum-Erfahrung; Mobilität; etc.)
12. Freizeit / Kunst (zweckfreie Lebensgestaltung)
13. Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen; Medien)
14. Gesundheitsfürsorge (Gesundheit; Krankheit; Hygiene)
15. Norm- und Wertorientierung (ethische Prinzipien; religiöse Orientierung; etc.)
16. Zeitlich-historische Erfahrung (Vergangenheit; Gegenwart; Zukunft)
17. Geistige und seelische Dimensionen (Selbstreflexion; Vorstellungskraft/Phantasie; Erinnerung; Emotionen; etc.)

Beispiele für den Anfangsunterricht:

Freizeit

Das Thema Freizeitgestaltung ist für einen zehnjährigen Schüler anders mit Erfahrungen/Interessen belegt als für einen Sechzehnjährigen, ganz gleich, wo er lebt. Für einen griechischen Schüler etwa bietet es, wenn man es für den DaF-Unterricht nutzbar machen will, ganz sicher andere Aspekte als für einen Westschweizer oder Tessiner Schüler. Das hat mit kultur-

spezifischen Verhaltensweisen und mit regionalen Gegebenheiten zu tun.

Schule / Lernen

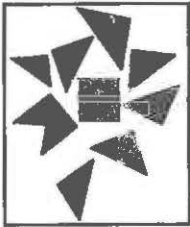
Für einen Zehnjährigen ist nicht das Schul-"System" (Aufbau; Verteilung der Schüler auf Schultypen; etc.) interessant, sondern es werden z.B. folgende Aspekte im Vergleich von Schulerfahrung wichtig:

- Welche Fächer sind gleich bzw. unterschiedlich? Welche Fächer sind wichtig bzw. nebensächlich? Welche Fächer findet der einzelne Schüler gut/nicht gut? Wie sieht der Stundenplan aus?
- Wie verhält man sich in der Schule? Muss man z.B. eine Schuluniform tragen? Wie ist die Sitzordnung? Wie sind die Lehrer? Wie sind die Strafen?
- Wie wird benotet? Wie sehen Zeugnisse aus?
- Was ist an der Schule ausserhalb des Unterrichts wichtig? Gibt es Freizeitangebote?
- Wann werden die Weichen für eine "Schulkarriere" gestellt?

Da bei dieser Art der curricularen Planung der Themen nach elementaren Erfahrungsbereichen die Aspekte, die die jeweilige Altersstufe interessieren, "ins Spiel" kommen, kann man auch in diesem Bereich eine **zyklische Progression** aufbauen. Die Folge ist auch eine zyklische Wortschatzprogression, die die elementaren Erfahrungsbereiche immer wieder aufgreift und erweitert. In einem inhaltsorientierten Curriculum gewinnt systematische Wortschatzarbeit ein ganz neues Gewicht neben der Grammatikprogression traditioneller Art!

2.2.3. Themenorientiert arbeiten heisst auch: textorientiert arbeiten.

Fremde Welt kommt im Fremdsprachenunterricht über Texte in den Unterricht (Hörtexte, Lesetexte, auch Zeichnungen/Fotos/Videoclips sind im weiteren Sinn Texte, da sie Information vermitteln!) Daraus ergibt sich, dass für ein **verstehensorientiertes Konzept**, das den traditionell äusserungsorientierten Unterricht im schulischen Bereich sinnvoll ergänzt, eine **spezifische Textdidaktik** entwickelt



werden muss. Dies gilt insbesondere für den Anfangsunterricht, in dem der Verstehensaspekt gegenüber dem Äusserungsaspekt häufig zu kurz kommt.

Da vor allem Lesetexte eine tragende Rolle spielen, möchte ich im folgenden auf die Entwicklung der Lesedidaktik konzentrieren. Ich habe schon betont, wie wichtig der Einbezug authentischer Texte schon in den Anfangsunterricht ist. Dazu gleich eine Einschränkung: nicht jeder Text ist schon deshalb für den

Unterricht geeignet, weil er authentisch ist; nicht jeder Text eignet sich gleich gut für den Fremdsprachenunterricht; nicht jeder Text erfüllt denselben didaktischen Zweck; nicht jeder Text repräsentiert die fremde Welt in gleicher Weise. Authentische Texte erfüllen in ihrem eigensprachlichen Kontext ganz unterschiedliche Funktionen. Man kann unterscheiden:

a) Gebrauchstexte, die den Alltag regulieren:

Ansagen
Anzeigen
Bedienungsanleitungen
Bekanntmachungen
Fahrpläne
Formulare
Karten
Preislisten
Programme
Rezepte
Schilder
usw.

b) Sachtexte mit Informationscharakter:

Bekanntmachungen
Berichte
Bildunterschriften
Briefe
Erläuterungen
Flugblätter
Führer (Reisef.)
Kommentare
Leserbriefe
Lexika
Nachrichten
usw.

c) Literarische Texte: (fiktionale Texte)

Fabeln
Sagen
Märchen
Kurzgeschichten
Novellen
Romane
Dramen
Hörspiele
Fernsehspiele
Rätsel
Lieder und Chansons
usw.

Ihre Funktion und ihre Wirkung verändert sich aber, wenn man sie - losgelöst von ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang im fremdsprachlichen Alltag - im Unterricht einsetzt.

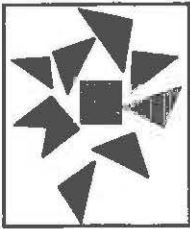
Dazu ein paar Hinweise:

zu a) Gebrauchstexte, die den Alltag im Zielsprachenland regulieren

Im Unterricht können solche Textsorten in erster Linie für sprachfunktional-pragmatische Ziele eingesetzt werden, insbesondere, wenn es darum geht, die Schüler auf einem Aufenthalt in der Zielsprachenregion bzw. im Zielsprachenland vorzubereiten.

Sie enthalten authentische Information über die Sprachverwendung und regen Vergleiche an (z.B. sehen Werbetexte/Reklame, Fahrpläne etc. in jedem Land anders aus, was Sprachgebrauch (Anspiel der Realität) und **layout** angeht). Sie können wesentlich zur Schaffung einer realistischen Atmosphäre im Klassenzimmer beitragen und Projektionen des künftigen Sprachgebrauchs anregen.

Dieses **imaginative Modell des Fremdsprachengebrauchs** - "Hier ist ein Fahrplan mit den Zugverbindungen von Köln zu anderen deutschen Städten. Stell dir vor, du bist in Köln am Hauptbahnhof und willst nach ... fahren. Du willst am Mittag fahren. Wann geht ein Zug? Wo musst du umsteigen?" - ist insbe-



sondere für jüngere Schüler attraktiv, weil es ihre Phantasie anregt und zu Rollenspiel herausfordert. Sie können - und sollen - mit solchen "Versatzstücken der fremden Welt" spielen. Dabei erschaffen sie sich eine Art "innere Bühne", auf der die Requisiten der fremden Welt in die Erfahrung mit der eigenen Welt eingebaut werden. Es schadet dem Spiel der Phantasie nicht, wenn sich die Schüler den Kölner Hauptbahnhof "im Prinzip" wie den Hauptbahnhof in Genf oder Lugano vorstellen.

Weil es gerade dieser "Hauch von Authentizität" ist, der die Phantasie und das Sprach-Spiel anregt, sollte man solche Textsorten bei Verwendung im Unterricht in ihrem **Original-layout** belassen. Man kann jedoch die sprachliche Gestaltung vereinfachen, sofern das sprachliche Register gewahrt bleibt. Die Arbeit mit diesen Textsorten dient von allem der Entfaltung der **sprachfunktionalen** Komponente.

zu b) Sachtexte mit Informationscharakter

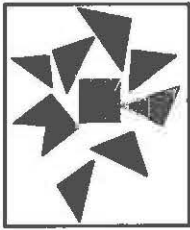
Texte dieser Art kann man erfolgreich im Unterricht

verwenden, wenn sie in ihrem Informationsgehalt so strukturiert sind, dass der Schüler aus seiner eigenen Lebenserfahrung eine Anknüpfungsmöglichkeit zum dargestellten Inhalt hat, Zugang zum Text findet und aus der erwähnten "Spannung des **partiellen** Nichtverstehens" heraus Motivation zur eingehenderen Beschäftigung mit dem Text entwickeln kann. Beim Leser wird der Schüler merken, dass er mehr über die fremde Welt erfahren muss, wenn er nicht nur die einzelnen Fakten, sondern auch ihren Kontext etwa den landeskundlichen Hintergrund, erfassen will. Solche Texte verlangen also oft nach Zusatzinformation. Zwei Arten des Sprachgebrauchs werden bei der Arbeit mit diesen Texten im Unterricht angeregt:

- das **personale** Modell: "Was bedeutet die Information für mich?" und
- das **heuristische** Modell: "Was ist an der fremden Welt im Vergleich zu meiner Welt anders? Woher kommen die Unterschiede?"

Die Arbeit mit dieser Art von Sachtexten dient also auch der Entfaltung **interkultureller** Zielsetzung.





zu c) Fiktionale Texte

In der Zeit der "pragmatischen Welle" der Fremdsprachendidaktik konnte man mit literarischen Texten nicht viel anfangen. Sie galten als zu schwierig und insgesamt als wenig nützlich!

Es ist kein Zufall, dass in einem didaktischen Konzept, das nicht nur pragmatische sondern auch pädagogische Ziel ins Auge fasst, das kreative Potential fiktionaler Texte wieder entdeckt wird.

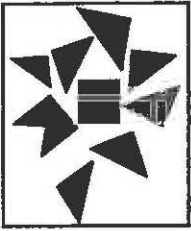
Es ist offensichtlich, dass fiktionale Texte, weil einerseits ihr Bezug zur Welt "offener" ist und weil sie andererseits eine in sich strukturierte "Welt im Kopf" hervorrufen, im Lernenden die Aktivierung der Elemente, Einheiten und Strukturen seiner eigenen Welt der Deutung der fremden Welt anregen. Fiktionale Texte inszenieren auch ein "Drama im Kopf", nur dass bei dieser Inszenierung die Versatzstücke der eigenen Welt in die fremde "ausgedachte" Realität hineinprojiziert werden. Der fremdsprachliche fiktionale Text schafft beim Leser/Lerner eine Zwischenwelt zwischen seiner eigenen und der (fremdkulturell geprägten) Textrealität. Fremdsprachliche literarische Texte können im Unterricht "Extase" (im wörtlichen Sinn des Wortes: Ausser-Sich-Sein von der eigenen Welt), d.h. Begeisterung, Engagement und Identifikation (mit Personen, Handlungsweisen, Ideen) schaffen, die die pädagogischen Qualitäten von Sachtexten weit hinter sich lassen! Deshalb sind sie so wichtig!

