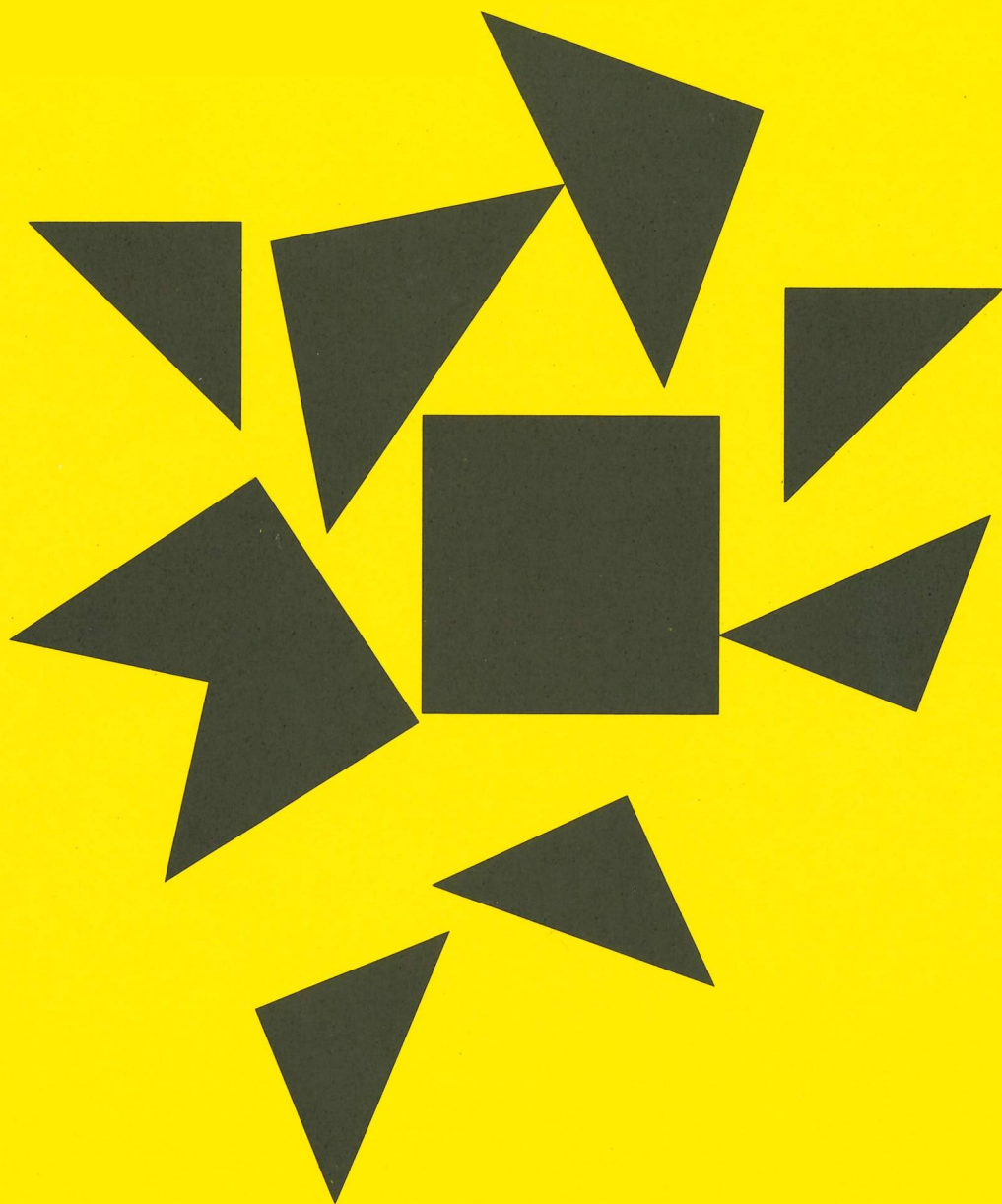


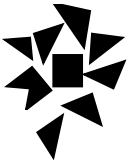
# BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue  
Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen  
Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues  
Revista per instruir ed emprender linguatgs  
A Journal of Language Teaching and Learning



Fondazione Lingue  
e Culture ■ Stif-  
tung Sprachen und  
Kulturen ■ Fonda-  
tion Langues et  
Cultures ■ Funda-  
ziun Linguatgs e  
Culturās

N3 ■ 10 ■ 1994



**Babylonia**

n. 3 / anno 2 / 1994

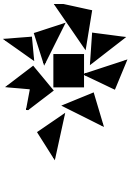
**Stratégie pour  
l'enseignement et  
l'apprentissage en L2:  
au sujet de l'élève**

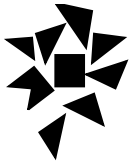
Avec contributions de

Anne Claude Berthoud (Lausanne)  
Gianni Ghisla (Comano)  
Gudula List (Köln)  
Donatella Ponti (Torino)  
Marianne Roka (Zürich)  
Jannie Roos (Köln)  
et autres auteurs

et un encart didactique préparé par  
Gianni Ghisla  
avec la collaboration de plusieurs  
enseignants

Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
**Fondazione Lingue e Culture**  
cp 120, CH-6949 Comano

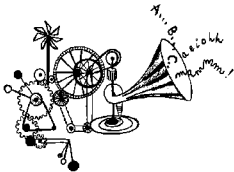




## Sommario Inhalt Sommaire Cuntegn

Illustrazione  
Sommario  
Editoriale  
Campagna abbonamenti

Stratégie pour  
l'enseignement et  
l'apprentissage en L2:  
au sujet de l'élève



◇ A la recherche du sujet-apprenant <i>Anne Claude Berthoud</i>	7
◇ Wie eine Katze ins Gedächtnis kommt... <i>Gianni Ghisla</i>	15
◇ Zwei Sprachen und ein Gehirn <i>Gudula List</i>	23
◇ Memoria e apprendimento del lessico <i>Donatella Ponti</i>	35
◇ Lerntechniken - das Ei des Kolumbus? <i>Jannie Roos</i>	41
◇ Ästhetisches Lernen <i>Marianne Roka</i>	49

Esperienze

◇ Mind Maps im Deutschunterricht <i>Giovanna Lepori</i>	53
◇ Latino e mappe mentali <i>Lorenza Bernasconi</i>	57

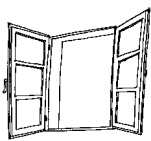
Didattica

◇ Französischunterricht an der Primarschule und an der Sekundarstufe <i>Urs Bühler</i>	61
--	----

Inserito didattico

Nr. 11 Vom Lesen zum Wortschatz *Gianni Ghisla et al.*

Finestra



L'Italiano in Canton Uri	68
◇ Italienisch ist die erste Fremdsprache im Kanton Uri <i>Christoph Flügel</i>	69
◇ Uns macht der Italienischunterricht Spass... <i>Interview mit Andrea Torelli und Jacky Truttmann</i>	72
◇ Quelques briques de la tour de Babel <i>Hans Weber</i>	74
◇ Ein Lehrwerk ist doch kein Lesebuch <i>Leo Koch</i>	77

Curiosità linguistiche

Die Zeittür und der Artikel als Störefried <i>Hans Weber</i>	85
--	----

Il racconto

Paris, le 16 juillet 1942 <i>Sylviane Roche</i>	86
---	----

Bloc Notes

◇ L'angolo delle recensioni e delle riviste	89
◇ Agenda	98

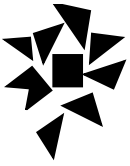
Babylonia

◇ Stiftung Sprachen und Kulturen	100
◇ Impressum - Autori - Presentazione no. 4/94	102
◇ Indice dei numeri precedenti	104



Apple

Babylonia est composé sur ordinateur Apple Macintosh mis à disposition par Industrade SA (Wallisellen-Zürich) et Apelmatica (Viganello)



## Editoriale

Parafrasando l'illustre *cogito ergo sum* di Cartesio, H. Trocmé-Fabre ha intitolato "J'apprends, donc je suis" un suo libro di successo che tratta della necessità di fondare l'attività pedagogica su basi compatibili con il funzionamento del pensiero umano. E' questo un esempio della brezza *cognitivista* che da qualche tempo spira sulla scuola occidentale in risposta ad una curiosità e ad un bisogno di sapere di ogni insegnante. Credo che sia naturale per l'insegnante interrogarsi su quanto avviene nella testa dei suoi allievi e sulla compatibilità dei suoi *menu didattici* con la loro capacità di *digestione cognitiva*. Ben vengano perciò i contributi dalle scienze cognitive, dalla psicolinguistica e dalla didattica ad aprire spiragli sul complesso e misterioso mondo del pensiero e a far luce sull'allievo inteso come soggetto psicologico, il tema appunto di questo numero di **Babylonia**.

Ma il riferimento a Cartesio non sta solo per la ritrovata attualità del pensiero e della dimensione cognitiva nella nostra cultura scolastica: vuole essere ancor più un richiamo ad un atteggiamento critico. Il dubbio cartesiano è d'obbligo, almeno per due ragioni. La prima sta nella proliferazione, proprio nel campo dell'insegnamento delle lingue, di metodi e modelli che, rifacendosi ad una presunta chiarezza scientifica sul funzionamento della mente, promettono facili soluzioni a problemi didattici difficili. La seconda sta nella necessità di non farsi abbagliare dal cognitivismo e quindi non perdere di vista l'allievo nel suo complesso che, come ammoniva Pestalozzi, accanto alla *testa* per pensare ha il *cuore* per sentire e la *mano* per fare. Tra i numerosi contributi di questo numero, uno merita di essere posto in rilievo perché concerne un fatto d'attualità significativo: si tratta dell'introduzione dell'italiano come prima lingua seconda nelle scuole dell'obbligo del Canton URI. Gli Urani meritano un plauso per questa decisione che scuote positivamente la politica linguistica svizzera.

Last but not least: la redazione si affida ai suoi lettori per la campagna abbonamenti 94/95. **Babylonia** ha bisogno del vostro sostegno per poter continuare. L'impegno nella ricerca di nuovi abbonati sarà generosamente ricompensato. Date un'occhiata all'insero per la campagna abbonamenti. Ne vale la pena!

Gianni Ghisla

## Editorial

Schon vor einiger Zeit ist das Ende der kommunikativen Ära im Fremdsprachenunterricht und der Beginn der postkommunikativen Epoche verkündet worden. Dieser Ruf nach einer "postkommunikativen Wende" hat allerdings fast nur Missverständnisse ausgelöst, und manche dachten, der kommunikationsorientierte Fremdsprachenunterricht sei nun "vorbei".

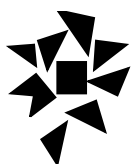
"A la recherche du sujet-apprenant", "Zwei Sprachen und ein Gehirn", "Memoria e apprendimento del lessico", "Ästhetisches Lernen", "Mind Maps im Deutschunterricht" - diese und andere Beiträge der vorliegenden und der vorangehenden Nummer von **Babylonia** legen jedoch beredtes Zeugnis davon ab, dass sich im Fremdsprachenunterricht etwas zu ändern beginnt und vielerorts schon geändert hat.

Auf eine Änderung anderer Art weist der Beitrag über den Kanton Uri hin: eine Zeitschrift, die sich dem Sprachenlernen und dem Sprachunterricht in der Schweiz verschrieben hat, kann und darf den Paukenschlag aus dem Kanton Uri nicht überhören. Es steht zu hoffen, dass auch andere Kantone dem Beispiel Uris folgen und ähnlich mutige Schritte auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit unternehmen werden.



Liebe Leserinnen und Leser, vergessen Sie bitte nicht, einen Blick auf unsere Spezialbeilage zur Abonnentenwerbung zu werfen. **Babylonia** braucht nicht nur Leserinnen und Leser, **Babylonia** braucht vor allem auch neue Abonnentinnen und Abonnenten. **Babylonia** braucht Ihre Hilfe aber der Einsatz lohnt sich auch für Sie!

Christoph Flügel



## Editorial

### Apprenez-moi l'apprenant....

Ce numéro est consacré au deuxième volet sur l'apprenant. Après l'apprenant et l'autonomie, (cf. présentation de la trilogie 2/5/94) nous avons décidé de traiter de **l'apprenant psychologique**. Or il n'est pas aisé de trouver, dans la pléiade des revues spécialisées, les articles susceptibles d'intéresser l'enseignant du secondaire inférieur et supérieur. C'est pour cette raison que Babylonia s'est tournée vers des rédacteurs capables d'illustrer la thématique par rapport aux intérêts des praticiens. Les cinq thèmes abordés dans ce numéro correspondent aux interrogations des enseignants: Redéfinition du rôle de l'apprenant, influence de la neuropsychologie dans l'apprentissage des langues, pertinence de la mémoire dans l'acquisition du vocabulaire, importance des techniques d'apprentissage et, pour clore, l'importance de la visualisation en didactique.

Permettez que nous fassions un voeu: si Paris vaut bien une messe, les élèves valent qu'on lise ces articles jusqu'à terme! La vulgarisation de notions abstraites et précises ne peut faire fi ni d'un minimum de concepts, ni reléguer aux oubliettes quelques termes techniques indispensables. Ce serait une gageure! Les auteurs ont su faire passer des réflexions d'ordre théorique dans un cadre pratique. Refuser d'aller au-delà du premier paragraphe n'exprimerait-il pas dès lors une crainte d'être confronté à l'approfondissement d'un sujet trop souvent tu dans l'apprentissage: L'apprenant en tant qu'être psychologique. Si d'aventure vous n'avez pas décroché dans cet éditorial, apprenez encore que nos amis italophones ont de quoi pavoiser: L'italien a été décrété première langue étrangère dans le canton d'Uri. La nouvelle est de taille et saura émousser les arguments des adeptes du "Polentagraben". Rendons hommage aux autorités du canton d'Uri qui ont osé et su prendre une décision allant dans le sens de la politique linguistique suisse de notre temps.

Après le voeu, la supplique: **Babylonia** a besoin de votre soutien pour poursuivre son but informatif. La rédaction lance une campagne d'abonnements avec prix à remporter. Sans votre appui, la revue a peu de chances de survie, mais avec votre aide, le bourgeois, gentilhomme ou non, du vingt-et-unième siècle, clamera à coup sûr:

**Apprenez-moi Babylonia...**

Claude Gauthier

## Editorial

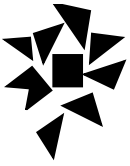
Quest numer da la Babylonia che vus tegnais ussa en maun sa preschenta in pau sco ina fschina d'ideas - d'interess surtut era per la situaziun mmantscha.

Parafraond l'enconuschenta ditga dal filosof franzos Descartes "cogito, ergo sum" sa concentrescha il tema da las paginas che suondan sin il titel d'in cudesch da H. Trocmé-Fabre "J'apprends, donc je suis". Damai, igl è la persuna ch'emprenda che vegn observada. Per ina giada na vegni betg discurrì dal linguatg, da sias structuradas, da las strategias per emprender che sa resulteschan londeror, mabain stat la persuna ch'emprenda en il center. Tge influenza han l'ambient social e persunal, il prestisch d'in linguatg, las aspectativas e las temas? Ma lura er: Tgenin è il sistem tuttafatg agen e persunal da mintgin per s'acquistar las conuschentschas linguistica? Sper la teoria vegn preschentada ina paletta entira da pussaivladads praticas. La survista da la scienza neurolinguistica fa urden cun teorias simplifitgadas che mainan be memia svelta ad ideologias nuschaivlas. E la persuna bilingua in esser cun duas identitads? Ha tut da far cun la structura dal tscharvè, da maniera ch'ella part dretga sa chattan las emozions, la spontanitad entant ch'en la part sanestra è localisada la ratio analitica ed intellectuala? La situaziun è tut en tut per bain pli cumplitgada che quai ch'era nus pensain, reducind mintgatant il problem a "la lingua dal cor ed a quella dal paun". Sper las retschertgas neurolinguisticas èn da considerar almain era aspects socials e psicosocials.

D'interess particular per lecturas e lecturs grischuns po era esser l'artitgel areguard l'introducziun dal talian sco prima lingua estra en il chantun Uri.

Dal rest: La **Babylonia** tschertga d'augmentar il dumber d'abunents. Sche vus vais plaschair da la purschida da nossa revista, dai enavant quest plaschair ed intimai conuschentas e conuschents d'abunar la **Babylonia**, faschai propaganda, regalai abunaments - forsa gudignais vus schizunt in dals premis!

Romedi Arquint



**Un abbonamento  
per il 1995**

**Ein Abonnement  
für 1995**

**Un abonnement  
pour 1995**

***Aiutateci! Trovate nuovi abbonati! Helfen Sie mit, neue Abonnenten zu finden!  
Aidez-nous, trouvez de nouveaux abonnés!***

## **Come? Wie? Comment?**

- 1.** Ci procuri un nuovo abbonato e riceverà **Babylonia gratis** per il 1995!  
*Finden Sie einen neuen Abonnenten und Sie werden 1995 Babylonia gratis erhalten!*  
Trouvez un nouvel abonné et vous recevrez **Babylonia gratuitement** pour 1995!

- 2.** Ci procuri tre o più nuovi abbonati e, oltre ad avere l'abbonamento gratis per il 1995, parteciperà al **sorteggio**.  
*Finden Sie drei oder mehr neue Abonnenten: Sie werden 1995 Babylonia gratis erhalten und dazu bei der Auslosung dabei sein!*  
Trouvez-nous trois abonnés ou plus et, outre l'abonnement gratuit pour 1995, vous participerez au **tirage au sort!**

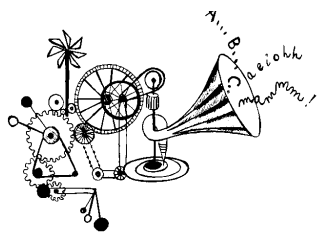
**Primo premio  
Erster Preis  
Premier prix**      **1 Macintosh PowerBook 150,  
1 StyleWriter II, 1 Claris Works**  
(Valore/Wert/valeur: ca. Fr. 3000.-)

**Secondo premio  
Zweiter Preis  
Deuxième prix**      Un weekend per due persone a Locarno all'Hotel Castello.  
*Ein Weekend für zwei Personen in Locarno im Schlosshotel.*  
Un weekend pour deux personnes à Locarno à l'Hôtel Castello.

**Terzo premio  
Dritter Preis  
Troisième prix**      Un weekend (due pernottamenti) per una persona a Scuol con biglietto d'ingresso per il bagno romano.  
*Ein Weekend (zwei Übernachtungen) für eine Person in Scuol mit Eintrittsbillet zum Römischen Bad.*  
Un weekend (deux nuits) pour une personne à Scuol avec billet d'entrée aux bains romains.



***Utilizzate la cartolina nel prospetto allegato! Benützen Sie die Antwortkarte im beigelegten Prospekt!  
Utilisez la carte-réponse du prospectus ci-joint!***



# A la recherche du sujet-apprenant

Anne-Claude Berthoud

*Peu de notions ont été aussi bousculées par les flux théoriques que celle de “sujet-apprenant” au cours de ce dernier siècle.*

*Passant tour à tour du statut de “réceptacle” de savoir à celui de simple “objet réagissant”, à celui de “créateur” ou de “négociateur”, le sujet-apprenant est en quête incessante d’identité. Il n’est que ce qu’on veut bien faire, bien dire de lui, son droit se limitant en fait à se conformer au prototype dessiné par l’orthodoxie en vigueur.*

*Ses contours semblent indéfiniment remodelables, taillés dans les matériaux les plus divers, tels des “Pinocchio” à chaque fois réactualisés dans la frénétique tentative d’atteindre un jour “l’être idéal”, l’“élève élève”, la quintessence du sujet-apprenant.*

*Mais avant de s’aventurer sur le terrain quelque peu périlleux de la polémique, tentons ici de dresser un bref parcours du sujet-apprenant à travers les différents prismes des psychologues et des linguistes de ces dernières décennies.*

Anne Claude Berthoud est professeur de linguistique appliquée à l’Université de Lausanne. Elle collabore à la formation des professeurs de langues étrangères.

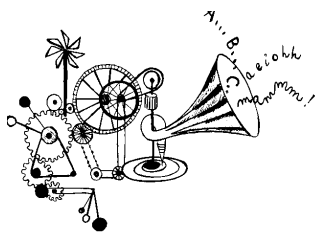
## 1. Un réceptacle

La grammaire traditionnelle prône une démarche déductive explicite, où les règles sont proposées par l’enseignant avant d’être appliquées par l’élève.

Dans cette optique l’activité du sujet se limite à retenir, à apprendre par coeur des listes de règles, des listes d’exceptions, destinées à être réutilisées dans des exercices, conçus comme des lieux d’émergence

de telle ou telle régularité, ou irrégularité.

La méthode traditionnelle accorde une large part à la réflexion sur les structures, dont elle explicite les modes de fonctionnement. Cependant, l’explication relève de la responsabilité de l’enseignant, qui la propose, l’expose ou l’impose à l’élève, qui la reçoit, l’absorbe, l’emmagasine, telle un “entonnoir vide” dans lequel on déverse la manne du sa-



***L'élève ne devient un véritable sujet que lorsque la didactique déplace son point de vue, c'est-à-dire, ne considère plus essentiellement l'objet, le système à acquérir, ou les situations types d'émergence de ce système, voire les conduites des enseignants, mais envisage l'apprenant pour lui-même, dans son fonctionnement interne...***

voir... La règle est pour le sujet un donné incontournable, une marche à suivre, une "recette", un précept, d'où par conséquent le caractère dogmatique et normatif de ce type de démarche, qui fait du sujet un être soumis, un être de mémoire plus que de jugement, en quelque sorte, une "caisse enregistreuse"...

## 2. Un automate

Issues des théories linguistiques structurales et des théories psychologiques behaviouristes, les méthodes globales - telles les méthodes communicatives de la première génération, ou méthodes directes - marquent une véritable révolution dans l'histoire du sujet-apprenant.

Apprendre signifie pour le sujet contracter des habitudes verbales, des automatismes, par l'activité langagière elle-même. Celui-ci apprend la langue dans la langue, par la langue; il devient acteur de la langue.

A partir d'un énoncé modèle, il produit par analogie d'autres énoncés, construits sur la même structure; l'idée étant que la répétition active, le plus souvent jusqu'à saturation, conduit à l'intégration de la structure et de son fonctionnement.

Le fonctionnement de la structure n'est pas expliqué, voire exposé, il doit être inféré par l'élève lui-même à partir du produit que constitue l'énoncé.

La mise en situation des énoncés dans les méthodes audio-visuelles a pour but de rendre accessible et trans-

parent son mode d'usage. Le contexte et l'image deviennent le relais entre la langue maternelle et la langue étrangère, rendant caduc tout détour par l'explicitation de la règle. Apprendre consiste alors pour le sujet à entrer dans la langue étrangère, à s'imprégner de celle-ci, d'où l'interdiction du recours à la langue maternelle, considéré comme source d'interférence et de frein, voire de blocage, dans ce processus d'immersion. On évite ainsi une grande part d'erreurs, l'élève n'ayant qu'à copier un patron.

Les structures proposées sont donc pour le sujet un simple prétexte, un stimulus, une sorte de conditionnement pour répondre verbalement. Il réagit en fait plus qu'il n'agit, l'idée étant que cette activité de réaction, cette activité entièrement dirigée, va ensuite se muer en action autonome face à des situations nouvelles.

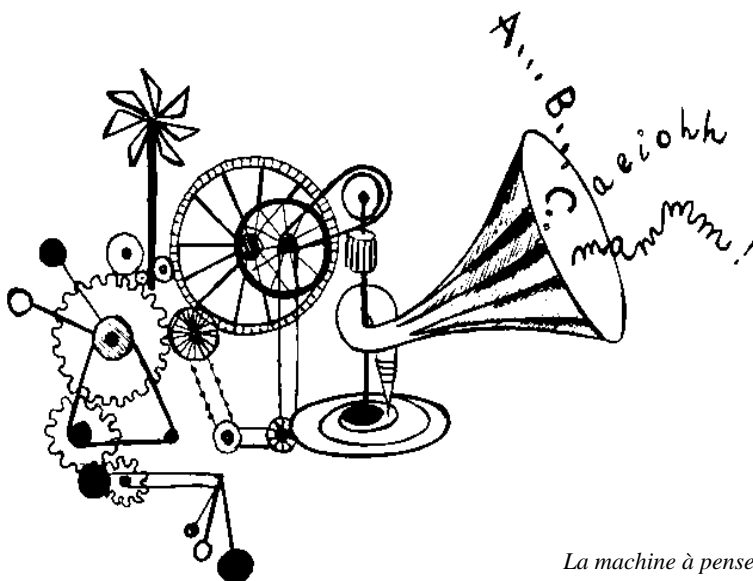
Dans cette perspective, l'élève est acteur au sens littéral du terme: il participe à des dialogues, s'identifie à des personnages, joue des saynè-

tes.

Il n'est plus seulement celui qui répond lorsqu'il est interrogé, mais celui qui réagit aux stimuli d'une situation donnée. On vise plus sa capacité à mimer, à jouer que son aptitude à raisonner, espérant ainsi développer, de la façon la moins contraignante possible et la plus "naturelle", un réseau d'habitudes verbales.

On a bien affaire à un comportement verbal, mais à un comportement qui privilégie la mise en correspondance terme à terme de séquences apprises par coeur avec des situations ponctuelles, et non d'une véritable activité d'énonciateur qui prend réellement en charge ses énoncés. En privilégiant la performance immédiate des élèves, on accorde plus d'importance à l'anecdotique qu'à l'apprentissage systématique, on vise le court terme plus que le long terme.