Weil fremdsprachliche literarische Texte einem anderen didaktischen Zweck dienen als Sachtexte, muss man mit ihnen im Unterricht auch anders umgehen. Vor allem: man darf ihr inneres Gefüge nicht durch sprachliche Vereinfachungen so zerstören, dass sie durch solche Eingriffe auf die Personen- und Handlungsebene reduziert werden (dies ist ein nachdrückliches Plädoyer gegen die Verwendung von simplifizierten Versionen "guter" Literatur!). Es gibt aber auch fiktionale Texte, die sprachlich einfach gehalten sind, vor allem aus dem Bereich der Jugendliteratur, mit denen man schon auf einer relativ frühen Stufe des Fremdsprachenunterrichts arbeiten kann. Es gibt auch im Bereich der Lyrik einfache Formen, die sich für den Anfangsunterricht eignen (z.B. aus

der "konkreten Poesie") und Phantasie und kreative sprachliche Äusserung stimulieren. Die traditionelle Textarbeit hat sich fast ausschliesslich auf inhaltsbezogene Aufgabenstellungen zum **Detailverstehen** bezogen. Ein Text wurde deshalb oft mit Uebersetzungshilfen zum unbekanntem Wortschatz und mit einer Batterie von Fragen ausgestattet. Man hat dabei übersehen, dass Textverstehen ganz wesentlich vom **Lesezweck** gesteuert wird. Fremdsprachliche Texte wird man erst auf einer weit fortgeschrittenen Stufe der Sprachbeherrschung auf die Erfassung aller Details hin lesen. Sehr viel häufiger ist das **globale Lesen** (zur grundlegenden Orientierung) bzw. das **selektive Lesen** (um einen ganz gestimmten Inhaltsaspekt zu ermitteln). Wenn man fremdsprachliche Texte unter solchen Aspekten im Unterricht einsetzt, dann ist es nicht entscheidend, dass die Schüler den Text "Wort für Wort" verstehen, sondern dass wir ihnen die entsprechenden Lesestrategien für den jeweiligen Lesezweck beibringen.

Beispiel: Globalverständnis eines (Sach-) Textes: Lesestrategien

- Zuerst Textumfeld (Photos; layout) und Überschrift betrachten, um sich ein Bild vom übergreifenden Thema zu machen
- dann den Text **ganz** durchlesen, alle bekannten Wörter unterstreichen und die Punkte deutlich markieren (=Ende eines Gedankengangs im Text). Zwischenfrage: Was weiss ich jetzt schon?
- in den Textstellen, die nicht unterstrichen sind, alle grossgeschrieben und sonst hervorgehobenen Wörter (z.B. Fettdruck) nachsehen. Reicht die Information schon aus? Wenn nicht:
 - die Verben in den einzelnen Sätzen bestimmen (Kleinschreibung; Endung; Stellung) und die Ergänzungen im Satz analysieren.
 - Erst ganz zum Schluss - falls noch nötig - alle anderen unbekanntem Wörter nachschlagen.



2.2.4. Themen- und textorientiert planen: ein Beispiel

Das folgende Beispiel soll am Bereich "Schule/Lernen" das Verfahren einer **zyklischen Progression von Themenaspekten und Textsorten** verdeutlichen.

Bei dieser Art der Planung der Lernstoffprogression kommt nicht nur immer mehr fremde Welt ins Spiel, es steigen auch die sprachlichen Anforderungen, u.z. sowohl im Verstehensbereich (steigende sprachliche Komplexität der Textsorten) als auch im Äusserungsbereich (vom Sprechen über (Lieblings-) Schulfächer bis zur Abfassung eines Bewerbungsschreibens und der Diskussion von Statistiken).

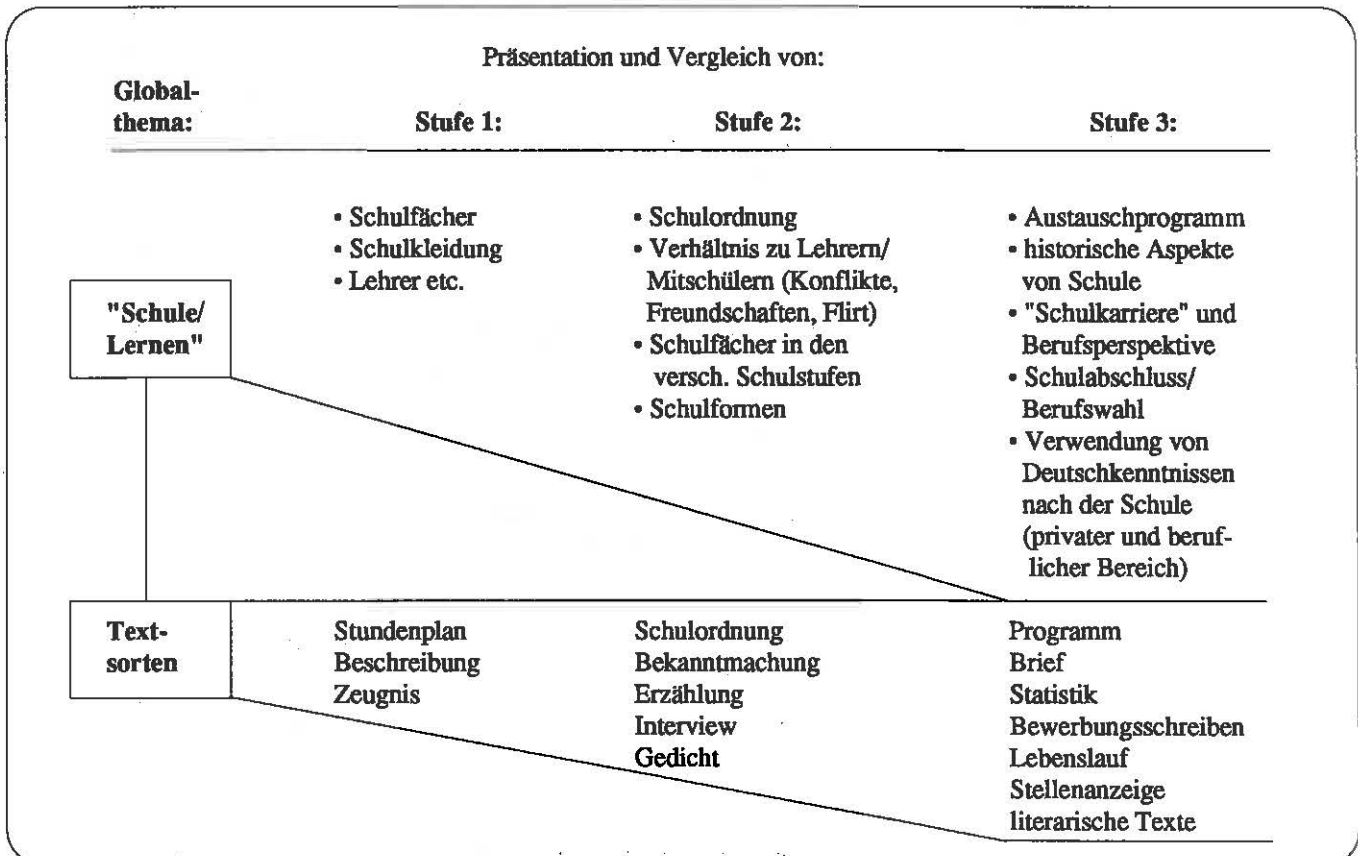
An dem Beispiel zeigt sich auch, dass im Bereich der Äusserung das partnerbezogene, dialogisierende Sprechen durch das diskursive, sachbezogene Sprechen erweitert werden muss: "Gesprächsfähigkeit" und "Diskussionsfähigkeit" müssen also im Unterricht entwickelt werden. (Siehe Bild 3)

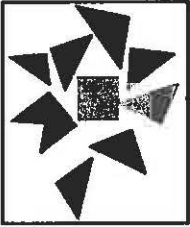
Bild 3

3. Planungsstufen für den zielgruppenspezifischen Unterricht

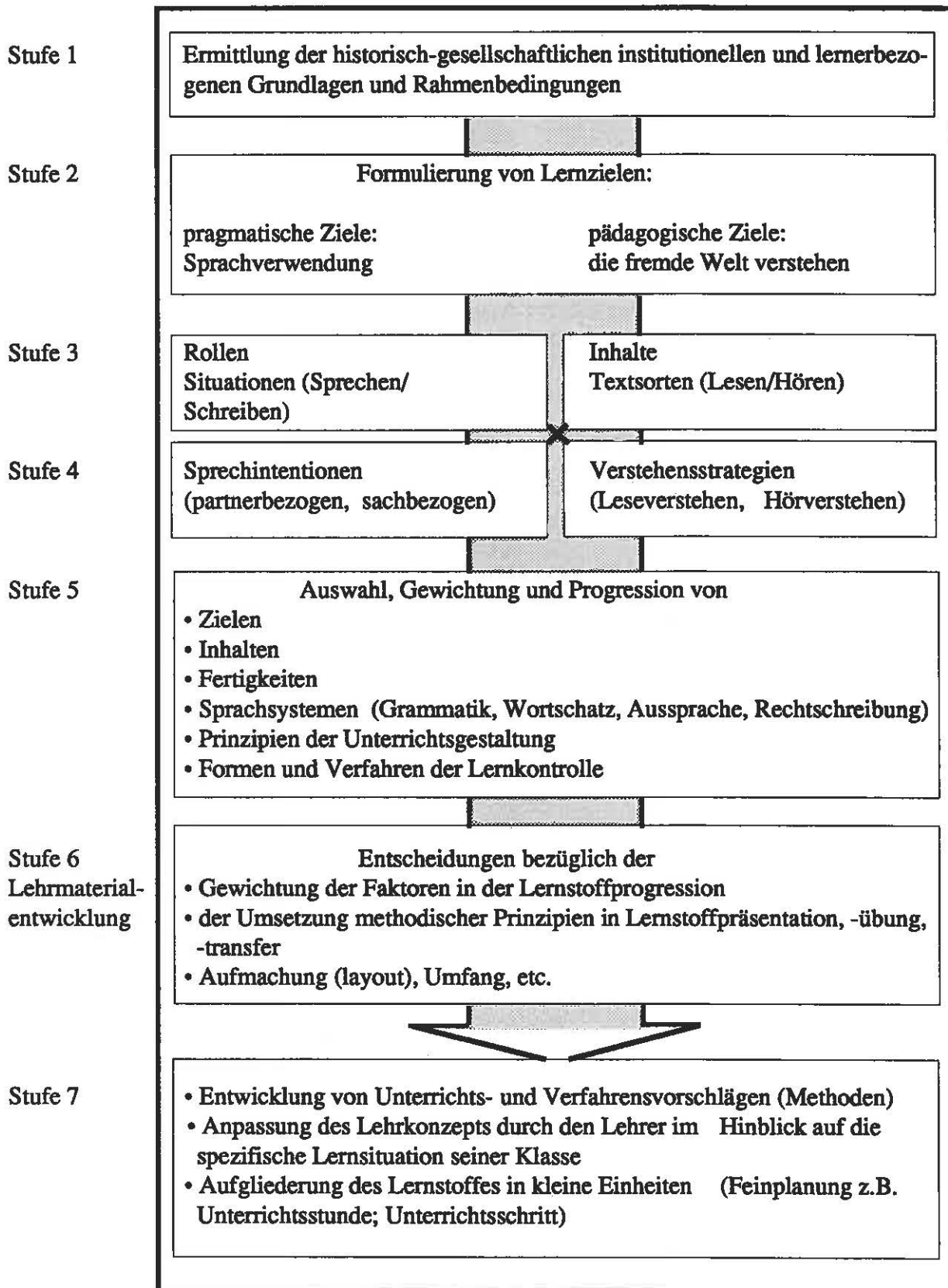
Traditionelle Lehrpläne waren oft nicht mehr als Stoffverteilungspläne - häufig nur Grammatik-Verteilungs-Pläne - mit spärlichen Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung. Die Diskussion um die Kommunikative und Interkulturelle Fremdsprachendidaktik hat jedoch deutlich gemacht, dass bei dieser Art der Unterrichtsplanung zu wenig Rücksicht auf die jeweils spezifischen Rahmenbedingungen des Unterrichts und - vor allem - auf den "Faktor Schüler" genommen wurde.