Le comportement du sujet s'accomplit en quelque sorte en circuit fermé, ne pouvant pas dépasser ce pour quoi il a été programmé, ne possédant pas les principes de généralisation de ce comportement, c'est-à-dire, les règles ou les opérations qui le génère. Dès lors, qu'il s'agisse d'un élève qui reçoit passivement des informations, comme dans la démarche traditionnelle, ou qui réagisse automatiquement à des stimuli verbaux, comme dans la perspective communicative directe, il ne lui est pas véritablement accordé un statut de sujet.



*La machine à penser*

### 3. Un créateur

L'élève ne devient un véritable sujet que lorsque la didactique déplace son point de vue, c'est-à-dire, ne considère plus essentiellement l'objet, le système à acquérir, ou les situations types d'émergence de ce système, voire les conduites des enseignants, mais envisage l'apprenant pour lui-même, dans son fonctionnement interne, conception récente issue des approches constructivistes, en linguistique comme en psychologie. La théorie linguistique de Chomsky met l'accent sur l'extraordinaire créativité de l'enfant qui apprend sa langue, celui-ci étant à même de produire des énoncés qu'il n'a jamais entendus, de construire des énoncés corrects à partir d'un matériau souvent lacunaire et approximatif.

Le sujet serait alors doté d'une dispositif d'acquisition du langage inné, sorte de grammaire universelle qui lui permettrait de construire la grammaire de sa langue et plus tard la grammaire d'autres langues.

Dans cette optique, l'apprentissage est essentiellement sous guidage interne, le milieu n'ayant qu'un rôle de déclencheur du dispositif d'acquisition. La responsabilité de l'apprentissage revient au sujet, on ne peut lui enseigner la langue, on ne peut que créer les conditions satisfaisantes pour que soient mis en oeuvre ces processus.

Cependant, s'il paraît incontestable que l'individu naît avec des dispositions à comprendre et produire une langue naturelle, on pense aujourd'hui que ces dispositions relèvent elles-mêmes de principes perceptifs et moteurs plus généraux. Le langage serait alors envisagé par les psychologues constructivistes comme un produit de l'intelligence, comme un objet de connaissance, donc soumis à des processus cognitifs de construction.

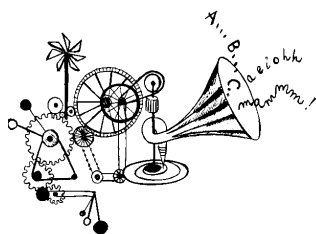
La construction des connaissances, et partant du langage, obéit, selon Piaget, à une loi biologique fondamentale qui conduit tout organisme à intégrer un nouvel objet, une nouvelle situation, par assimilation et à s'adapter à ceux-ci par accommodation. Ces deux processus résultent de l'interaction qu'entretiennent le sujet et l'objet traité, à savoir, l'activité même que le sujet exerce sur son objet et la résistance que celui-ci lui oppose.

Ainsi, comme tout objet de connaissance, le langage est soumis à des processus complexes de traitement des données, processus qui filtrent, sélectionnent, organisent, structurent, transforment et catégorisent les matériaux linguistiques auxquels le

sujet est exposé. Des psychologues cognitivistes envisagent aujourd'hui ce processus de construction selon ce que l'on convient

d'appeler un "modèle prototypique", qui consiste à expliquer l'appropriation d'un nouvel objet à partir d'un objet modèle, d'un prototype de la classe dans laquelle entre cet objet (par exemple, le moineau comme prototype de la classe des oiseaux serait un repère privilégié pour apprendre un nouveau type d'oiseaux). Le rapprochement d'un objet inconnu à un modèle, s'effectue grâce à un certain nombre d'indices (les plumes, le vol, pour les oiseaux), qui sont autant d'éléments saillants pour le sujet. A noter ici que la saillance est une notion subjective et que tous les sujets n'abordent pas leurs objets au travers des mêmes critères de reconnaissance. Cependant, certains prototypes semblent plus généralement partagés, fonctionnent comme des schémas abstraits qui, dans une culture déterminée, contraignent la construction des connaissances.

Ainsi, lorsqu'on situe cette analyse au niveau du langage, certains sons, certaines formes, certaines structures, jouent le rôle de repère dans le développement du langage (par exemple, les sons explosifs, les formes marquées, les structures présentant un ordre canonique, sont des



***Prendre au sérieux les erreurs, c'est valoriser l'activité interne de l'apprenant, c'est tenir compte de ses propres hypothèses (souvent naïves et approximatives) sur le système, de son activité de réflexion, de ses modes de représentation; en d'autres termes, il s'agit ici de ne plus seulement considérer le sujet-apprenant dans ses performances langagières, mais aussi dans son activité métalinguistique...***

éléments reconnus comme plus accessibles pour le sujet-apprenant et par là, se posent comme repères à partir desquels la langue se construit). Ce processus prototypique fonctionne de façon analogique, il est responsable des stratégies de simplification, comme des stratégies de surgénéralisation, phénomènes bien connus de l'acquisition linguistique.

Tenir compte de ces phénomènes implique que l'on envisage les productions simplifiées, surgénéralisées, soit les erreurs des apprenants, non plus comme des "écarts" à éviter, mais au contraire, comme les moyens mêmes par lesquels les sujets s'approprient un nouveau système.

Prendre au sérieux les erreurs, c'est valoriser l'activité interne de l'apprenant, c'est tenir compte de ses propres hypothèses (souvent naïves et approximatives) sur le système, de son activité de réflexion, de ses modes de représentation; en d'autres termes, il s'agit ici de ne plus seulement considérer le sujet-apprenant dans ses performances langagières, mais aussi dans son activité métalinguistique; l'activité métalinguistique étant conçue à la fois comme moyen pour apprendre pour l'apprenant et comme traces du processus de construction pour le psycholinguiste.

#### **4. Un chercheur**

Les études sur les capacités métalinguistiques des enfants démontrent la propension qu'ont ceux-ci de

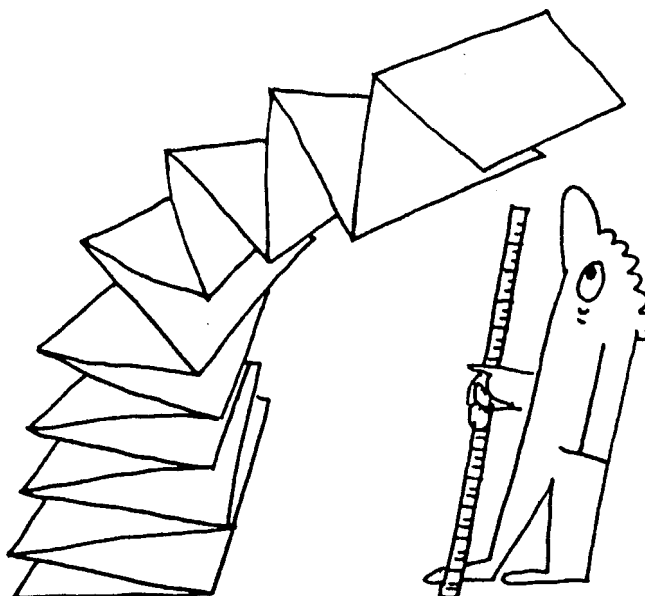
jouer avec le langage, de s'interroger sur celui-ci, d'inventer des règles, d'inventer des formes, de manipuler les matériaux linguistiques. Il n'y a d'ailleurs pas de raison de penser, que l'extraordinaire aptitude des enfants à la curiosité s'applique moins à la langue qu'à une fleur ou à un poisson... Des observations faites avec de jeunes élèves montrent un plaisir manifeste à "caresser les mots, à patauger dans les énoncés, à malaxer la syntaxe et à s'ébrouer dans les paraphrases... " La grammaire? - "Une logique douce, qui doit cesser d'être réservée à quelques spécialistes pour devenir la folie de tous".

Les nombreuses recherches sur l'activité métalinguistique des élèves ont contribué au développement des méthodologies actuelles qui donnent une grande importance à l'activité de structuration à côté de l'activité de production.

Cette revalorisation de la réflexion

grammaticale, et partant du rôle de la langue maternelle dans ce processus de structuration (celle-ci étant le modèle par excellence de ce que signifie "parler une langue"), a même conduit certains à croire à un retour aux principes de la "bonne vieille grammaire traditionnelle". Or, si les règles retrouvent en effet un statut perdu dans les méthodes globales, celle qui sont aujourd'hui en vigueur n'ont plus guère à voir avec leurs "ancêtres". Les théories linguistiques leur ont fait gagner en rigueur, en transparence, en homogénéité et en cohérence. D'autre part, il ne s'agit plus aujourd'hui de proposer ou d'imposer des règles, mais bien de les faire découvrir aux élèves, en partant du principe que ceux-ci sont des "chercheurs", dotés de créativité et d'originalité. On se place ici dans le cadre d'une méthode inductive explicite, où il convient de négocier non seulement des objets linguistiques, des explications sur ces objets, mais encore des modes de dénomination des régularités observées, des hypothèses effectuées.

Sur la question du statut de l'activité métalinguistique des élèves se greffe celle du métalangage approprié. On ne peut ni en rester aux approximations terminologiques de l'élève, ni emprunter telle quelle la terminologie des théories linguistiques. En matière de conceptualisation, comme en matière de métalangage, la didactique doit oeuvrer acrobatiquement entre les savoirs communs et les savoirs scientifiques. Elle est vouée



au “bricolage” : l’ensemble des moyens du bricoleur ne se définit pas par un projet global, mais par son efficacité locale; on préférera l’emprunt à des théories plus qu’à une théorie, chacune traitant d’une facette particulière de l’activité langagière.

Au terme de cette “hymne” à la compétence, à la capacité réflexive et créative du sujet-apprenant, il convient de nous interroger sur la pertinence de cette activité en performance, soit sur sa mise en oeuvre dans des actes réels de communication. En d’autres termes, si l’élève est à même de réfléchir sur le langage, sur la langue, cette activité est-elle déclenchée par la contrainte de la consigne dans un cadre institutionnel, ou est-elle généralisable à toute situation langagière?

Certaines études des années 80 distinguent entre acquisition et apprentissage: l’acquisition serait le fait d’une situation non institutionnelle, essentiellement orientée en vue d’objectifs communicatifs et ne laissant guère de place au contrôle du sujet ou à l’activité métalinguistique, alors qu’à l’inverse, le milieu institutionnel engendrerait des mécanismes très forts de contrôle et déterminerait une activité dite d’“apprentissage”.

## 5. Un interactant

Les rapports entre institutionnel et contrôle métalinguistique, d’une part, et non institutionnel et non con-

trôlé, d’autre part, sont aujourd’hui largement remis en question par les travaux qui s’attachent à décrire l’interaction verbale. Celle-ci apparaît à la fois comme le lieu et le moyen par lequel le sujet apprend la langue. L’activité métalinguistique n’est pas le seul apanage de l’interaction scolaire, elle traverse l’activité verbale la plus élémentaire, la plus utilitaire, et ce, quels que soient les individus en présence.

Nombre de travaux démontrent l’importance des procédures métalinguistiques - les reformulations, les questions sur la langue, les mots métalinguistiques, etc. - dans la régulation de l’interaction verbale, au niveau du système acquis.

Les études actuelles portant sur l’acquisition en situation d’interaction (qu’il s’agisse de la langue maternelle ou d’une langue étrangère) attestent d’une activité métalinguistique extrêmement riche, dans tous les types de situation - institutionnelle ou non.

Cette activité réflexive conduit aujourd’hui à penser qu’elle constitue pour le sujet l’un des moyens privilégiés pour construire la langue, pour apprendre à communiquer en communiquant. Il est cependant important de souligner ici, qu’à l’inverse des méthodes behavioristes et

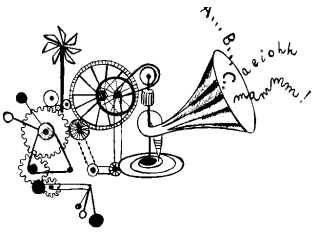
structurales, le rapport entre activité de communication et acquisition est ici explicite, théorisé, et non pas simplement posé ou supposé. Les séquences de

travail métalinguistique sont considérées, dans les travaux sur l’acquisition, comme des séquences où affleure le processus d’apprentissage, des “séquences potentiellement acquisitionnelles”.

## 6. Un individu

Cependant, si, de façon générale, les sujets recourent aux procédures métalinguistiques pour gérer l’interaction et pour apprendre la langue, on se demandera toutefois si les sujets présentent des différences individuelles quant à la quantité, à la fonction et à la nature de ces procédures.