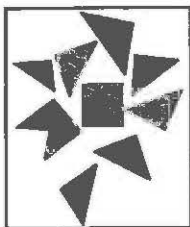
Das folgende Modell zur curricularen Planung eines zielgruppenspezifischen Deutschunterrichts skizziert eine Abfolge von Planungsschritten, die aufeinander folgen müssen, wenn ein begründetes Konzept eines regional- bzw. zielgruppenspezifischen Unterrichts entwickelt werden soll und Lehrmaterialien verfasst werden sollen, die die pragmatischen und pädagogischen Bedürfnisse der Lerngruppe erfassen. (Siehe Schema nächste Seite)





Modell von Planungsstufen für den zielgruppenspezifischen Deutschunterricht





4. Abschliessende Anmerkungen zum Deutschunterricht in der Schweiz aus der Sicht eines nichtschweizer DaF-Didaktikers

Die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen des Deutschunterrichts in der Schweiz führen zu einer Art "Schizophrenie" in der Zielbestimmung des Deutschunterrichts, die m.E. eher ideologischer als pragmatischer Natur ist, jedoch für die Unterrichtspraxis gravierende Folgen hat: Deutsch ist gleichzeitig die Sprache einer Landesregion und des grösseren Teils der Schweizer **und** die Sprache des deutschsprachigen Auslands. Was von aussen wie eine "ideale Lernsituation" aussieht - es besteht sozusagen ein "amtlicher Nachweis", dass Deutschlernen wichtig und nützlich ist; um mit Deutsch in Kontakt zu kommen, muss man nicht ins Ausland reisen -, kann gerade der Anlass für Lernblockaden und Lernunlust sein: man fühlt sich von der Deutschschweiz in die Ecke gedrängt und findet, dass das Deutsch, das die Deutschschweizer sprechen, kein "richtiges" Deutsch ist.

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive bedeutet dies, dass man ein Konzept finden muss, dass eine Integration von Deutsch als **Zweitsprache** (Deutsch im Inland) und Deutsch als **Fremdsprache** (Deutsch im Ausland) zu leisten im Stande ist. Die Sache wird noch komplizierter, wenn man bedenkt, dass für Gruppen mit unterschiedlicher Ausgangssprache - Französisch, Italienisch, Rätoromanisch - und ganz unterschiedlichen kulturellen Prägungen und Ausrichtungen ein einheitliches fremdsprachendidaktisches Konzept entwickelt werden soll.

Die Probleme sind äusserst kompliziert - aber nicht unlösbar - wenn es gelingen könnte, an die anstehenden Fragen unvoreingenommen heranzugehen!

"Von aussen gesehen" könnte ein curriculares Konzept von folgenden Überlegungen ausgehen: Pädagogische Dimension/Verstehensbereich: die Deutschschweizer und ihre Sprache verstehen lernen - das betrifft vor allem dem Bereich des Hörverständnisses - und, parallel dazu, die "richtigen" Deutschen und ihre Sprache verstehen lernen (Hörverstehen und Leseverstehen im Bereich des Hochdeutschen). Verstehen im soziokulturellen Bereich, der für die Bestimmung von Themen und Inhalten wichtig ist,

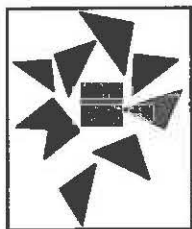
bedeutet m.E., die Perspektive der "Zielkultur" aufzufächern - Deutschschweiz/andere deutschsprachige Länder - und den Vergleich auf die jeweilige Ausgangsregion (französische Schweiz/italienische Schweiz/rätoromanische Schweiz) rückzubinden.

Pragmatische Dimension:

Für eine Verständigung zwischen Deutschschweizern und Nichtdeutschschweizern - vor allem im Bereich mündlicher Kommunikation - ist es m.E. zunächst nicht nötig, dass jeder Schweizer das Schweizerdeutsch aktiv beherrscht. Es reicht aus, wenn man sich auf Hochdeutsch verständlich machen kann (auch die deutschschweizer Schüler lernen in der Schule Hochdeutsch - zumindest verstehen!).

Aus pragmatischen Erwägungen ist es m.E. geboten, dass sich der DaF-Unterricht mit den deutschschweizer Gegebenheiten befasst - sie sind für die meisten Deutschlernenden der unmittelbare Bezugspunkt der Sprachverwendung. (Rundfunk; Fernsehen; Kontakt zu Deutschschweizern). Aus pragmatischen Erwägungen sollte man auch nicht nur auf die Vorbereitung der touristischen Rolle (Reisen in deutschsprachigen Ländern) eingehen, sondern auch die Verständigungsbereiche berücksichtigen, in denen das Hochdeutsche in der Schweiz präsent ist (Medien; Kontakt mit deutschsprachigen Besuchern der Schweiz; bis zu einem gewissen Grad auch: Deutsch als *lingua franca*).

So gesehen liegen die Probleme der Entwicklung eines zielgruppenspezifischen Konzepts des Deutschunterrichts an Schweizer Schulen weniger in der Auswahl und Abstufung sprachlicher und inhaltlicher Lernstoffe, sondern eher in der **Differenzierung** des Lernprozesses und der Lernstoffe, in der Art, wie Zugänge eröffnet werden und Aufgabenstellungen entfaltet werden.



BIBLIOGRAPHIE

AUSTIN, J.L.:

How to Do Things With Words, Oxford, 1962.

BALDEGGER, M., MUELLER, M., SCHNEIDER, G.:

Kontaktschwelle, 1980.

Deutsch als Fremdsprache, Strasbourg (München), 1981.

NEUNER, G., KRUEGER, M., GREWER, U.:

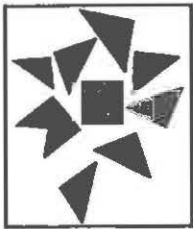
Uebungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, München, 1981.

NEUNER, G.:

“Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht in zielsprachenfernen Ländern”, in: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, Band 15, München, 1989, 348-373.

SEARLE, J.R.:

Speech Acts, Cambridge, 1969.



UN ETRANGER A CHIASSO

Insegnare il francese a tutti gli allievi: un esempio di collaborazione fra insegnanti

Di
Daniela Meroni
Alfredo Tadini

Nel corso dell'anno scolastico 1988/89 due insegnanti delle scuole medie di Chiasso hanno svolto un'interessante attività interdisciplinare con gli allievi di una quarta di livello 2. Sotto molti aspetti l'esperienza è esemplare e testimonia delle risorse e delle potenzialità che possono emergere quando si creano le condizioni favorevoli atte a motivare e a valorizzare opportunamente il ruolo attivo degli allievi. L'esperienza è già stata ripetuta in modo analogo con il coinvolgimento di tre classi e quattro docenti e attualmente è avviata in modo ancora più esteso ed è in grado di interessare la maggioranza dei docenti della sede. Riportiamo qui una sintesi del lavoro svolto e un commento analitico sugli aspetti caratterizzanti dell'esperienza, con l'auspicio che questo documento possa fungere da stimolo per altre iniziative simili.

1. Motivazioni e obiettivi iniziali

Il reinserimento di due allievi di corso pratico (allievi che frequentano il corso pratico vengono di regola esonerati dalle tre materie francese, tedesco e matematica) nel livello 2 di francese ha dato l'occasione di sperimentare una collaborazione e un'attività interdisciplinare che sfruttasse le diverse competenze e fosse un tentativo di coinvolgere diversamente gli allievi e gli insegnanti (nel caso specifico l'esperienza ha coinvolto una docente di francese e l'insegnante di corso pratico).

Tenendo conto di alcune iniziali riflessioni sulla situazione del gruppo di livello 2, sul disinteresse, sull'apatia, quasi rassegnazione a subire la lezione si è cercato di modificare dei rapporti con la materia, di modificare dei ruoli.

Da un punto di vista pedagogico-didattico si è trattato di un intervento inteso non solo come un tentativo di risolvere delle situazioni problematiche ma anche come possibilità di sperimentare un'attività che in altre occasioni potesse avere un carattere di prevenzione: non più intervenire al momento in cui gli allievi manifestano problemi nei confronti della materia, dell'attività scolastica in genere, ma operare per creare nella sede un ambiente migliore, più stimolante, che meglio sappia valorizzare le predisposizioni attitudinali.

Anche la proposta dell'uso della telecamera, della televisione, va intesa in questo senso: è stato infatti scelto un mezzo, uno dei tanti possibili, che non solo potesse suscitare interesse, ma appunto modificare dei metodi di lavoro, dei rapporti, degli ambienti.

2. Descrizione dell'attività

L'attività in questione, che ha occupato un'ora di lezione settimanale nell'arco di un anno, può essere suddivisa in tre fasi:

Prima fase: identificazione dell'argomento e progettazione

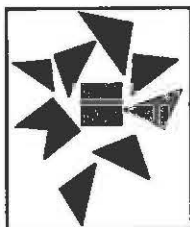
Seconda fase: ricerca e produzione di materiali

Terza fase: drammatizzazione

Prima fase: la ricerca dell'argomento da affrontare è stata caratterizzata da varie proposte fatte dagli alunni e relative discussioni.