Les sollicitations métalinguistiques (par exemple: *je ne peux pas dire ça en français, comment on dit manger en anglais?*, les “cheval”, “chevaux?”), peuvent ne pas manifester une intention d’acquisition de la part du sujet, mais peuvent être une marque identitaire, pour se positionner comme “sujet ne parlant pas bien la langue”. Ainsi, la présence de formes métalinguistiques n’est-elle pas forcément la trace d’un processus de construction; à titre d’exemple, prenons les élèves qui questionnent continuellement l’enseignant, sans tenir compte de sa réponse... À l’inverse, l’absence de questionnement



*Il n'y a d'ailleurs pas  
de raison de penser,  
que l'extraordinaire  
aptitude des enfants à  
la curiosité s'applique  
moins à la langue qu'à  
une fleur ou à un  
poisson...Des  
observations faites  
avec de jeunes élèves  
montrent un plaisir  
manifeste à "caresser  
les mots, à patauger  
dans les énoncés, à  
malaxer la syntaxe et à  
s'ébrouer dans les  
paraphrases..."*

sur la langue de la part d'un élève ne signifie pas l'absence de contrôle.. Les rapports qu'entretiennent contrôle et marques métalinguistiques dans l'interaction verbale sont relativement complexes; ils nécessitent une incursion dans le vaste domaine des stratégies de communication et des stratégies d'apprentissage.

On distingue aujourd'hui plusieurs types d'apprenants selon qu'ils sollicitent plus ou moins l'aide de l'autre: les **"interactifs"** sont des sujets qui suscitent une grande quantité de langage et qui sont en recherche constante d'interaction; les **"correcteurs"** font partie de ceux qui parlent avant d'avoir établi un plan, recourant de préférence aux stratégies de reformulation; les **"éludeurs"** sont de ceux qui ne s'expriment que lorsqu'on leur adresse la parole, faisant essentiellement appel à des stratégies d'évitement; enfin, les **"planificateurs"**, relèvent de la catégorie de ceux qui ne parlent qu'après avoir soigneusement préparé leur énoncé et dont le discours est largement ponctué de pauses .

On peut aisément corréler les types interactifs et correcteurs et les types éludeurs et planificateurs, au sens où les premiers semblent véritablement utiliser l'interaction verbale comme moyen pour apprendre, alors que les seconds recourent à des stratégies plus implicites et plus autonomes, à des moyens "pour se débrouiller tout seuls", cachant en quelque sorte leurs difficultés linguistiques. Ces deux grandes catégories sont bien sûr ex-

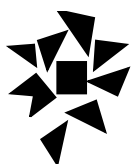
trêmes et théoriques; elles représentent plus des tendances stratégiques que des catégories strictes. On sait, notamment, que différents types de situations d'interaction peuvent induire telles ou telles stratégies de la part des locuteurs. Une situation formelle suscitera plutôt des stratégies autonomes, alors qu'une situation informelle autorisera des stratégies plus interactives. Néanmoins, si l'on admet la pertinence de ces contraintes externes sur le comportement verbal des sujets, on reconnaîtra la pertinence de contraintes internes, ou de ce que l'on convient de nommer des styles cognitifs, selon lesquels, les individus se répartiraient globalement en "sujets analytiques" et "sujets synthétiques".

La prise en compte de ces tendances stratégiques nous paraît essentielle, dans la mesure où elle implique que soit réinterrogé le statut de sujet-apprenant.

Dans une perspective cognitive et interactive, l'apprenant est considéré comme un sujet à part entière, qui

participe activement à la construction de ses savoirs; mais il convient cependant de préciser, que si cette assertion n'est aujourd'hui guère contestée, elle nécessite quelque nuance, et notamment, celle de distinguer entre différents modes de construction, déterminés par un recours spécifique au contrôle métalinguistique.

Ainsi, les sujets-apprenants pourraient-ils se différencier selon le lieu où ils font intervenir le contrôle (avant ou pendant l'énonciation), selon l'importance du contrôle, ou encore, selon le degré de verbalisation du contrôle. Il semble paradoxalement que le degré de contrôle soit inversement proportionnel au degré de verbalisation; les planificateurs, qui présentent un haut degré de contrôle, tendent à masquer cette activité, alors que les correcteurs l'exposent largement. La réflexion métalinguistique serait d'autant plus importante qu'elle serait dissociée de l'acte verbal (réflexion avant énonciation); la réflexion en cours d'énonciation serait plus intégrée à l'acte verbal lui-même et se rapprocherait plutôt d'un activité dite "épilinguistique", qui traduit un travail sur la langue plus automatisé, voire moins conscient. Si l'on admet la fonction structurante de l'interaction quel que soit le type d'apprenant, ce travail cognitif peut être plus ou moins explicite selon que l'on a affaire à des interactifs ou à des planificateurs. Par ailleurs, le degré d'implication



***Changer de paradigme  
et tenir compte de la  
variabilité cognitive et  
communicative des  
sujets-apprenants  
constituent bien le défi  
didactique  
d'aujourd'hui,  
l'inévitable détour  
pour prétendre à une  
réelle efficacité de  
l'enseignement.***

d'un sujet dans une négociation métalinguistique en classe n'est pas forcément proportionnelle à l'effet sur le processus d'apprentissage; preuve en sont certains "premiers de classe" particulièrement discrets...forgeant implicitement leurs hypothèses sur la langue. Le psycholinguiste comme le didacticien se trouvent dès lors confrontés au problème des observables, au statut des traces du processus de construction, questions qui préoccupent aujourd'hui les spécialistes, travaillant notamment sur le rapport entre contrôle et automatisme dans l'acquisition des langues. Cependant, si tous les sujets n'exposent pas au même degré leurs stratégies d'apprentissage, l'interaction verbale constitue néanmoins un champ d'investigation extrêmement fructueux pour l'élaboration d'un "modèle" du sujet-apprenant, conçu moins comme entité homogène que comme entité à géométrie variable.

## **7. Remarques conclusives**

La reconnaissance de la variabilité dans le processus d'apprentissage est sans doute l'hypothèse la moins contestée, tant en linguistique, en psycholinguistique, qu'en didactique; hypothèse qui a des conséquences non négligeables sur la conception de nouvelles méthodes.

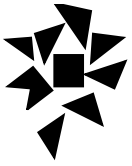
Les différentes méthodes qui se sont succédées - méthodes déductives (traditionnelles), méthodes inductives implicites (audio-visuelles), méthodes inductive explicites

(cognitives) - ont toujours saisi le sujet-apprenant en tant qu'entité homogène: d'un être de mémoire, il est devenu un être d'intuition, pour être considéré ensuite comme un être de réflexion et d'interaction. A chaque fois, c'est une autre compétence qui est sollicitée, chacune étant prise pour la compétence par excellence devant conduire à la maîtrise du système; on prend alors la partie pour le tout. Sont occultées les éventuelles préférences cognitives des sujets, engendrant au sein de chaque cadre méthodologique nombre de frustrés, dans la mesure où c'est au sujet de se conformer à la méthode et non la méthode qui doit satisfaire le sujet particulier. Chaque avènement de méthode déplace les objectifs à atteindre, ainsi que les moyens d'y parvenir, à partir d'une représentation du "sujet-apprenant idéal". Changer de paradigme et tenir compte de la variabilité cognitive et communicative des sujets-apprenants constituent bien le défi didactique d'aujourd'hui, l'inévitable détour pour prétendre à une réelle efficacité de l'enseignement. Reste néanmoins à s'interroger sur une possible gestion de la variabilité: doit-elle être saisie dans le sens d'une infinité d'individualités, ou plutôt

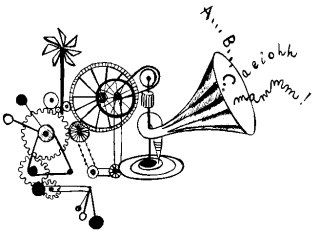
dans celui de catégories, de types d'apprenants? Dépasser le dilemme consiste, par exemple, à choisir une voie médiane, à élaborer des moyens didactiques suffisamment riches et variés pour que chacun, à un moment donné, y trouve son compte, y puise ce dont il a besoin en fonction de ses modes préférentiels de traitement et d'accès au savoir, un enseignement à la carte, en quelque sorte, où chaque sujet compose son menu, un "roman dont on est le héros", où seuls quelques points de repère sont posés, le trajet étant, lui, à inventer. En prenant le sujet-apprenant au sérieux, on s'achemine inexorablement vers l'autonomie du processus d'apprentissage, et partant, vers une responsabilisation de celui qui s'y engage.

Mais n'est-ce pas là l'émergence d'un nouvel idéalisme? Chaque individu, est-il vraiment un sujet au sens où le décrit le constructivisme? A-t-on encore le droit aujourd'hui de demander des "recettes", d'aborder un savoir par intuition? d'apprendre sous guidage contraignant? de ne pas être un apprenant autonome?

En prônant l'autonomie du sujet, ne répète-t-on pas précisément ce que l'on voulait décrier, en commettant un simple transfert d'idéal, à savoir, de viser non plus la représentation d'un sujet-idéal, mais une représentation idéale du sujet?...



Pubblicità Clé



# Wie eine Katze ins Gedächtnis kommt...

Überlegungen zur sprachlichen Kopfarbeit in didaktischer Absicht

Gianni Ghisla

*Erkenntnisse aus der Forschung für die alltägliche Unterrichtsarbeit nutzbar machen zu wollen, ist ein genauso notwendiges wie schwieriges und auch riskantes Unterfangen. Im Bereiche der Kognitionswissenschaften ist in den letzten Jahrzehnten das Wissen enorm angewachsen, und dies macht die Aufgabe, die im folgenden Beitrag angepackt wird, allenfalls noch spannender. Einsichten in die Funktionsweise der menschlichen "Denkmaschine" werden aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts zugänglich gemacht und für die didaktische Umsetzung aufbereitet. (Red.)*

Gianni Ghisla ist Pädagoge und wirkt in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer im Sekundarbereich. Er arbeitet in einem Nationalfondprojekt mit und ist Redaktor von Babylonia.

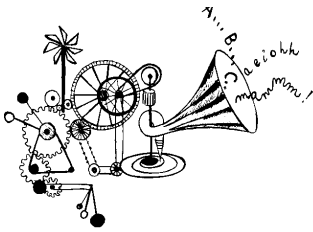
## 1. Von einem Missverhältnis...

Gerade die Fremdsprachenlehrenden sehen sich häufig mit einem nicht leicht zu bewältigenden Missverhältnis konfrontiert: Dem sprachlichen Input, den sie mittels zahlreichen und didaktisch abwechslungsreichen Aktivitäten in den Unterricht einbringen, scheint kein annähernd befriedigender Output in Form von sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden zu entsprechen. Qualität und Effizienz des Unterrichtens werden mitunter in Frage gestellt. Symptomatisch dafür ist etwa die Mühe der Lernenden, einen einigermaßen zufriedenstellenden passiven und aktiven Wortschatz zu beherrschen.

Die Lerner erleben das eigentlich nicht anders: Es ist für niemanden erbaulich, nach vier, fünf Jahren

Unterricht in einer Fremdsprache feststellen zu müssen, dass man mit einfachsten umgangssprachlichen Redewendungen Mühe hat oder eine Zeitung nur mit grösstem Aufwand und auch dann ohne Erfolgsgarantie verstehen kann. Sisyphusarbeit. So könnte man ihre jahrelange Mühe um die Aneignung von sprachlichem Wissen und sprachlichen Fertigkeiten etikettieren.

Dieses Missverhältnis zwischen Aufwand und Ertrag hat viele Ursachen. In diesem Beitrag geht es nicht darum, sie aufzulisten und zu untersuchen. Schlicht ausgedrückt, geht es um die Frage, ob die Unterricht- und Lerngestaltung den Vorgängen gerecht wird, die sich im Kopf der Lernenden abspielen. Sokratische Bescheidenheit ist zwar bei der Diskussion dessen, was im Gehirn der



lernenden Menschen vor sich geht, allemal angebracht. Und dennoch, es dürfen keine Bemühungen gescheut werden, auch nur bruchstückhafte Erkenntnisse aus der Neurologie, aus der Neurolinguistik oder aus der kognitiven Lernpsychologie für die Didaktik nutzbar zu machen. In diesem Sinne und aus der didaktischen Sicht der Lehrenden dürften etwa folgende drei Fragen sinnvoll erscheinen:

- was können wir über die kognitiven Vorgänge wissen, die in unserem Gehirn beim Erlernen einer Sprache, insbesondere einer Fremdsprache ablaufen?
- besteht ein Zusammenhang zwischen der Art und Weise, wie sprachliches Wissen und sprachliche Fertigkeiten in der Schule dargelegt und eingeübt werden und der Effektivität der kognitiven Tätigkeiten, insbesondere der Gedächtnisleistungen?
- was lässt sich auf der didaktischen Ebene machen, um den Unterricht und das Erlernen der Fremdsprachen auf die kognitiven Vorgänge abzustimmen, insbesondere auf die Gedächtnisprozesse?