Il tema è quindi "negoziato" con gli allievi. Si è giunti infine all'identificazione dell'argomento, a cui è stato dato il titolo "Un étranger a Chiasso". Si sono isolate quattro situazioni-tipo in base alle quali sviluppare differenti attività:

- a) Au restaurant - A l'hôtel
- b) A la recherche d'une voiture - A la poste
- c) Au "Serfontana"
- d) A la gare



Seconda fase: si è trattato di un lavoro di ricerca e documentazione, in sede e fuori sede, che ha coinvolto direttamente gli allievi. Il lavoro si è svolto all'interno di piccoli gruppi, con distribuzione di compiti. Si è passati in seguito alla produzione di materiali (dialoghi) in funzione della drammatizzazione, e di altri materiali complementari (raccolti poi in un fascicolo) su cui gli allievi stessi hanno svolto delle attività scritte e orali, naturalmente in francese.

Terza fase: dai dialoghi scritti si è giunti alla drammatizzazione; gli allievi-autori sono diventati allievi-attori: le loro produzioni sono state filmate. I docenti hanno assunto il ruolo di coordinatori del lavoro e di animatori. Una video-cassetta raccoglie questi importanti momenti dell'attività.

3. Elementi qualificanti dell'esperienza

Nell'ottica di una valutazione e di un bilancio consuntivo, vorremmo rilevare i seguenti punti che a nostro avviso hanno caratterizzato l'esperienza.

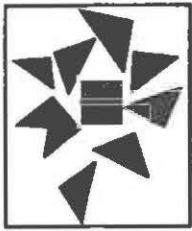
- E' stato molto positivo il completo coinvolgimento degli allievi che sono stati i protagonisti in tutte le fasi dell'attività (in sede e fuori sede).

C'è stata una spinta verso un'autonomia del sapere e del saper fare (con probabile incidenza anche sul saper essere) e sicuramente l'assunzione da parte del singolo e dei gruppi, impegnati parallelamente ma anche in modo differenziato nelle varie attività, di una responsabilità operativa.

- La classe (o meglio i vari gruppi) sono stati gestiti contemporaneamente dai due docenti, entrambi tesi, con gli allievi, alla realizzazione di un **progetto comune**. La cosa si è rivelata utile anche in relazione al fatto che in alcuni momenti della produzione dei materiali si è notato un certo calo della motivazione. I docenti, a dipendenza delle occasioni, intervenivano con nuovi stimoli.

- Si è avuta una ridefinizione dello "spazio-scuola": non più solo l'aula, ma anche altri spazi (sala di registrazione, segreteria, centro didattico, economato, ...) all'interno della sede scolastica e fuori (ristoranti, albergo, spazi pubblici).

- La registrazione video: dopo un primo, naturale, momento di disagio di fronte alla telecamera, i ragazzi si sono ben presto sentiti a loro agio, hanno mani-



festato entusiasmo, hanno vinto la paura di esprimersi in lingua straniera, raggiungendo anzi una certa spontaneità, esternando tutte le loro risorse. La telecamera è insomma diventata uno strumento che ha consentito agli allievi di mettersi in evidenza in modo positivo e stimolante per loro; anche gli apatici hanno dato fondo alle loro risorse.

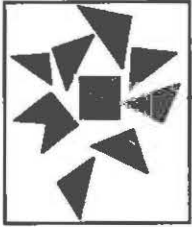
- Per quanto concerne le competenze linguistiche si è notato come lavorando con l'obiettivo di arrivare ad una produzione orale (al momento della registrazione) "pulita" anche nel senso della correttezza fonetica, si sono potuti curare gli aspetti formali senza che ciò andasse a scapito dell'interesse per l'attività svolta e della motivazione.

- L'esperienza è stata estremamente positiva anche per i due ragazzi di corso pratico: rientrati nella materia, aiutati da questa attività, hanno ritrovato motivazione e interesse e ne sono usciti con un atteggiamento del tutto cambiato, in senso positivo, nei confronti della materia e in generale dell'attività

scolastica.

In conclusione, prescindendo dai risultati raggiunti in ambito disciplinare, vorremmo porre l'accento sul fatto che l'esperienza ha favorito l'instaurarsi di un nuovo rapporto umano fra allievi e docenti, basato sulla stima reciproca e sull'investimento personale. Questi fattori hanno modificato i ruoli tradizionali e gli atteggiamenti relazionali in modo positivo e per noi sorprendente, e ci hanno convinto che basta poco (non abbiamo certo la presunzione di aver scoperto il toccasana universale nel campo della didattica delle lingue seconde) per creare un ambiente più stimolante anche per quei ragazzi che non sembrano sviluppare apparentemente qualità attitudinali particolarmente pronunciate.

Saremmo tentati di dire che in fondo occorre solo offrire loro l'occasione giusta per dimostrare quanto valgono, quanto sono in grado di fare.



Prüfen und Bewerten im Fremdsprachen- unterricht

Von

Oskar Putzer, Universität Innsbruck

(Zusammenfassung eines am Fortbildungsseminar für Deutschlehrer der Scuola Media gehaltenen Referats, 8.11.89)

Aus den zahlreichen Gesichtspunkten, die aus dem gestellten Thema unter reger Mitarbeit der Teilnehmer besprochen wurden, möchte ich nur drei - für die Praxis des Prüfens und Bewertens im Fremdsprachenunterricht wichtige - Aspekte kurz zusammenfassen:

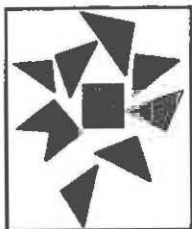
1. Genauso wie bei der Vermittlung von Sprachkenntnissen empfiehlt es sich auch bei der Ueberprüfung von Sprachkenntnissen zu unterscheiden zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Unter "Sprachwissen" versteht man die Kenntnis isolierter Ausdrucksmittel (z.B. Flexions-paradigmen, syntaktische Regeln, isolierter Wortschatz), unter "Sprachkönnen" hingegen die Fähigkeit, Aussagen spontan zu verstehen und sinnvolle, verständliche Aussagen aktiv zu realisieren (=kommunikative Fertigkeit). Das Bewusstsein um diesen Unterschied ist für das Verifizieren und Bewerten von Sprachkenntnissen aus zwei Gründen von elementarer Bedeutung:

1.1. Dieser Unterschied ist entscheidend für die Frage nach der jeweils geeigneten Prüfungsmethode. So sind z. B. alle abfragenden Methoden (mündliches Abfragen, verschiedene Testformen, Diktat usw.) zwar in vieler Hinsicht ökonomisch und ermöglichen eine präzise Auswertung, aber man kann mit ihnen immer nur feststellen, ob ein Schüler ganz bestimmte Ausdrucksmittel isoliert beherrscht; man kann durch sie also nur Sprachwissen verifizieren und nicht erkennen, ob und in welchem Ausmass der Schüler die Sprache auch wirklich kommunikativ verwenden kann.

1.2. Dieser Unterschied ist ausserdem auch entscheidend für die Wahl der jeweils angemessenen Prüfungsinhalte. Ueberprüft man nämlich gezielt Grammatik- und Wortschatzkenntnisse, so lässt das Ergebnis einer solchen Prüfung noch kein zuverlässiges Urteil über die tatsächlichen Sprachkenntnisse eines Schülers zu. Das Grammatik- und Wortschatzprüfen ist insofern auch keine ausreichende "Sprachprüfung" und sollte daher nur als Leistungskontrolle verstanden werden, als ein Teil in dem gesamten Unterrichts- oder auch Prüfungsvorgang. Die Note, die man auf eine solche Grammatik- oder Wortschatzprüfung gibt, muss dementsprechend auch ein weit geringeres Gewicht für die Gesamtbewertung eines Schülers haben, als etwa die Note, die man auf komplexere, freie Formulierungen gibt.

1.3. Es muss aber ausdrücklich davor gewarnt werden, aufgrund dieser Ueberlegungen die Bedeutung von Grammatik- und Wortschatzkenntnissen für die Sprachbeherrschung völlig zu negieren. Zwar sind Grammatik- und Wortschatzkenntnisse für sich alleine ziemlich wertlos, aber andererseits stellen sie eine unverzichtbare Voraussetzung für kommunikative Fertigkeiten dar. Ohne ein Mindestmass an grammatikalischer Korrektheit und lexikalischer Präzision ist nämlich keine Kommunikation möglich.

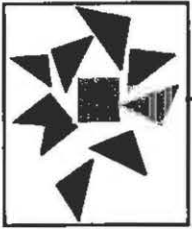
2. Will man durch die Korrektur einen zuverlässigen Einblick in die Fähigkeiten und Schwächen eines Schülers gewinnen, dann genügt es nicht, nur die Normabweichungen zu verifizieren, sondern man muss ebenso Art und Ausmass der positiven Leistungen beachten. Die Bezeichnung "Korrigieren" würde ich für diesen Vorgang jedoch als unzureichend und daher irreführend betrachten; man müsste ihn wohl genauer als "Verifizieren der sprachlichen Leistungen" bezeichnen.



3. "Korrigieren" und "Bewerten" sind zwei unterschiedliche Vorgänge, die der Lehrer bewusst auseinanderhalten soll: Das "Korrigieren" stellt einen - von jeder Bewertung zunächst unabhängigen - Vorgang dar, der es ermöglicht, Kenntnisse, Fähigkeiten und Schwächen eines Schülers zu **erkennen** (= diagnostischer Wert). Erst in einem zweiten Schritt können diese Erkenntnisse genutzt werden, um -

unter Berücksichtigung zahlreicher anderer Faktoren (z.B. Schulstufe, Alter des Schülers usw.) - über die Sprachkenntnisse eines Schülers ein wertendes Urteil auszusprechen. Durch Korrektur gewonnene Einsichten müssen aber keineswegs nur Bewertungszwecken dienen, sie können z.B. auch genutzt werden, um weitere Schritte und Vorgangsweisen im Unterricht gezielt zu planen.





DIDATTICA DELLE LINGUE SECONDE: CENTRALITA' DEL DOCENTE / CENTRALITA' DELL'ALLIEVO

Di

Paolo Baiano

B. L. Moses

(Riflessioni in margine al congresso "Etats généraux des langues", Parigi, aprile 1989)

Il congresso "Etats généraux des langues" (il primo volume degli atti, dal titolo **Bilans et perspectives**, è uscito recentemente) ha offerto l'occasione di fare il punto della situazione nell'ambito della didattica delle lingue seconde e di accertare quali delle teorie sorte in questi ultimi anni riescono ad imporsi. Le linee di tendenza che emergono attualmente e che sono state ampiamente illustrate dai vari conferenzieri faranno certamente stato nell'immediato futuro, almeno per quanto riguarda quei punti cardine verso i quali le varie correnti confluiscono e formano un consenso.

In questa sede ci soffermiamo in particolare su due orientamenti pedagogici, solo apparentemente contraddittori, che ci sembrano di prioritaria importanza e che toccano il ruolo del docente e quello del discente nell'ottica dei processi di insegnamento e di apprendimento.

Nel primo caso è stata a più riprese sottolineata la necessità di un ritorno al concetto di centralità del docente; nel secondo, si è accentuata l'importanza di un'accresciuta comprensione dei processi di apprendimento sia per quanto riguarda il singolo, sia per quanto concerne l'interazione fra studenti.

Centralità del docente

Da una ventina d'anni il ruolo del docente e il rapporto con gli studenti sono oggetto di cambiamenti costanti. A livello teorico Skinner, Chomsky e recentemente Krashen hanno rivoluzionato le basi su cui poggia la didattica delle lingue seconde.

In passato l'attenzione era orientata verso le modalità di insegnamento in quanto tali: i fondamenti teorici infatti si basavano sul principio che ad un insegnamento rigoroso corrispondesse un apprendimento efficace; si sono elaborati metodi fortemente strutturati (SGAV) e strategie di apprendimento imperniate sulla memorizzazione, sulla ripetizione meccanica, sull'acquisizione di automatismi; il "metodo" era la guida, tracciava l'itinerario da seguire, diventava garante di quanto il discente avrebbe imparato, generava sicurezza negli insegnanti. La professionalità del docente si esprimeva in primo luogo nella conoscenza approfondita del funzionamento del testo adottato, nella capacità di fissare gli obiettivi e di programmare in base ai contenuti e alla progressione che il testo stesso prevedeva.

Le basi teoriche su cui poggiava questo tipo di approccio sono oggi completamente ribaltate: il baricentro degli indirizzi attuali si è spostato dal versante dell'insegnamento a quello dell'apprendimento, è riaffermata con convinzione l'importanza di conoscere i processi cognitivi del discente, appurato che la relazione fra insegnamento rigoroso e apprendimento efficace non è affatto scontata ed automatica. Il ruolo dell'insegnante appare in quest'ottica profondamente rivalutato. Due sono i postulati fondamentali:

a) l'autonomia didattica: la figura che si profila non è più quella di un docente semplice esecutore acritico di itinerari pedagogici consegnati nei manuali, ma quella di un professionista consapevolmente indipendente dal metodo, maggiormente responsabile del proprio operato, portatore egli stesso di un progetto pedagogico;

b) l'interazione con il discente: considerata l'importanza di una sempre migliore comprensione dei processi cognitivi al fine di stimolare ed agevolare l'apprendimento di ogni allievo, al docente è richiesta la capacità di definire egli stesso i parametri di appren-



dimento, di modificarli nel corso della propria esperienza, di differenziare l'insegnamento adattandolo alle capacità ricettive di ogni singolo studente, di risvegliare la motivazione per la materia, nella consapevolezza che non esiste un unico modello di insegnamento applicabile ad un "allievo-tipo", proprio perchè questo ipotetico allievo-tipo non c'è: ci sono invece tanti individui con capacità, esigenze, bisogni diversi che richiedono di essere soddisfatti.

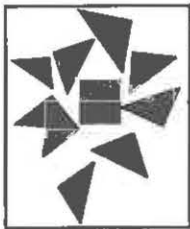
Centralità dell'allievo

Abbiamo già rilevato come a livello teorico ci si orienti sempre più verso una migliore comprensione di quei fattori che incidono sull'apprendimento delle lingue seconde; si sono appena considerate le implicazioni nei confronti del ruolo dell'insegnante: consideriamo ora l'altro soggetto operante: il discente. Ritornando all'assioma importante secondo cui non è sufficiente insegnare perchè lo studente impari e che il fine ultimo di ogni processo di insegnamento/apprendimento è l'acquisizione di conoscenze, com-

petenze e attitudini da parte del discente, un concetto più volte ribadito sostiene l'**autonomia dell'allievo nei confronti del proprio apprendimento**. Rendere autonomo il proprio apprendimento significa prendere coscienza del proprio sapere (e quindi per converso anche di ciò che non si sa), imparare a porsi degli obiettivi, possedere un metodo di studio, essere capaci di valutare le proprie conoscenze. Appare ovvio come simili competenze non si acquisiscono spontaneamente: ancora una volta l'interazione docente/allievo è fondamentale: è l'insegnante infatti che fornirà gli strumenti idonei per sviluppare tali capacità. Affinchè ciò si realizzi è importante che i due soggetti operanti (docente/allievo) elaborino un **progetto pedagogico** negoziando gli obiettivi, i contenuti, le modalità dello stesso.

Sgomberiamo il campo da possibili equivoci: **negoziare** non significa per l'insegnante capitolare di fronte al discente: non si tratta infatti di "fare ciò che piace all'allievo" soltanto; un progetto persegue in ogni caso obiettivi conoscitivi, il docente è la guida e l'animatore, ma l'allievo partecipa responsabilmente alle scelte operate e ne riconosce la validità.





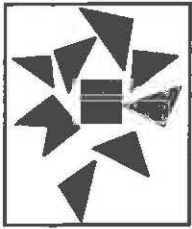
Un simile indirizzo si regge chiaramente sulla **motivazione** del discente, come supporto basilare per un apprendimento efficace.

Un altro campo di indagine a cui viene prestata un'attenzione crescente riguarda **l'interazione fra i discenti**. Premessa l'importanza che essa riveste nell'ottica descritta (responsabilizzazione dello studente, autonomia, ...), è interessante rilevare la distinzione che si opera a livello teorico fra i concetti di interazione sociale e di interazione pedagogica, per sottolineare come quest'ultima rappresenti uno degli scopi da perseguire in situazione scolastica. In altri termini si vuole evidenziare come la vivacità della classe, i contatti e gli scambi fra studenti (= interazione sociale) siano insufficienti a garantire un apprendimento efficace se non sono contestualizzati in un progetto pedagogico che contenga ed espliciti gli obiettivi conoscitivi da raggiungere nel corso di una determinata fase di lavoro.

Conclusioni

La direzione degli attuali orientamenti nell'ambito della didattica delle lingue seconde appare ormai chiaramente delineata.

Comunque non tutti i nodi problematici sono sciolti sul piano teorico; saranno necessari ulteriori approfondimenti in particolare per quanto concerne la conoscenza dei processi di apprendimento e l'acquisizione del sapere. E' importante che i modelli elaborati possano tradursi ancora più chiaramente in applicazioni sul piano didattico che agevolino l'operato dell'insegnante; ma è pure importante che il docente definisca la propria professionalità sulla base di conoscenze linguistiche e culturali ma anche di competenze pedagogico-didattiche. Se egli si convince della necessità di accettare la sfida, se riconosce il bisogno di creare una domanda di base tale da provocare la compensazione delle lacune che ancora persistono a livello teorico, se mira ad una accresciuta professionalità, e se nel contempo le autorità scolastiche accettano di investire di più per promuovere la formazione professionale di base, l'aggiornamento ed il perfezionamento dei docenti, forse gli sforzi produrranno i benefici effetti da tutti auspicati.



Riflessione sull'insegnamento dell'inglese nella scuola media

Di

Sergio Bobbià e
Brian L. Moses

Tra le mansioni che competono all'esperto di materia ci sono le visite in classe che ricorrono con una certa regolarità a dipendenza delle necessità. L'esperto ha così modo di vedere nella sua totalità l'insegnamento della materia nel suo comprensorio.

Durante la visita al singolo docente e durante il colloquio che segue, l'esperto — attingendo dalla propria preparazione ma anche da ciò che ha modo di vedere presso altri colleghi —, fa uso di quanto più appropriato in quella data circostanza. Ne risulta per forza di cose un intervento parziale, limitato ai e dai bisogni del momento. Tutta questa attività è finalizzata a rendere più efficace l'insegnamento del docente nel suo contesto particolare. Riteniamo che tuttavia debba altresì diventare lo spunto per una riflessione più generalizzata. Siamo certi infatti che con una riflessione teorica si possono raggiungere nuove premesse che potrebbero a loro volta dare un valido contributo al lavoro didattico.

Procedendo in questo modo si contribuisce alla diffusione presso i colleghi di certe convinzioni da noi ritenute basilari.

Va qui senz'altro detto che i docenti di inglese della SM sono particolarmente impegnati, motivati e disponibili anche perchè l'iniziale carica di entusiasmo non è ancora sopraffatta dal logorio che sovente interviene con docenti che operano a diretto contatto con ragazzi in età adolescenziale. Non va neppure dimenticato che i ragazzi che si iscrivono al corso biennale di inglese sono nella quasi totalità ben motivati e che i corsi in adozione sono ritenuti di ottima qualità.

Ci preme ora considerare un aspetto rilevante: la tendenza molto diffusa di mettere al centro dell'attività didattica la spiegazione di elementi grammatica-

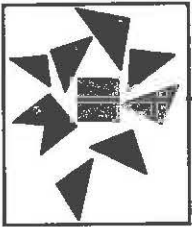
li-lessicali e di non giungere di conseguenza ad una produzione linguistica vera e propria.

Un nuovo argomento viene spesso affrontato e svolto da parte del docente con una presentazione che vuole essere esaustiva, definitiva. Pur comprendendo le motivazioni che soggiacciono a questa procedura, vale a dire le preoccupazioni più che lecite di "fare bene", coscientemente il proprio lavoro, riteniamo di dovere sottolineare gli svantaggi di una simile prassi.

Il fatto di spiegare in modo compiuto un dato argomento nel corso della lezione non porta necessariamente, nè alla comprensione nè tanto meno all'apprendimento dello stesso. Anzi ciò impedisce all'allievo di essere coinvolto in prima persona nella scoperta di meccanismi e significati linguistici e così di essere protagonista del proprio apprendimento. A tal proposito sorge pure la necessità di una riflessione sull'apprendimento e l'acquisizione delle L2 (cfr.: implicazioni suggerite dagli studi di Krashen). Basti ricordare che l'acquisizione vera e propria, non presuppone la comprensione consapevole dei meccanismi linguistici che però vengono usati in modo appropriato e conveniente. Tuttavia mentre in un contesto scolastico è forse legittimo limitarsi all'apprendimento, l'eventuale acquisizione non è da escludere a priori.

Per garantire quel coinvolgimento personale dell'allievo che è essenziale per l'apprendimento efficace di una lingua, riteniamo necessario superare la soglia della manipolazione per giungere più frequentemente alla produzione linguistica come tale.

Con manipolazione si intendono tutti quegli esercizi che hanno come obiettivo di portare ad una certa dimestichezza nel far uso di elementi linguistici nuovi.

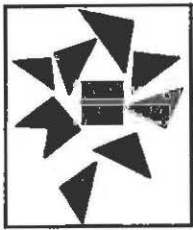


E' una fase questa da ritenere decisamente essenziale in quanto permette all'allievo di controllare una produzione sempre più indipendente.