Wir gehen dabei davon aus, dass die drei gestellten Fragen folgende Schlüsselbegriffe ins Spiel bringen:

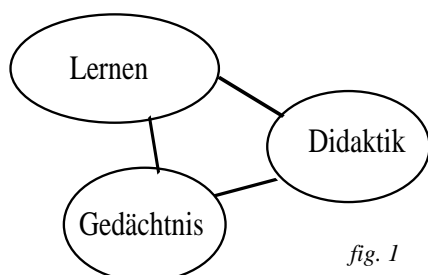


fig. 1

## 2. Sprache und kognitive Vorgänge

Die in *fig. 2* abgebildeten Prozesse betreffen allgemeine Vorgänge des Lernens bzw. der Wissenskonstruktion. Es soll aber spezifisch auf wichtige Aspekte des Sprach- und des Zweitspracherwerbs hingewiesen werden. Die Abbildung will u.a. zwei Begriffe und ihre gegensei-

gen wird. Bei diesem Verarbeitungsprozess werden organisch-chemische, emotionale und kognitive Ressourcen ins Spiel gebracht, womit das Subjekt zuerst zum Verständnis der Informationen gelangt und gleichzeitig sich eigene Vorstellungen aufbaut. D.h., der Lerner gibt bereits im Rahmen des sogenannten **Arbeitsgedächtnisses** der Informa-

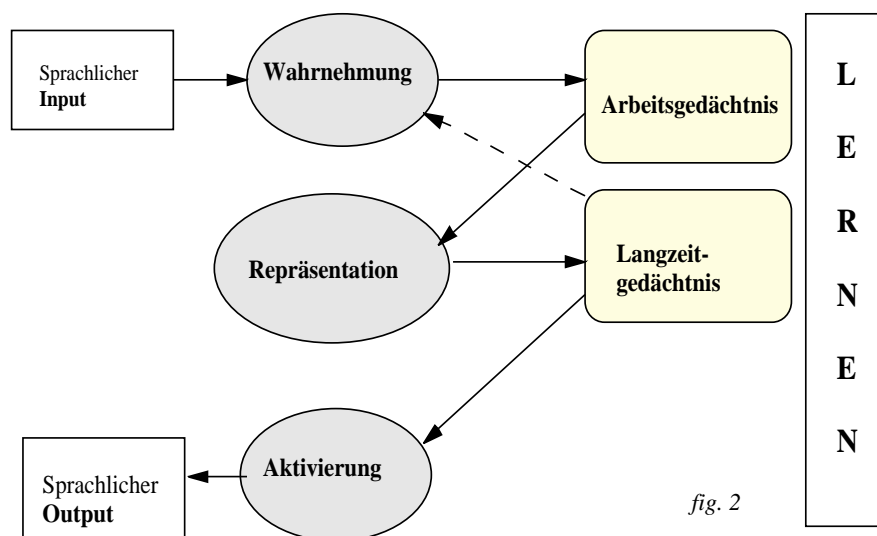


fig. 2

tige Beziehung ersichtlich machen:

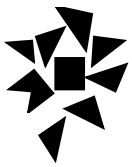
- den Begriff des Lernens, der als Resultante der im Gehirn ablaufenden vielschichtigen Verarbeitung von Information<sup>1</sup> zu verstehen ist;
- der Begriff des Gedächtnisses, der das strukturelle Rückgrat der kognitiven Lernprozesse darstellt.

Der Lernvorgang ist zwar in eine aktive Interaktion mit der Umgebung eingebettet, beginnt aber konkret mit der **Wahrnehmung** der sprachlichen Information, die einer komplexen **Verarbeitung** unterzo-

tion eine subjektive innere Gestalt, die man als **Repräsentation** bezeichnet. Diese Repräsentationen können sich im **Langzeitgedächtnis** festigen und sind je nach ihrer Qualität für die aktive oder passive **Aktivierung** (Abrufung) verfügbar.

## 3. Wahrnehmung und Verarbeitung

Die Vergrößerung des oberen Teiles der *fig. 2* erlaubt uns, die Vorgänge der Wahrnehmung und Verarbei-



tung in *fig. 3* bildlich darzustellen. Können wir die didaktische Bereitstellung der “Lernmenüs” auf diese Denkvorgänge abstimmen? Vorerst gilt es festzuhalten, dass der linguistische Input aus verschiedenen Quellen stammen kann:

- verbal
  - mündlich
  - schriftlich
- non-verbal
  - bildhaft (ikonisch)
  - motorisch/kinetisch

Nehmen wir ein einfaches Beispiel: das Wort “Katze”. Man kann die

Information “Katze” durch das Aussprechen des Wortes, durch das Vorzeigen eines Bildes oder auch durch eine mimische oder lautliche Nachahmung vermitteln. Für jede dieser Inputformen verfügt der Mensch über spezielle Wahrnehmungsorgane, die zugleich als erste **Filter** dienen, denn Wahrnehmung ist bereits mehr als eine einfache Rezeption sensorischer Impulse. Einerseits gibt es bestimmte Wahrnehmungsgesetze<sup>2</sup>, andererseits benutzt zwar jeder Mensch sämtliche Wahrnehmungsorgane, jedoch in unterschiedlicher Akzentuierung. Dies bedeutet konkret für die Sprachdidaktik, dass im Unterricht eine vari-

ierende Benutzung der Wahrnehmungsorgane möglich ist und dass die gleiche Information in unterschiedlichen, d.h. akustischen, bildlichen oder motorischen Formen dargelegt werden sollte.

Gleichzeitig mit der organischen Wahrnehmung<sup>3</sup> kommen auch emotionale wie wissensmässige (semantische) psychologische Filter zum Zuge. So wird der Katzenliebhaber oder der Katzenkenner die Information anders wahrnehmen als derjenige, der Katzen nicht mag, der Abergläubische wird kaum eine positive Wahrnehmung einer schönen schwarzen Katze haben. Die Aktivierung dieser psychologischen

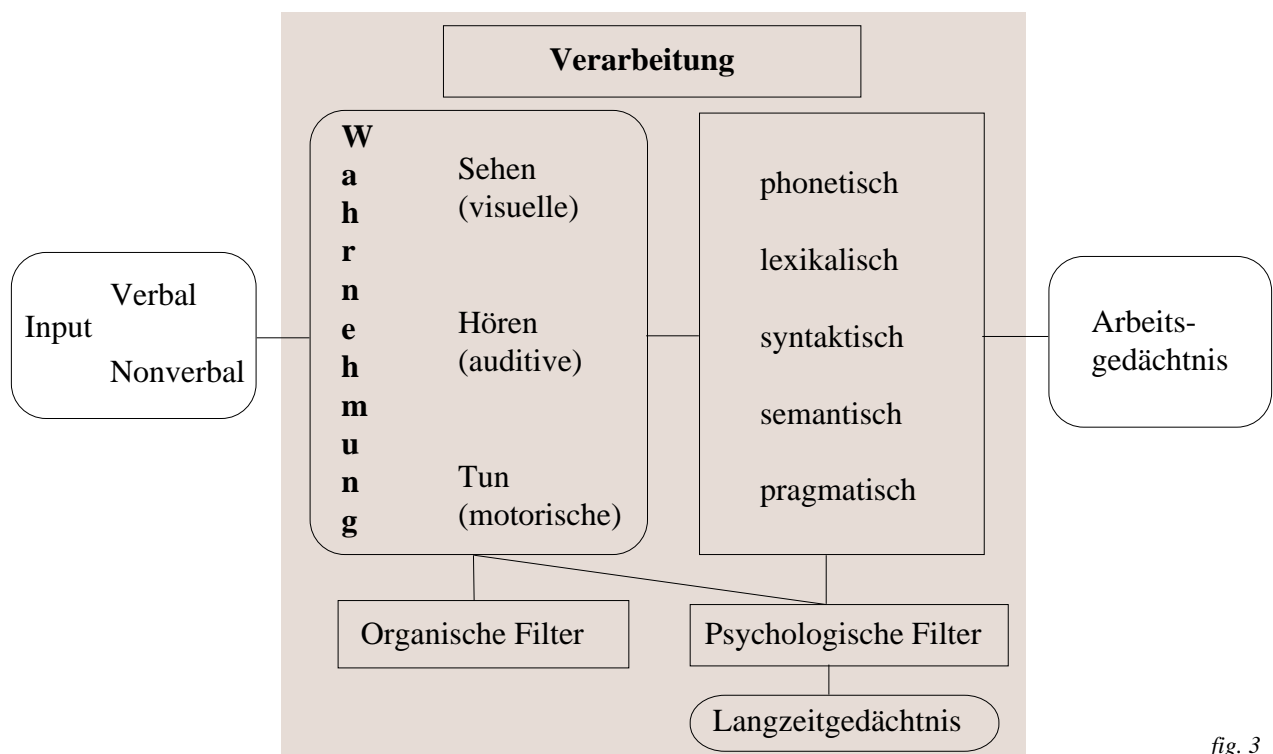


fig. 3



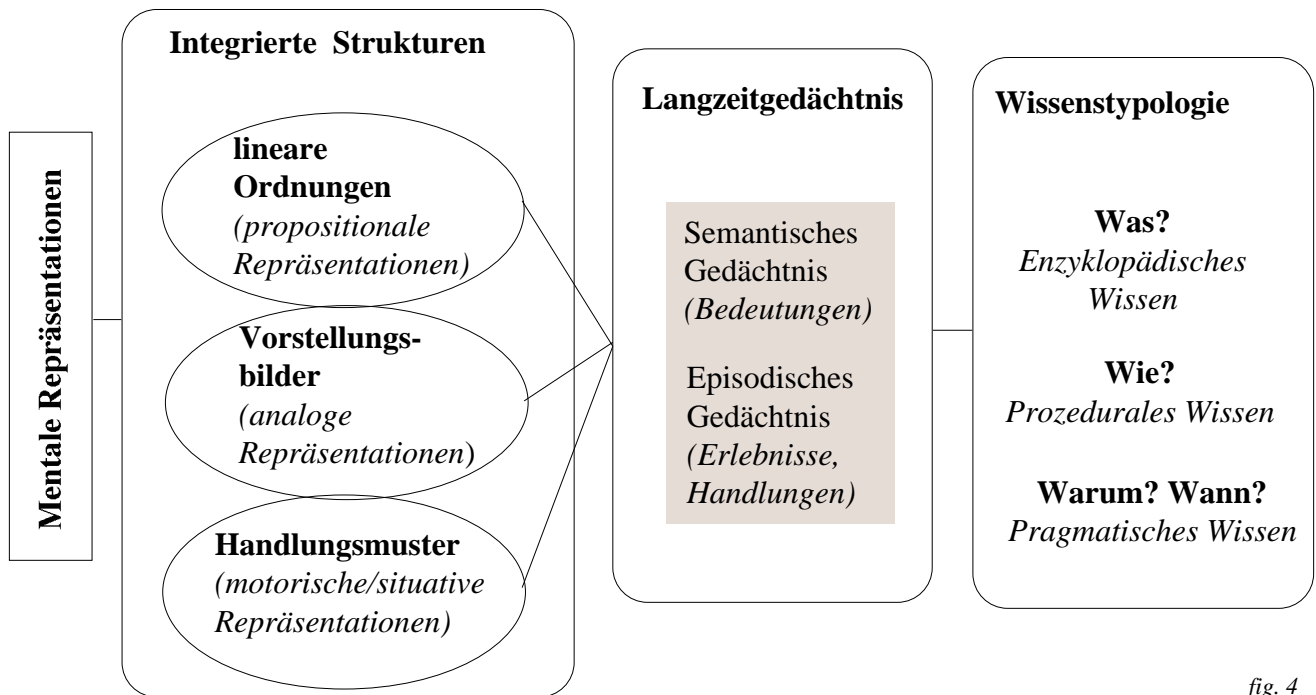
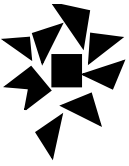


fig. 4

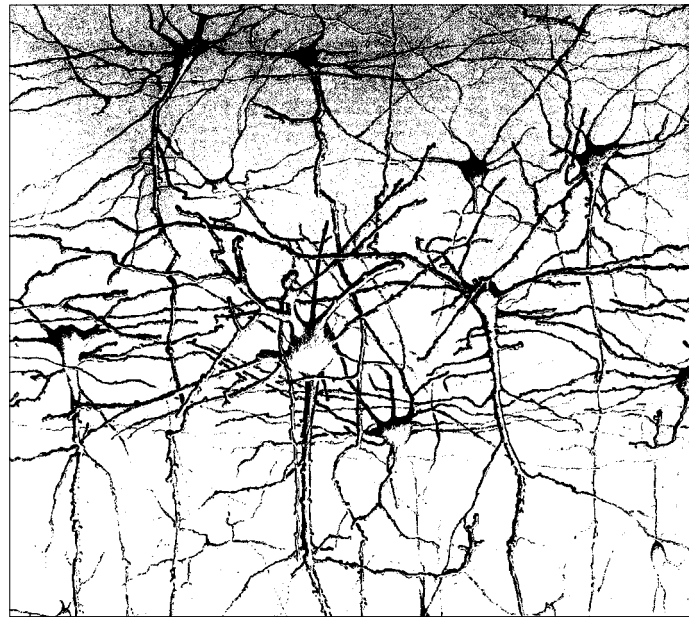
Dies bedeutet u.a., dass einzelne Informationseinheiten (z.B. "Katze") kaum isoliert im Gedächtnis aufbewahrt werden. Vielmehr stehen sie in Verbindung mit anderen Informationseinheiten und bilden dadurch **integrierte Strukturen** oder *Pakete*, wie sie Anderson bezeichnet: "Es scheint, dass das menschliche Gedächtnis die Welt in Form kleiner, leicht zu verarbeitender *Pakete* kodiert; und wenn zu viele Items existieren, erzeugt es Pakete innerhalb von Paketen." (Anderson, 1980, 101) Wie empirische Studien gezeigt haben<sup>6</sup>, gibt es für das Gedächtnis eine annähernd optimale Verarbeitungsgröße, die aus etwa sieben Informationseinheiten besteht. Wichtig für die strukturierte Repräsentation sind auch sogenannte Schemata oder Scripts, die einer syntheti-

schon Darstellung von typischen Handlungen oder Situationen entsprechen. Es kann sich dabei um integrierte Denk- und Handlungsmuster handeln, die sowohl beim Verstehen einer Information (Wahrnehmung und Verarbeitung) als auch bei der Ausführung von Handlungen leitend sind. Gerade typische Sprechakte oder Sprechsituationen wie sie in der Fremdsprachendidaktik Eingang gefunden haben, werden als Schemata gespeichert: so z.B. der Besuch eines Restaurants, die Informationssuche auf dem Bahnhof, die Beschreibung einer Reise, usw. Repräsentationen sind jedenfalls Abstraktionen und starke Synthesen der realen Dinge, der Begriffe oder der Handlungen, die sie abbilden. Sie werden auch als Netzwerkrepräsentationen bezeichnet (Anderson,

1985, 172 ff). So gibt es

- lineare Ordnungen, die **propositionale Repräsentationen** ergeben (von der einfachsten Aussage "Katze frisst Maus" bis zu komplexen symbolischen Modellen in der Mathematik);
- Vorstellungsbilder, die **analoge Repräsentationen** entsprechen;
- Handlungsmuster, die **motorisch-situative Repräsentationen** ergeben (Schemata, Scripts, usw.).

Die Forschung hat gezeigt, dass das Gedächtnis dazu tendiert, Informationen hauptsächlich als Bedeutungen zu speichern<sup>7</sup>. U.a. aus Gründen der begrenzten Kapazität wird also vor allem die semantische Dimension beansprucht. Aus fig. 4 geht der Zusammenhang zwischen mentalen Repräsentationen, Gedächtnis und Wissenstypologie hervor.



Neuronale Netzwerke

### 5. Das A und O des Gedächtnisses: Strukturiertheit und Bedeutsamkeit

Ein einfacher Test, der problemlos in jeder Lerngruppe durchgeführt werden kann, veranschaulicht die Kriterien der gedanklichen Verarbeitung von Informationen auf eindruckliche Weise. Es handelt sich um eine Memorisierungsaufgabe, die gerade im Hinblick auf das Wortschatzlernen sehr illustrativ ist. Die Versuchspersonen werden dazu aufgefordert, die drei folgenden oder ähnliche Wortgruppen, die nacheinander je eine Minute lang mit Hellraumprojektor gezeigt werden zu memorisieren:

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Apfel	Pneu	Baum
Grapefruit	Schlüssel	Sonne
Kastanie	Auto	Motorrad
Orange	Rad	Entfremdung
Erdbeere	Mechaniker	Fass
Heidelbeere	Kolben	Buch
Trauben	Motor	Unglück

Nachdem die Wörter gezeigt wurden, werden die Versuchspersonen mit anderen Tätigkeiten beschäftigt, sodass sich ihr Arbeitsgedächtnis auf andere Informationen konzentrieren muss. Nach einer Weile wird man auf die Wortgruppen zurückkommen, um ihre Memorisierung zu überprüfen. Es ist leicht zu erahnen, dass man durchschnittlich immer zum gleichen Ergebnis kommt, und

- zwar wird
- die erste Wortgruppe sehr gut von fast allen Personen,
  - die zweite Wortgruppe nur mässig und
  - die dritte Wortgruppe in der Regel und mit einigen auffallenden Ausnahmen schlecht behalten.

Die Gründe dieser unterschiedlichen Memorierungs- und Abrufungsleistungen sind im wesentlichen auf

- a) die inneren Merkmale der Wortgruppen und
  - b) die Memorierungsstrategien und -techniken der Lernenden zurückzuführen.
- Die Merkmale der Wortgruppen fallen bei näherem Hinsehen sofort

auf. Die Wörter der ersten Gruppe gehören zum gleichen **semantischen Feld**, es handelt sich um *Früchte*. Diese Eigenschaft verbindet sie, sie gehören zum gleichen *Paket*. In der zweiten Gruppe entdecken wir wiederum ein verbindendes Kriterium, das uns ebenfalls erlaubt, von einem semantischen Feld zu sprechen. Es ist jedoch kein natürliches, sondern ein kulturelles Kriterium. Alle Wör-

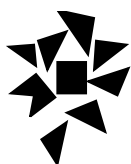
ter gehören zu einem für die technisierte Welt spezifischen Feld: die Autogarage. Die Wörter der dritten Gruppe sind hingegen zufällig zusammengewürfelt, keine natürliche oder

kulturelle oder sonstige Verbindung setzt sie in Beziehung zueinander.

Jedes Wort hat für sich eine Bedeutung. Wenn man aber eine Wortgruppe strukturiert, erhöht sich der Bedeutungsgehalt. Eine zentrale Funktion der kognitiven Verarbeitung besteht gerade darin, hierarchisch-logische oder assoziativ-erfahrungsbedingte Strukturierungen vorzunehmen, also die oben erwähnten Netzwerkrepräsentationen.

Strukturierung und Erhöhung des Bedeutungsgehalts: Dies sind die zwei Faktoren, welche wohl als entscheidend zu einer guten Memorisierung bzw. zu einem guten Lerneffekt beitragen.

Die Forschung hat im weiteren gezeigt, dass die Wirkung dieser zwei Faktoren durch eine intensive Auseinandersetzung mit der zu lernenden Information deutlich erhöht werden kann. Man kann dabei von **Verarbeitungstiefe** sprechen, die sowohl vom Grad der emotionalen Implikation wie der intellektuellen Vertiefung abhängig sein kann. Es versteht sich von selbst, dass die oben thematisierte Vielfalt der Wahrnehmungsformen (visuell, akustisch, motorisch) die Verarbeitungstiefe begünstigt. Um es



einfach auszudrücken. Es ist relativ leicht, die Telefonnummer des/der Liebhaber/in zu behalten, genauso wie man sich an eine Theorie, über die man grosse Diskussionen geführt hat, ohne grosse Probleme wird erinnern können.

Die Erforschung der angewendeten Strategien oder Techniken bestätigen diese Befunde. Kehren wir zu unserem Beispiel zurück: Die dritte Wortgruppe wird nur von jenen Versuchspersonen gut behalten, die fehlende natürliche oder kulturelle Verbindungen zwischen den Wörtern künstlich erzeugen, indem sie z.B. eine Phantasiegeschichte daraus bilden. Damit beschäftigen sie sich intensiv mit den Informationen und müssen auch emotional etwas investieren, was beinahe automatisch eine Erhöhung der Strukturierung und des Bedeutungsgehalts zur Folge hat. Es können auch andere Techniken angewendet werden, die uns die Tradition übermittelt hat und teilweise auch im schulischen Kontext angewendet werden können<sup>8</sup> (Siehe dazu auch den Beitrag von Donatella Ponti auf S.35 ).

Es liegt nun auf der Hand anzunehmen, dass der intensiv vernetzte Zustand der Informationen im Langzeitgedächtnis auch die Aktivierung der Informationen erleichtert. In Wirklichkeit erhöhen sich die Zugangsmöglichkeiten zu einer Information dank den Gedächtnisspuren, die bei der Verarbeitung hinterlassen werden.

## 6. Konsequenzen für die Didaktik

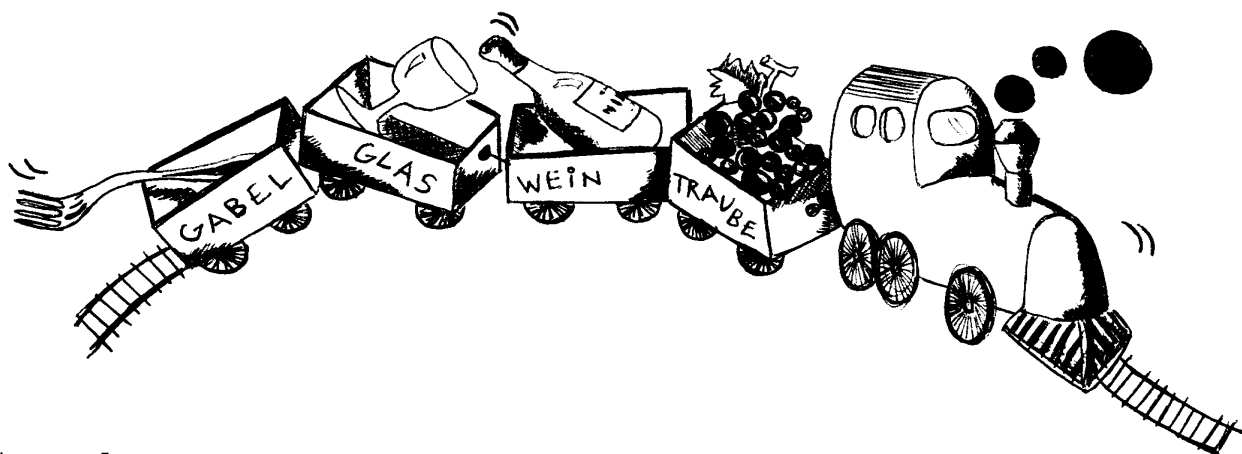
Was lässt sich auf didaktischer Ebene tun, um den Fremdsprachenunterricht auf die kognitiven Vorgänge, insbesondere auf die Gedächtnisprozesse abzustimmen? Auf diese, eingangs des Beitrages gestellte Frage haben wir schon einige Antwortelemente in den bisherigen Ausführungen gegeben. Für konkrete Unterrichtsbeispiele verweisen wir auf die didaktische Beilage in diesem Heft ("Vom Lesen zum Wortschatz" von Gianni Ghisla) und auf die Erfahrungsberichte zum Deutschunterricht (Giovanna Lepori, S. 53) und zum Lateinunterricht (Lorenza Bernasconi, S. 57 ). Zusammenfassend möchten wir aber noch Folgendes festhalten:

- Denkleistungen können als ein komplexer Prozess der Wahrnehmung, Verarbeitung und Speicherung von Informationen aufgefasst werden. Wir wissen, dass in der Gehirntätigkeit zwar eine gewisse Dominanz einer Hemisphäre gegenüber der anderen vorhanden ist: Abstrakte und symbolische Informationen nimmt eher die linke, räumliche und emotionale eher die rechte wahr. Bei der Verarbeitung sämtlicher Informationen wird jedoch immer das gesamte Gehirn miteinbezogen (Siehe Beitrag von Gudula List, S. 23 ). Dies bedeutet u.a., dass sich auf der didaktischen Ebene die alte pädagogische Weisheit einer möglichst globalen Beanspruchung der Lerner bestätigt.

- Informationen werden als Signale durch verschiedene Kanäle übertragen. Jeder Lerner beansprucht sämtliche Kanäle, auch wenn sich über kurz oder lang gewisse Präferenzen herausbilden können. Es ist deshalb wichtig, didaktisch die Mannigfaltigkeit zu fördern und zu üben, auch weil dadurch die Verarbeitung und Speicherung der Informationen besser abgestützt wird.

- Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen und damit die Erfassung und Konstruktion von Bedeutungen werden durch das bereits vorhandene Wissen erleichtert. Deswegen ist es didaktisch äusserst wichtig, die Beanspruchung dieses Wissens zu üben (Beobachten, Suchen, Assoziieren, Hypothesen bilden, usw.), die intensive Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial zu fördern und so das Denken zu aktivieren.

- Zwei Kriterien sind für eine gute Lern- und Gedächtnisleistung grundlegend: eine hohe Strukturierung und eine hohe (objektive und subjektive) Bedeutsamkeit des vermittelten Wissens. Auf beide Kriterien sollten Lehrer und Lehrerinnen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung achten, wenn sie das Lernen interessanter gestalten, die Behaltensleistung erhöhen und die Abrufung der gelernten Informationen erleichtern wollen. Wichtig ist aber auch, dass die Lerner ihre Lernarbeit darauf ausrichten, denn ohne ihre Mitwirkung bleiben alle didaktischen Bemühungen nutzlos.