Al fine di fissare ciò che è stato oggetto di manipolazione, è essenziale offrire agli allievi momenti di attività linguistica intrinsecamente interessanti e motivanti a livello di messaggi scambiati. In altre parole, partendo dai contenuti e non dalla forma, giungere ad una produzione, pur modesta, che sia espressione reale e di carattere significativo (vedi anche "Programma").

Per avere attività significative e motivanti tali da permettere di procedere nella direzione auspicata, occorre adottare strategie diversificate e variate, riducendo la percentuale del tempo dedicato all'insegnamento frontale e incrementando quella destinata a momenti più personalizzati.

Si suggerisce quindi di proporre al gruppo un ventaglio di attività che possano spaziare dal "pair work" al "role play", sempre tenendo presente la necessità di creare situazioni tali da stimolare attività linguistiche intrinsecamente interessanti e vicine al vissuto degli allievi.



Recensione

di
Gianni Ghisla

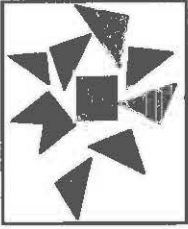
Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Francke Verlag, Tübingen, 1989

Ein Handbuch zum Fremdsprachenunterricht war seit langem auf der Wunschliste eines jeden, der sich mit praktischen und theoretischen Fragen des Lernens und Unterrichtens von Fremdsprachen beschäftigt. Was bisher niemand wagte, haben vier deutsche Professoren an die Hand genommen und mit der sprichwörtlichen deutschen Gründlichkeit mehr als 100 Beiträge von unterschiedlichen Autoren koordiniert und zu einem Werk zusammengeschweisst, das sich sehen und gebrauchen lässt. Das Hauptinteresse gilt der Entwicklung und dem aktuellen Erscheinungsbild des Fremdsprachenunterrichts in der ehemaligen BRD. Zwar wird einleitend versichert, es werden auch Tendenzen und Ansätze aus dem Ausland berücksichtigt, dennoch wirkt sich die erwähnte Beschränkung des Interesses negativ aus. Eine stärkere Öffnung hätte vermutlich nicht nur den Diskussionen in Deutschland genützt, sondern auch dem Handbuch zu besserem und produktiverem Erfolg im Ausland verholfen. Indessen muss die Differenziertheit hervorgehoben werden mit der in den 4 Hauptkapiteln des Handbuches die Wirklichkeit des Lernens und Lehrens fremder Sprachen aus je verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird. Der erste Teil ist der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung gewidmet, wobei den linguistischen, psychologischen, lernpsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Aspekten besonders Aufmerksamkeit zugeteilt wird. Spezifische Aspekte des Fremdspracheunterrichtes kommen im zweiten Teil zum Zuge. In mehreren Zugriffen werden die Stellung der Sprache im schulischen und nicht-schulischen Bereich, das Verhältnis von Muttersprache und Fremdsprache, curriculare Fragen der Lehr- und

Lernziele, die Entwicklung der Methodik in den letzten Jahren, didaktisch-technische Verfahren des Fremdspracherwerbs und andere Themen analysiert. Im dritten Teil kommen Forschungsmethoden und -ergebnisse zur Sprache, wobei vielfach ergänzend zu den Beiträgen im zweiten Teil referiert wird. Die institutionelle Seite des Fremdsprachenunterrichtes und dessen Geschichte werden im vierten Teil behandelt.

Sämtliche Beiträge sind übersichtlich strukturiert und bieten eine meist gut verständliche Einführung ins behandelte Gebiet. Sehr nützlich sind die für den deutschsprachigen Sprachraum umfassenden bibliographischen Hinweise.

Die Herausgeber zeichnen, je zu zweit, auch für die ersten beiden Beiträge zur Fremdsprachendidaktik und zur Sprachlehrforschung verantwortlich. Neben einer kurzen historischen und begrifflichen Abklärung der verwendeten Termini gehen sie auf die Probleme der wissenschaftstheoretischen Identität der Fremdsprachendidaktik und auf deren Verhältnis zu den Bezugsdisziplinen ein. Ihre Überlegungen gelten sowohl der Vielzahl der Teiltheorien über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten entstanden sind, als auch der Notwendigkeit, eine epistemologische Einheit der sich in den Anfängen befindenden Disziplin anzustreben. Von einer kohärenten Begründung der Disziplin, deren Konturen skizzenhaft angegeben werden (S.9), erwarten die Autoren auch die Überwindung von bisher einseitigen und reduktionistischen Ansätzen der Didaktik, welche jeweils von spezifischen Disziplinen wie etwa der Linguistik geprägt wurden. Besonders interessant sind die Beiträge zur Psycholinguistik und Sprachpsychologie von Gudula List, die bei der Feststellung eines weltweit noch mangelhaften Forschungsinteresses für das Fremdsprachenlernen ansetzt, um die aktuellen Tendenzen in der Theorie der Informationsverarbeitung und in

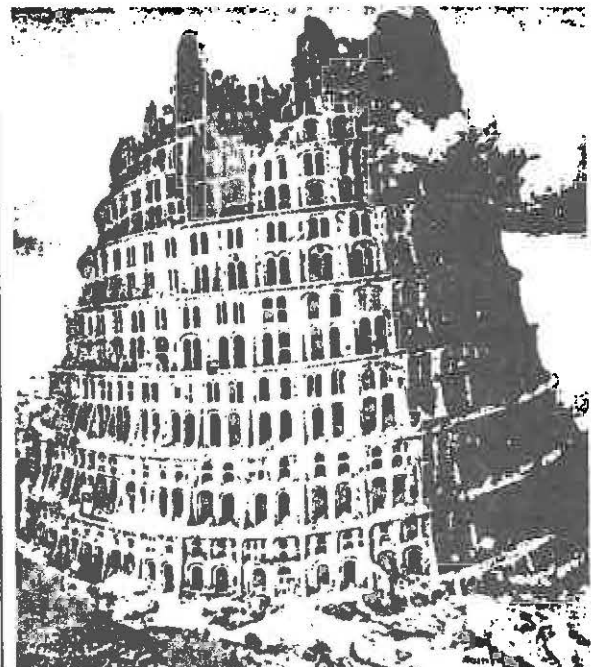


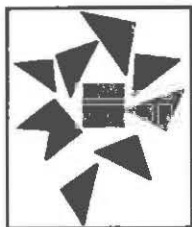
der Mikroanalyse sprachlicher Prozesse zu sichten. Den aktuellen Erkenntnisstand schätzt die Autorin realistisch ein, was sie zur Feststellung veranlasst: "Wen könnte es angesichts des stupenden Missverhältnisses zwischen alltäglich-selbstverständlicher Praxis und den analytischen Einsichten in diese Praxis wundern, dass Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen sich in ihrem Beruf an das klammern, was man einigermaßen durchsichtig machen und trainieren kann: den regelhaften Aufbau von Satzmustern, den Wortschatz, der sich paraphrasieren oder übersetzend erläutern lässt, die morphologischen Gesetzmässigkeiten..." (S.22) Demgegenüber warnt sie vor der Gefahr, vielversprechende aber auf wissenschaftlich fragwürdiger Basis aufbauende Ansätze leichtfertig zu übernehmen. Verhängnisvoll wäre es z.B. auch, wenn sich Vorstellungen etwa von "linkshemisphärischem" oder "rechtshemisphärischem Lernen" im Sprachgebrauch der Lehrer festsetzen würden.

Die konkreten Probleme der Interaktion im Unterricht werden in sehr anregender Weise von W.J. Edmonson und J. House diskutiert. Wer Ideen und Hinweise zu den verschiedenen Unterrichtsformen,

zu den vielen Uebungsformen (Wortschatz, Aussprache, Grammatik, Hör- und Leseverhalten, Projektunterricht, usw.), zu den Unterrichtsmitteln und -methoden sucht, der findet sie in den funktionell aufgelisteten Beiträgen, die meistens auch kritische Ueberlegungen enthalten. Dies gilt auch für die Untersuchungen zum Erwerb der Fremdsprachen in den verschiedenen Alters- und Schulstufen.

Alles in allem liegt mit dem Handbuch eine Fundgrube für jeden vor, der das Lehren und Lernen von Fremdsprachen nicht einfach aufgrund vorgefasster Theorien und Handlungsmuster betrachten und praktizieren will, sondern auf der Suche nach besseren, vor allem lernergerechteren Methoden ist. Das Risiko einer sehr eklektischen Betrachtung der Lehr- und Lernprozesse ist allerdings nicht von der Hand zu weisen. Ein etwas kompakteres Werk mit weniger Autoren hätte vermutlich auch gezieltere und - in praktischer Absicht - fruchtbarere Analysen bieten können. Andererseits muss im Zeitalter des unaufhaltsamen Informationsflusses immer mehr mit der autonomen Abstraktions- und Selektionsfähigkeit des Empfängers gerechnet werden. In dieser Hinsicht wird den Lehrern ohnehin immer mehr abverlangt.





Segnalazione

di
Paolo Baiano

Bilans et perspectives, Actes des Etats Généraux des Langues, Paris 26 - 29 IV 1989, 101 Boulevard Raspail, 75006 Parigi

E' uscito il primo dei quattro volumi degli atti del simposio internazionale degli Etats Généraux des Langues, tenutosi a Parigi nella primavera dell'89. Ricordiamo che il congresso era articolato intorno a cinque grandi temi: - Enseignement et apprentissage des langues, - Le rôle des médias et des nouvelles technologies, - Les politiques linguistiques, - Les langues et le droit au travail, - Les langues et la coopération internationale.

Questo primo volume raccoglie i testi delle dieci conferenze plenarie (due per tema), nonché l'allocuzione inaugurale (relatore: E. Portella, dell'Università di Rio de Janeiro) e la conferenza conclusiva di H. Hagège. I testi sono riportati integralmente nella lingua usata dal conferenziere (francese o inglese, lingue ufficiali del simposio), con una traduzione riassuntiva a fronte.

Il volume offre una stimolante visione d'insieme delle problematiche e delle tendenze attuali negli ambiti sopra indicati. Sulle qualità dei conferenzieri non si discute: basti citare, per il primo tema, gli illuminanti contributi di H.G. WIDDOWSON "Parameters in language teaching" e di R. GALISSON "Enseignement et apprentissage des langues et des cultures: "évolution" ou "révolution" pour demain?" (già pubblicato nel numero 227 de **Le français dans le monde**), che da soli giustificerebbero l'invito alla lettura.

Segnalazioni

di
Susy Keller e
Maruska Mariotta

Verstehen Sie das ?