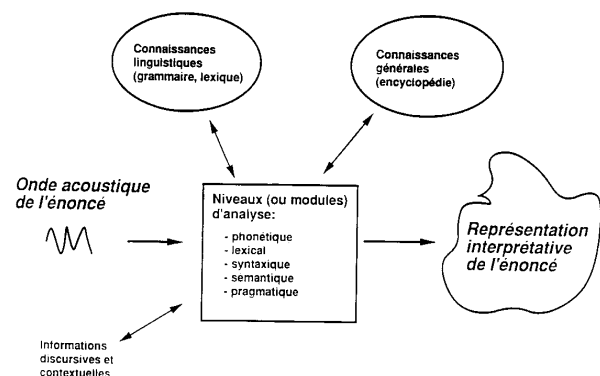
## Anmerkungen

<sup>1</sup> Für die Lernprozesse ist natürlich nicht nur die "innere" Tätigkeit konstitutiv; genau so entscheidend ist auch die Interaktion nach "ausen". Darauf weisen im Schema die Momente des Inputs und des Outputs hin.

<sup>2</sup> Eine Reihe von Gestaltgesetzen bestimmen unsere Wahrnehmung. Vor allem betreffen sie die Organisation von Einzelmerkmalen zu Einheiten. Dabei kann es z.B. sein, dass wir grössere Einheiten früher und leichter erkennen als die einzelnen Komponenten. Bekannt sind in diesem Zusammenhang auch verschiedene Formen von optischen Täuschungen.

<sup>3</sup> Entfällt.

<sup>4</sup> Für den Fall von lautlichen Informationen, die durch akustische Wellen vermittelt werden, stellt F. Grosjean den Verarbeitungsprozess wie folgt bildhaft dar:



Wir danken F. Grosjean für die grosszügige Abdruckgenehmigung

<sup>5</sup> Es ist eine der ersten Erkenntnisse der Didaktik auf die schon Comenius mit seinem *Orbis pictus* eindrücklich hingewiesen hatte: Die Mannigfaltigkeit der Darstellungsformen macht das Lernen lebendig und wirksam.

<sup>6</sup> Diese Studien wurden von G.A. Miller durchgeführt und 1956 in einem berühmt gewordenen Aufsatz veröffentlicht. G. Miller führte den Begriff *chunk* ein: damit ist gemeint, dass nicht die Anzahl der Buchstaben, Silben, Wörter oder Zahlen für die Memorierung wichtig sind, sondern vielmehr die Zahl der Bedeutungseinheiten.

<sup>7</sup> Glanzer et al. haben gezeigt, dass gelesene Informationen bereits nach 40 Sekunden in Form von Bedeutungen gespeichert werden (Zit. in Schwarz, 1992, 161)

<sup>8</sup> Die Memorisierungstechniken besitzen eine Tradition, die so alt ist wie die Menschen. Eine dieser Mnemotechniken, die bereits in der Antike verbreitet war, ist die "Methode der Orte": sie besagt, dass jeder Information ein bestimmter, möglichst bekannter Ort zugewiesen werden soll, sodass die Erinnerung an den Ort auch den Zugang zur Information ermöglicht.

Zwei Prinzipien sind für die Wirksamkeit der Technik wichtig: Die Informationen werden erstens verarbeitet und zweitens organisiert bzw. strukturiert.

## Bibliografie

ANDERSON, J. R. (1980): *Kognitive Psychologie*, Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg  
 BERTHOUD, A.C. / PY, B. (1993): *Des linguistes et des enseignants*, Lang, Bern

CARTER, R. / McCarthy, M. (1988): *Vocabulary and Language Teaching*, Longman, London and New York

CORNO, D. / POZZO, G. (cur.)(1991): *Mente, linguaggio, apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze

DOUDIN P.-A./ MARTIN D. (1992): *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne

GAONAC'H, D. (1991): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier/Didier, Paris

GHISLA, G. (1992): *Attività mentale e apprendimento del lessico nelle lingue seconde*, in: *Allons bambini, l'enseignement de la langue française à l'école élémentaire italienne*, Ed. Analisi, Bologna

LEWIS, M. (1993): *The lexical approach*, Language Teaching Publications, London

MILLER, G. A. (1956): *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information*, in: *Psychological Review* 63

NOWAK, J. D. / GOWIN, D.B. (1984): *Learning how to learn*, University Press, Cambridge

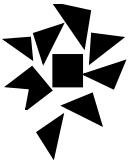
RICHARD, J.-F. (1990): *Les activités mentales*, A. Colin, Paris

RICKHEIT, G. / STROHNER, H. (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*, Francke, Tübingen und Basel

SCHWARZ, M. (1992): *Einführung in die kognitive Linguistik*, Francke, Tübingen

SPRINGER, S.P. / DEUTSCH, G. (1981): *Linkes, rechtes Gehirn*, Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg

TROCMÉ-FABRE, H. (1987): *J'apprends, donc je suis*, Les éditions d'organisation, Paris



# Zwei Sprachen und ein Gehirn

## Was hat die Neuropsychologie zum Zweitspracherwerb zu sagen?

Gudula List

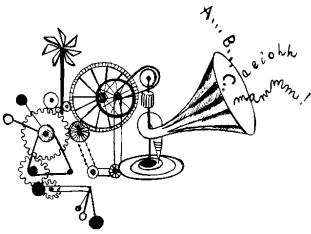
*Wie geht das Gehirn mit dem Erlernen und mit dem Gebrauch mehrerer Sprachen um? Kann die Rolle der zwei Gehirnhälften für den Zweitspracherwerb tatsächlich klar gemacht werden? Lernen wir eine Sprache (besser) mit der linken, mit der rechten oder vielmehr mit beiden Gehirnhälften? Können sich Sprachlehrmethoden mit neuropsychologischem Wissen legitimieren oder werden sie dadurch eher ideologieverdächtig? Gudula List geht diesen Fragen nach und macht deutlich, dass der Stand der neuropsychologischen Forschung zur Vorsicht und zum zurückhaltenden Genuss populärwissenschaftlicher Darstellungen mahnt. (Red.)*

Gudula List, Diplompsychologin, ordentliche Professorin am Seminar für Heilpädagogische Psychologie und Psychiatrie der Universität Köln. Zahlreiche Publikationen im Grenzbereich zwischen Heilpädagogik, Psychologie, Linguistik und Neurologie.

### **1. Der polyglotte Mensch: zwei Modelle**

Die Menschen haben sich im Laufe ihrer Entwicklungsgeschichte ein außerordentlich lernfähiges Gehirn erarbeitet. Auf dem Sektor der Kommunikation bildeten sie Sprachfähigkeit heraus, die jedem Kind ermöglicht, allein durch den Austausch mit Erwachsenen einen "natürlichen" Erwerb von beispiellosen multisensorischen Informationsverarbeitungen und, hiermit verknüpft, von feinsten Produktionsmechanismen für hoch komplizierte Artikulationstätigkeit zu leisten. Was sich als Frucht solchen Erwerbs ergibt, dient nicht allein der unmittel-

baren Verständigung der Menschen untereinander, sondern stellt auch das Instrument zur Selbst-Verständigung dar, zur Denkfähigkeit und zur Handlungsplanung, zur Bereicherung durch kulturelles Wissen. Mehr noch: man darf es wohl als besonders markanten Faktor unserer Lernausstattung ansehen, daß wir auf der Basis des ersten Spracherwerbs im weiteren Leben mit Plan und Ziel, dann freilich anderen neuronalen Steuerungen folgend, Lernprozesse auch für zweite und dritte Sprachen organisieren können, die nicht schon in der Kindheit vorhanden sind. Befähigung zur Mehrsprachigkeit stünde so als herausragende Besonder-



***Mehr noch: man darf es wohl als besonders markanten Faktor unserer Lernausstattung ansehen, daß wir auf der Basis des ersten Spracherwerbs im weiteren Leben mit Plan und Ziel (...) Lernprozesse auch für zweite und dritte Sprachen organisieren können (...). Befähigung zur Mehrsprachigkeit stünde so als herausragende Besonderheit der menschlichen Nervenorganisation da.***

heit der menschlichen Nervenorganisation da.

Fachleute auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeit haben immer gespannt auf die Neuro-Wissenschaften geblickt, um zu erfahren, wie das Gehirn mit dem Gebrauch mehrerer Sprachen umgeht. Zwei Vorstellungen vom polyglotten Menschen haben sich, scheint es, in der Szene besonders entwickeln können und Zielvorstellungen für bilinguale Erziehung und Fremdsprachenunterricht mitgeprägt: einmal das Modell vom Menschen mit mehrfachen, koordinierten Sprachzentren: der Bilinguale als die Figur mit zwei getrennten Identitäten. Zum andern das Modell des Bilingualen als dem weniger deutlich Lateralisierten, bei dem die rechte Hemisphäre beim Sprachenlernen stärker mitspielt. Beide Hypothesen gehen, was sicher problematisch ist, von der Einsprachigkeit als dem Normalfall aus und davon, daß das Gehirn mit mehreren Sprachen eben irgendwie "anders" organisiert sei, und daß es daher auch anders angesprochen werden müsse im didaktischen Geschäft. Auf Neuropsychologie wird in beiden Fällen verwiesen - eine Lehrmethode, die sich vom Gehirn herleitet, tritt mit dem Anspruch besonders harter Legitimiertheit vors Publikum. Beim näheren Hinsehen gibt die Befundlage solche Legitimität jedoch für keine der beiden Hypothesen her. Beide sind also ideologieverdächtig. Der vorliegen-

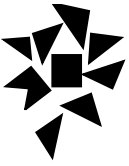
de Beitrag versucht, die Lage zu kommentieren und beginnt mit der Kommentierung der zweiten Hypothese, weil diese gegenwärtig in der Debatte, zumindest explizit, spektakulärer von sich reden macht.

## **2. Das "split-brain" - Phänomen**

Also: zur rechten Hemisphäre und der Mehrsprachigkeit. Bilinguale seien für die zweite Sprache weniger strikt auf die für die Erstsprache dominante, meist linke Hemisphäre angewiesen. Albert und Obler haben die These mit ihrem Buch "The Bilingual Brain" von 1978 aufgebracht, wesentlich aus der Aphasieforschung mit zweisprachig Aufgewachsenen argumentierend. Für den Fremdsprachenunterricht virulent wurde diese These erst im Zusammenhang mit einer bestimmten Be-

wertung der rechten Hemisphäre, die, von der split-brain-Forschung kommend, für viele populär-wissenschaftliche Ableitungen wirksam geworden ist. So sind "alternative" Lehrmethoden entstanden, die propagieren: der Unterricht tue gut daran, die Ressourcen der rechten Hemisphäre anzusprechen: die sanfte Art zu lernen, Suggestopädie, Superlearning, "neurolinguistisches" Programmieren (Grzybek 1983, Baur 1990).

Die dramatischen Berichte der Forschung über das gesplante Gehirn (split-brain) aus den frühen 70er Jahren und die dabei zu Tage tretenden funktionellen Unterschiede zwischen den Hemisphären<sup>1</sup> haben weit über den engeren Rahmen der neurologischen und neuropsychologischen Disziplinen hinaus die Öffentlichkeit fasziniert. Es handelte sich dabei um Experimente an Menschen, denen zum therapeutischen Zweck der Eindämmung von Epilepsie teilweise oder ganz der "Balken" (corpus callosum), der beide Hirnhälften miteinander verkoppelt, entfernt worden war. Die Informationen aus diesen klinischen Fällen haben, ebenso wie die anschließende Forschung an Gesunden, bei denen man den Zustand der mangelnden Kommunikation zwischen den Hirnhälften experimentell zu simulieren suchte, in der Tat viel Neues ans Licht gebracht. Vor allem sind wir darüber belehrt worden, wie einseitig bis dahin die Aufmerksamkeit der Fach-



welt auf die eine, die linke Hälfte des Großhirns gerichtet gewesen war.