Eberhard Jacobs/Ritva Karlsson/Riva Vesalainen
Hueber Verlag, München

Dieses Programm bietet eine Fülle einfallreicher Übungen, die Schritt für Schritt von Einzeläusserungen zu längeren Unterhaltungen mehrerer Personen übergehen. Das Buch enthält die Aufgaben zu den Hörtexten, eine schriftliche Wiedergabe der Texte und einen Lösungsschlüssel. Es ist schon nach einigen Wochen im Anfängerunterricht, aber ebenso bei weiter fortgeschrittenen Lernern einsetzbar. (Preis: Fr. 40.80, Kasette und Begleitheft)

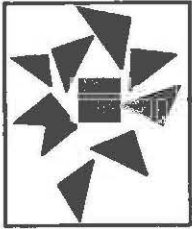
Lernspielkartei

Thorsten Friedrich/Eduard von Jan
Hueber Verlag München

Die Lernspielkartei ist sprachübergreifend, so dass die Spiele im Unterricht der europäischen Verkehrssprachen durchführbar sind.

Bei der Erstellung der Kartei war nicht beabsichtigt, der in den letzten Jahren stark angewachsenen Zahl von Büchern und Materialien zum Spielen im Sprachunterricht lediglich eine weitere Sammlung hinzuzufügen. Vielmehr soll dem Lehrer eine Arbeitshilfe an die Hand gegeben werden, mit der er rasch und unkompliziert Zugriff zu einem Spiel findet, das bei seinen Lernenden den gerade im Unterricht zu behandelnden Stoff auf lockere, eben "spielerische" Weise vorbereitet, festigt oder erweitert. Die Kartei besteht aus einem Begleitheft und 96 Karteikarten. Das Begleitheft gibt einen Ueberblick über Zielsetzung und Aufbau der Kartei, Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung der Spiele. Die Karteikarten enthalten die Spiele.

(Preis: Fr. 58.—)



Immer ich !

Marie Marcks

Hueber Verlag München

Diese kleine Bildgeschichte soll der Auflockerung des Deutschunterrichts dienen. Die kleinen Ereignisse des Familien - und Schüleralltags finden das Interesse der Schüler, weil sich viele Parallelen zum eigenen Leben ergeben. Die Lesehilfen erklären die meisten Wörter, die über die Wortliste zum Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache hinausgehen. Auch die Fragen mit Antworthilfen bleiben - so weit wie möglich - im Bereich der Wortliste des Grundbausteins.

Es wird vorgeschlagen, dass der Lehrer immer wieder versucht, folgende Unterrichtstypen in verschie-

dener Reihenfolge zu realisieren:

Lehrer - Klasse - Interaktion;

Lehrer - Schüler - Interaktion;

Schüler - Schüler - Interaktion.

Besonders wenn man nach genügender Vorbereitung Schülerpaare oder kleine Gruppen sich über einzelne Bilder (ohne die linke Seite) frei unterhalten lässt, wird plötzlich die Frage, was für die Unterhaltung wirklich relevant sei, von den Schülern selbst bestimmt.

(Preis: Fr. 12.50)



Vademecum

ch-Scambio di giovani

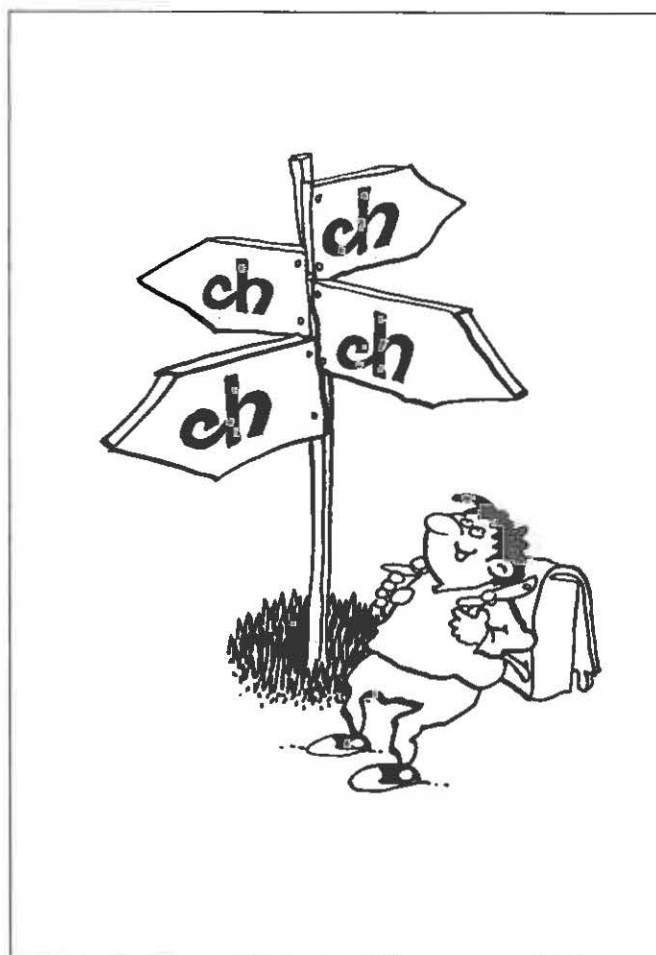
La **Fondazione ch** propone agli insegnanti un pronuario per gli incontri e lo scambio fra giovani e classi molto ricco di informazioni e che non mancherà di dimostrare la sua utilità. Gli scambi di classe hanno una tradizione lunga, ma gli obiettivi sono rimasti gli stessi:

- . permettere la conoscenza diretta di un'altra lingua con la sua cultura e i suoi costumi;
- . creare condizioni pedagogiche e didattiche motivanti in cui il coinvolgimento diretto degli allievi, il contatto personale, il lavoro in un progetto a lungo termine sono momenti tanto affascinanti quanto produttivi per l'apprendimento;
- . aiutare a superare con le barriere linguistiche anche quelle culturali grazie alla conoscenza "degli altri e dei diversi".

Sono questi obiettivi che mantengono intatta la loro carica innovativa proprio nel momento in cui la didattica delle lingue seconde si sta aprendo per superare gli schemi rigidi dei metodi e dei manuali di non lontana memoria e per inboccare una "strada interculturale" che porti alla lingua straniera non come mero strumento di comunicazione ma come veicolo di ricchezza culturale e di civiltà. Gli insegnanti che hanno realizzato degli scambi di classi confermano la validità pedagogica e umana dell'esperienza che non manca di ripagare per l'investimento di energie e lavoro che comunque richiede.

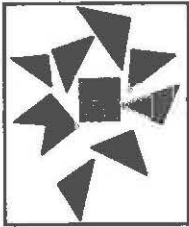
Il **Vademecum**, adattato al contesto e alle esigenze ticinesi, contiene molti suggerimenti concreti e una lunga serie di indirizzi utili per i contatti. Esso è stato distribuito in tutte le sedi scolastiche ed è comunque ottenibile presso gli uffici scolastici dipartimentali o presso la **Fondazione ch**, Hauptbahnhofstr. 2, 4501 Soletta.

Una bella immagine di un'esperienza di scambio ce la propone una classe della Scuola Media di Gordola.



Gordola - San Gallo: attimi indimenticabili

Domenica 17 giugno 1990 volgevamo uno sguardo un po' addormentato al paesaggio che il treno ci passava davanti agli occhi, come una pellicola cinematografica. Lasciavamo San Gallo con i ricordi di uno scambio ricco di nuove esperienze, di soddisfazioni e anche di qualche piccolo problema. Tutto era cominciato quando avevamo aperto le lettere scritte in un già ricco italiano dallo sparuto gruppo di ragazzi sangallesi (unici, forse, ad aver capito che l'italiano è una lingua nazionale) ed avevamo preso la penna per risponder loro mettendo alla prova i due anni e mezzo di tedesco alle nostre spalle. La corrispondenza in altra lingua è sicuramente un buonissimo sistema di apprendimento: permette di imparare a scrivere, di familiarizzarsi con la lingua studiata, fornendo una



certa libertà e indipendenza. Inoltre si tratta di qualcosa di variato e diverso da ciò che si compie normalmente nelle aule scolastiche. Infine getta le basi di nuove, importanti amicizie.

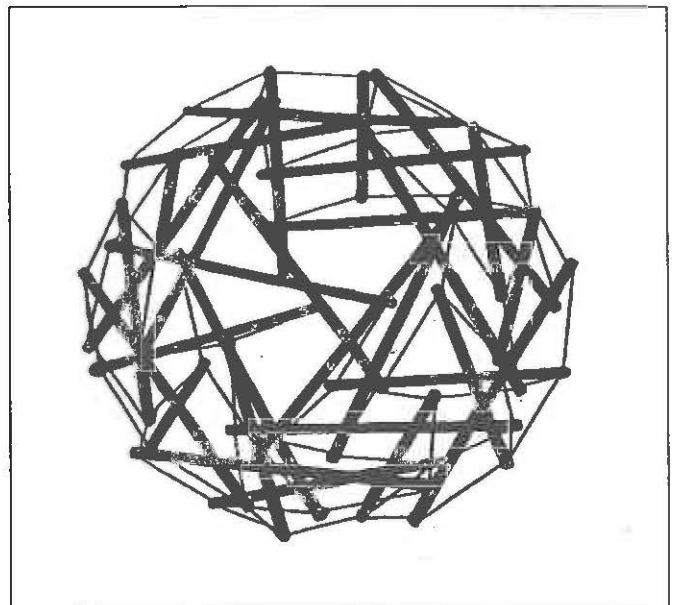
Poi era arrivato il momento dello scambio: i 7 italo-fili erano giunti in terra ticinese con la loro maestra animati da molto spirito d'avventura. All'inizio infatti il primo approccio era stato un poco imbarazzato (cosa dire?) e noi avevamo dovuto fare largo uso del nostro timido e barcollante tedesco (anche se, con l'insegnamento avuto, non avevamo nessuna ragione di essere preoccupati) per animare la conversazione. In breve però il contatto era stabilito ed avevamo poi trascorso molte ore insieme arrivando a conoscerci molto bene. Credo però che per noi sia stato più importante il soggiorno a San Gallo. Da un lato molti di noi non erano mai stati in questa regione della Svizzera ed hanno quindi avuto l'opportunità di visitare una città che si è poi rivelata bellissima. Interessante è stato il contatto con gente diversa per lingua naturalmente, ma anche per cultura ed abitudini. Penso che ciò sia fondamentale per la convivenza nello stesso Stato, per il famoso federalismo elvetico: si tratta di conoscere nostri compatrioti e concittadini, oltre che nostri vicini di casa. Quanto alla lingua, scopo principale del nostro scambio, i vantaggi sono evidentissimi. Si dice infatti che per imparare veramente una lingua occorre usarla nella vita pratica, cioè sul posto. La possibilità di passare qualche giorno con compagni di lingua tedesca rappresenta la migliore applicazione di questa regola. Durante il breve periodo passato a San Gallo ci siamo trovati di fronte all'esigenza di capire e di usare il tedesco in tutti i livelli della vita quotidiana del giovane: la scuola, la famiglia, gli amici. D'altra parte questo soggiorno è stato un complemento a ciò che abbiamo imparato a scuola e ci ha fatto capire l'utilità di quanto ci è stato "inoculato" nelle 3 ore settimanali. Resta un rammarico: la breve durata dello scambio. Ma se le ore passate sembrano essere stati attimi, i ricordi, le amicizie, e ciò che si è appreso resistono, tanto che non ci resta che ripetere la nostra completa approvazione a questa variante di insegnamento delle lingue.

Stefano Giulieri, per la quarta a/b della SM, Gordola.

Forum

Scuola per un solo mondo

Il Forum "Scuola per un solo mondo" ha per obiettivo di sviluppare nei bambini e nei giovani in Svizzera una visione globale del mondo e il senso di responsabilità verso il prossimo.

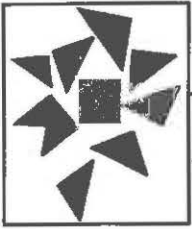


Da chi è composto il Forum ?

Il Forum, che vuole essere un organo di coordinamento, è stato creato nel 1982 e si è costituito in associazione nel 1988. Le scuole, i servizi ed i centri didattici, le organizzazioni di insegnanti, le organizzazioni di aiuto allo sviluppo, le autorità preposte alla pubblica educazione e gli insegnanti di tutta la Svizzera sono i benvenuti.

Che cosa vuole il Forum ?

Nello spirito dei diritti validi in tutto il mondo quali sono formulati nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo dell'ONU (1948), nella Dichiarazione dei diritti del bambino (1959) oppure nei patti dell'ONU del 1966, il Forum ha per obiettivo di promuovere l'educazione a una visione globale del mondo. Il Forum intende inoltre incoraggiare una riflessione perma-



nente sul ruolo dell'educazione e della formazione nel nostro mondo.

Come lavora il Forum ?

Gli obiettivi del Forum si realizzano mediante un lavoro di base, la coordinazione e la collaborazione tra le organizzazioni e le istituzioni attive nel campo della Scuola e in quello dello sviluppo, nell'ambito di tre gruppi di lavoro:

- il gruppo "Valutazione del materiale didattico" valuta e raccomanda il materiale.
- il gruppo "Obiettivi didattici, strumenti didattici, formazione degli insegnanti" si impegna a fare una visione globale del mondo nei piani di studi, nei mezzi didattici e nella formazione degli insegnanti. Ha elaborato il catalogo "Obiettivi d'apprendimento per un solo mondo" presentato nella pagina seguente.
- il "gruppo per la progettazione" (direttivo) pianifica e coordina tutte le attività, rendo noti gli obiettivi del Forum presso l'opinione pubblica e prepara l'evoluzione e l'avvenire del Forum.

Anche per l'insegnamento delle lingue seconde si dischiudono ampie prospettive. E i docenti convinti della necessità per gli allievi di avere una visione globale del mondo e di essere consapevoli dell'interdipendenza esistente fra i popoli, troveranno interessanti stimoli nelle unità didattiche reconsite nei cataloghi del Forum.

Coordinazione per la Svizzera italiana:
Forum "Scuola per un solo mondo"
Marco Trevisani, Via C. Maraini 9
6900 Lugano, tel. 091/23 59 66

Agenda

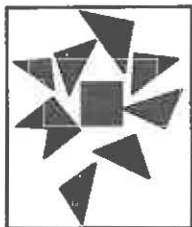
21-22 settembre 1991 Schloss Münchenwiler
Ass. Univ. Popolari Svizzere: Giornate per i docenti di tedesco delle università popolari (Corsi per adulti). Per informazioni rivolgersi a: Roberto Oppikofer, dir. Corsi per adulti, 6501 Bellinzona oppure dott. Christoph Flügel, DPE, 6501 Bellinzona

19-21 settembre Lugano
XXV Congr esso internazionale di studi della Società linguistica italiana. Tema: "Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo". Per informazioni rivolgersi a: Michele Cortelazzo, Istituto di Filologia Neolatina, via Beato Pellegrino 1, I-35137 Padova

23-25 settembre 1991 Bamberg
Deutscher Romanistenverband: Romanistentag 1991 "Romanistik im europäischen Kontext". Per informazioni rivolgersi a: Prof. Dr. Helene Harth, Universität des Saarlandes, Fachrichtung 8.2, D-6000 Saarbrücken

26-28 settembre 1991 Mainz
Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL: Jahrestagung 1991. Per informazioni rivolgersi a: Prof. Dr. Klaus Faiss, Seminar für Englische Philologie, Hohannes-Gutenberg-Universität, Welderweg 18, D-6500 Mainz

26-28 settembre 1991 Genève
Colloque international du Centenaire de l'Ecole de Langue et de Civilisation Françaises de l'Université de Genève "Universités Européennes, Linguistiques et Enseignement des Langues. Mouvements d'Innovation de 1880 à 1914". Per informazioni rivolgersi a: Colloque du Centenaire, Ecole de Langue e de Civilisation Françaises, Faculté des Lettres, Place de l'Université, 1211 Genève, tel. 022 705 74 37



3-4 ottobre 1991 Neuchâtel

Didactique des langues étrangères et moyens d'enseignement.

Per informazioni rivolgersi a: Mme E. Guye, secrétariat de l'IRDP, faubourg de l'Hôpital 43, C.P. 54, 2000 Neuchâtel.

7-9 ottobre 1991 Essen

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF): *14. Kongress für Fremdsprachendidaktik*.

Per informazioni rivolgersi a: Prof. Dr. Hüllen, Kongressbüro der DGFF, FB 3 Universität GH Essen, Postfach 1037704, D-4300 Essen 1.

3-9 gennaio 1992 Barcelona

26th International Conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL).

Per informazioni rivolgersi a: IATEFL, Mrs Julia Norcott 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Tankerton, Whitstable, Kent CT5 2DJ, UK.

Gennaio 1992 Ticino

"Wortschatzarbeit II" Questo seminario con il prof. dr. Gerhard Neuner (Università di Kassel) fa seguito al primo seminario "Il lessico nella didattica delle L2, in particolare del tedesco" tenutosi l'11 e il 12 gennaio 1991 a Bellinzona.

Per informazioni rivolgersi a: prof. Susy Keller, Via Roncaccio 17, 6942 Savosa oppure dott. Christoph Flügel, DPE, 6501 Bellinzona.

12-18 luglio 1992 Lausanne

VIIIe Congrès mondial de la "Fédération Internationale des Professeurs de Français" (FIPF)

Per informazioni rivolgersi a: Comité national du VIIIe congrès de la FIPF Chemin des Allinges 2, 1006 Lausanne.

2-7 luglio 1993 Leipzig

10. Internationale IDV-Konferenz: "Deutschunterricht in einer sich wandelnden Welt".

Per informazioni rivolgersi a: IDV, Claus Ohrt, Lumunbastrasse 2, 0-7022 Leipzig.

8-15 agosto 1993 Amsterdam

AILA '93

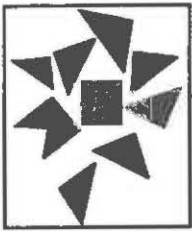
10th World Congress of Applied Linguistics / 10e Congrès Mondial de Linguistique Appliquée: "Language in a Multicultural Society".

Per informazioni rivolgersi a: Dr. Johan F. Matter, Secretary-General AILA '93, Vakgroep TTW-VU 10A-28, P.O. Box 7161, NL-1007 MC Amsterdam.

28 marzo - 1 aprile 1994 Hamburg

XVIII Congresso mondiale delle "Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes" (FIPLV).

Per informazioni rivolgersi a: FIPLV Head Office, Seestrasse 247, 8038 Zürich.



Collaboratori di questo numero

Paolo Baiano, Via ai Monti 21a, 6600 Locarno
Felix Balestra, Via Foletti 27A, 6900 Massagno
Lucia Barella, Via Beltramina 3A, 6900 Lugano
Corrado Biasca, Via Paradiso 7b, 6500 Bellinzona
Sergio Bobbià, Via Ronchi 11, 6854 S.Pietro-Stabio
Frabcis Debyser, 1, av. Léon Journault, 92311 Sèvres
Christoph Flügel, Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona
Gianni Ghisla, Via Vescampo, 6949 Comano
Susy Keller, Via Roncaccio 17, 6924 Savosa
Maruska Mariotta, 6597 Agarone
Daniela Meroni, Corso S. Gottardo 54b, 6830 Chiasso
Brian Leslie Moses, 6592 St. Antonino
Gerhard Neuner, Universität Kassel, Postfach 101 380, 3500 Kassel
Clelia Paccagnino, Via Besso, 6900 Lugano
Evelyne Padlina, Via al Ponte 31, 6900 Massagno
Graziella Paganini, Via al Bosco 10, 6942 Savosa
Oskar Putzer, Inst. für Germanistik, Innrain 52, A-6020 Innsbruck
Andrea Radaelli, c/o SME, 6850 Mendrisio
Alfredo Tadini, 6883 Novazzano

Presentazione del prossimo numero

I temi dell'educazione linguistica saranno al centro del prossimo numero di Babylonian. Si presterà attenzione sia alle questioni attuali riguardanti la scelta delle lingue straniere da insegnare nella scuola dell'obbligo, sia ai problemi didattici derivanti da un orientamento interculturale nell'insegnamento delle lingue seconde.

Impressum

Coordinamento del numero di prova

Gli esperti per le L2 della Scuola Media, Christoph Flügel, Gianni Ghisla, Clelia Paccagnino

Segreteria e impaginazione

Vera Morosoli, Antonella Edera

Indirizzo

Babylonia, c/o Scuola Media, Via Seminario, 6900 Lugano-Besso

Copertina

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Manoscritti

Sono da inviare alla redazione possibilmente su dischetto PC senza formattazione e con una copia scritta.

Distribuzione

Questo numero di prova di Babylonian viene distribuito gratuitamente a tutti gli insegnanti di L2 dei settori Medio, Medio Superiore e Professionale del Canton Ticino e agli interessati che ne faranno richiesta presso la redazione.

Illustrazioni

Le illustrazioni di questo numero sono state create dalla classe di prima D (SM Mendrisio) con l'insegnante Andrea Radaelli. La tecnica usata è quella della linoleografia. Gli allievi hanno lavorato individualmente con l'obiettivo di unire i singoli prodotti in un'immagine comune rappresentante il circo. Si ringraziano la classe, l'insegnante e il prof. Felix Balestra per la consulenza.