### 3. Intellektuell versus emotional?

Die Unterschiede zwischen rechts und links im Hirn lassen sich seither genauer kennzeichnen. Allerdings hat sich die Beschreibungssprache in den vergangenen zwanzig Jahren stark verändert. Zu Anfang hieß es, auch bei den Fachleuten, dann aber, und dies anhaltend, vor allem bei den mannigfachen Rezipienten, die solche Informationen aus ihrem fachlichen Herkunftskontext herausgelöst und in ihre eigenen Interessen eingebunden haben: die rechte Hemisphäre sei die emotionale, die dunkle und weibliche, die spontane, die die Musik und die Bilder liebt. Die linke hingegen sei die trocken intellektuelle, die alles zerreden und zergliedern müsse. Eine Weile lang wurde das Ausmaß von "Hemisphärität" zum charakter- oder gruppentypischen Merkmal: eine stark ausgeprägte Lateralität deutete hiernach auf intellektuelle Schärfe und Leistungsbezogenheit hin, eine eher ausgeglichene auf Wärme, Musikalität, Kreativität und Empathie. Die Frauen, die Schwarzen, die Indianer, und auch die Bilingualen, fanden sich auf solche Weise, nur vermeintlich schmeichelhaft, auf der Seite der schwächeren, wenn auch netteren Menschen wieder... Von alledem hat sich in der Fachdiskussion sehr wenig halten lassen<sup>2</sup>.

*Zu Anfang hiess es...:  
die rechte Hemisphäre  
sei die emotionale, die  
dunkle und weibliche,  
die spontane, die die  
Musik und die Bilder  
liebt. Die linke  
hingegen sei die  
trocken intellektuelle,  
die alles zerreden und  
zergliedern müsse. (...)  
Von alledem hat sich in  
der Fachdiskussion  
sehr wenig halten  
lassen. Die  
funktionellen  
Differenzen zwischen  
rechts und links lesen  
sich seit geraumer Zeit  
viel nüchterner...*

### 4. Gestalthaft versus zergliedernd?

Die funktionellen Differenzen zwischen rechts und links lesen sich seit geraumer Zeit viel nüchterner: Es geht nicht um Monopole auf bestimmte Informationen, die hier oder dort verarbeitet werden. Vielmehr beschreibt man typische Zugriffsweisen auf Informationen beinahe aller Art, wie sie vorwiegend von links bzw. vorwiegend von rechts praktiziert werden. Die Formel ist bekannt: gestalthaft-ganzheitliche

#### Kleines Glossar

<b>Aphasie</b>	Verlust des Sprechvermögens oder des Sprachverständnisses durch Erkrankung oder Verletzung des Sprachzentrums im Gehirn.
<b>Lateralität</b>	Dominanz einer Körperseite (z.B. Rechts- oder Linkshändigkeit)
<b>Neurolinguistik</b>	Linguistische Teildisziplin, die sich in enger Verbindung mit der Neuropsychologie und der Neurologie in erster Linie mit der sprachwissenschaftlichen Erklärung und daraus ableitbaren Folgerungen für die Therapie von erworbenen Sprachstörungen befasst.
<b>Split-brain</b>	(= gespaltenes Gehirn) Operative Durchtrennung von Fasern zwischen den Hirnhälften (Commissurenfasern). Die Folge sind Wahrnehmungsstörungen. Anwendung v.a. bei schwerer Epilepsie oder schweren psychiatrischen Erkrankungen.
<b>Superlearning Suggestopädie</b>	Fremdsprachlehrmethoden, die versuchen, die Gehirnkapazität über die Mehrkanaligkeit der Vermittlung und damit über die Aktivierung beider Hirnhälften besser auszunutzen.

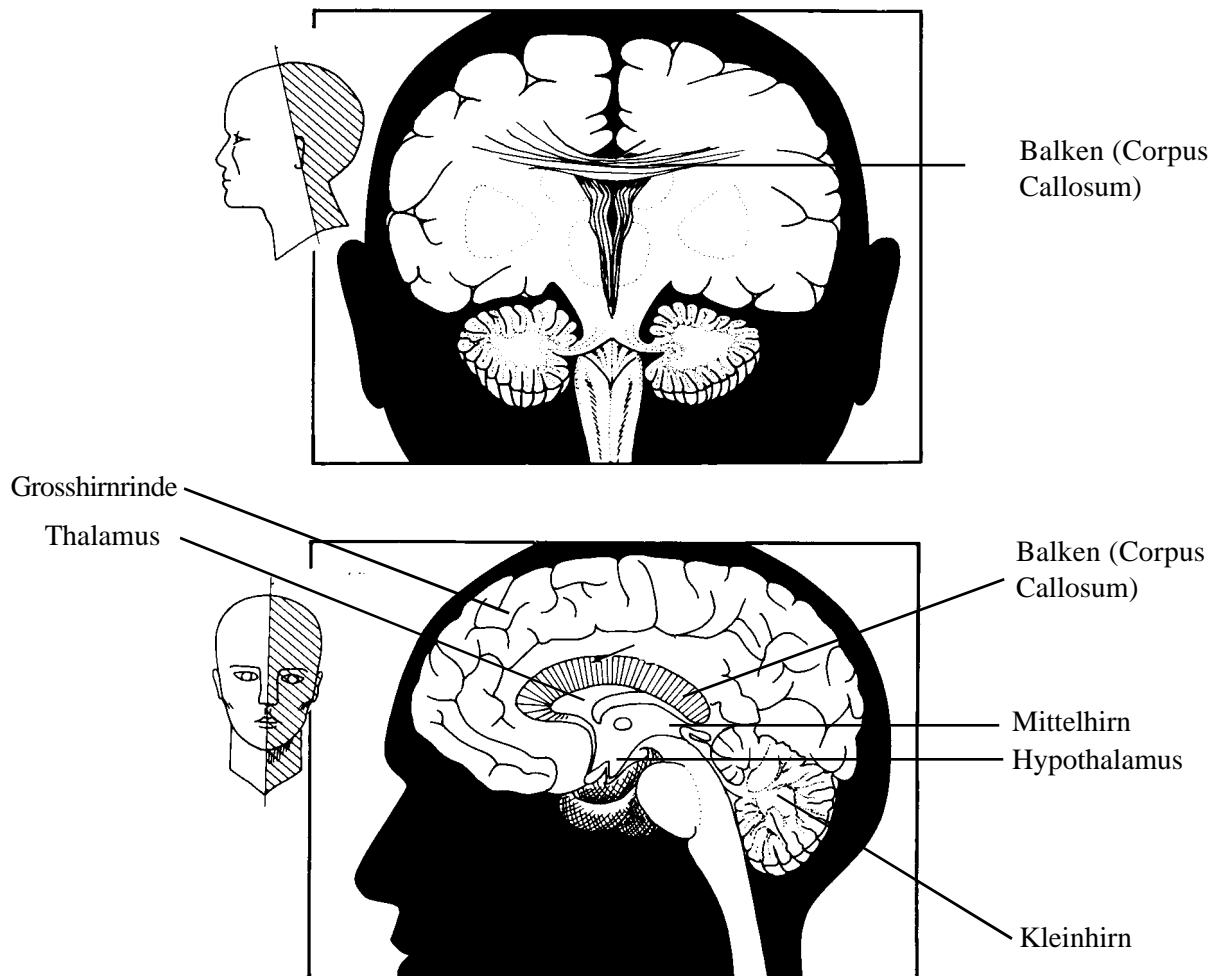


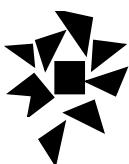
fig. 1 (Quelle: Lindsay, H. / Norman, A (1977): *Human Information Processing*, New York)

Zugriffsweisen sind hauptsächlich Strategien der rechten, zergliedernde und sequenzierende solche der linken Hemisphäre.

Auch diese nüchternere Sprache muß noch einmal genauer überprüft werden, wenn man sie im außerfachlichen Kontext benutzt. Sie ist nämlich für die Beschreibung von Alltagsgeschehen allenfalls dann tauglich, wenn man analytischen oder metaphorischen Gebrauch von ihr macht. Die Differenzen (gestalthaft gegen zergliedernd, oder wie immer sie benannt sind) werden nämlich nur dann sichtbar, wenn der Alltag aus dem Lot gerät: im Fall von Hirnschädigungen durch lokale Ver-

letzungen, im Fall klinischer Eingriffe wie der Entfernung einer ganzen Hirnhälfte oder ihrer kurzfristigen Betäubung, oder im Fall von streng kontrollierten Experimenten, in denen die Informationsaufnahme der Versuchspersonen in einer gerade von alltäglichem Geschehen abweichenden Weise dirigiert wird. Nur in diesen Fällen gibt es die Chance vorzufinden, was isoliert arbeitende Strategien von rechts und von links zu leisten vermögen, und dies ganz eindeutig auch nur im Fall des so genannten Wada Tests, bei dem zu diagnostischen Zwecken jeweils eine Hirnhälfte vorübergehend anästhesiert wird.

Im Alltag gibt es dagegen keine Situation, in der eine Hemisphäre sich ganz ausschalten ließe. Stets mischen sich die Strategien, und nur in bestimmten Fällen, von denen die Rede sein wird, spielt sich die eine Sorte von Strategien in der Informationsverarbeitung systematisch stärker in den Vordergrund. Das ist nicht verwunderlich, denn wäre es anders, so hieße dies, die Geschichte der Menschheitsentwicklung als zurückgedreht zu betrachten. Die nämlich ist auf das Spezifikum der Gattung hinausgelaufen, mit dem eine hoch entwickelte Kooperation innerhalb des lateralisierten Gehirns gewährleistet wird.



## 5. Sprache: links oder rechts – oder beides?

Wenn nun feststeht, daß bei jedem Individuum eine Seite des Großhirns die sprachdominante ist, so muß man, um klar zu sein, genauer angeben, was mit “Sprache” oder “sprachlich” hier gemeint ist. Denn Sprachhandlungen im Alltag sind immer komplex, sozial motiviert, in Situationen eingebettet, von vielfältigen Gedächtnis- und Bewertungsprozessen geprägt. Kaum eine ist ausschließlich in dem Sinne sprachlich, daß sie allein auf die Anleitung durch die Sprachzonen der dominanten Hirnhälfte angewiesen wäre. Sprachliche Handlungen werden vielmehr in aller Regel vom gesamten Gehirn, seinen beiden Hirnrindenhälften, und mit Beteiligung von unterhalb der Hirnrinde liegenden Organen des Gehirns gestaltet.

Spricht man dennoch von der linken als der sprachdominanten Hemisphäre, dann wird abgehoben auf eine Zuständigkeit für sprachliche Regelhaftigkeit, die nun allerdings ein unverzichtbares, konstituierendes Element jeder einigermaßen komplexen und sinnvollen Sprachbenutzung darstellt. Sie betrifft nicht nur die Syntax, sondern auch die lexikalischen und morphologischen und diskursiven Organisationen, ebenso wie das komplizierte System der Sprechausführung und komplexen Sprachentschlüsselung, das auf der Koordination von planerischen, sensumotorischen und kontrollieren-

*Man darf daher behaupten, daß die nicht-sprachdominante Hirnhälfte, wäre sie allein auf sich gestellt, weder eine aktuell und sinnvoll konstruierte Äußerung zu tätigen in der Lage wäre, noch eine Sprachäußerung einer strukturellen, semantisch-sinnstiftenden Analyse unterziehen könnte - keine muttersprachliche, und auch keine fremdsprachliche.*

den Prozessen beruht. Zuweilen wird aber auch darüber diskutiert, ob solche “Dominanz” wirklich nur die Sprache betrifft, oder ob sie nicht auch für andere, ähnlich systematisch strukturierte und die Motorik wie Sensorik in spezifischen Kopplungen beanspruchende Tätigkeiten gilt, für das Komponieren von Musik zum Beispiel oder banaler: das Lernen des Fahrradfahrens (Kimura 1982).

## 6. Sprache der rechten Hemisphäre?

Jedenfalls besteht die hier gemeinte “Dominanz” in der Zuständigkeit für Regelhaftigkeiten komplizierter Handlungen, die das Lernen und Automatisieren der notwendigen Strukturen regiert. Und Sprache ist nun einmal das beispielhafte Feld, in dem diese Zuständigkeit sich aufs Äußerste verfeinert hat. Man darf daher behaupten, daß die nicht-sprachdominante Hirnhälfte, wäre sie allein auf sich gestellt, weder eine aktuell und sinnvoll konstruierte

Äußerung zu tätigen in der Lage wäre, noch eine Sprachäußerung einer strukturellen, semantisch-sinnstiftenden Analyse unterziehen könnte - keine muttersprachliche, und auch keine fremdsprachliche. Sie könnte also weder Sprache produzieren noch Sprache rezipieren. Eine “Sprache der rechten Hemisphäre” gibt es in diesem engeren Sinn von grammatisch organisierter Systemhaftigkeit nicht.

## 7. Lernen: von rechts nach links

Die Sprachdominanz ist im Individuum zwar genetisch angelegt, aber sie entwickelt sich in den ersten Lebensjahren und wird im Zuge der sozialen Praxis ausgebaut, in die ein Kind sich eingewöhnt. Veränderungen des Nervensystems, die damit einhergehen, etablieren insgesamt die Vielfältigkeit der Verarbeitungsformen im Gehirn (Molfese / Segalowitz 1989). In ihrem Verlauf werden neben der Ausdifferenzierung von gestalthaft-effizienten Spontanreaktionen, für die die rechte Hemisphäre ihr Potential ausbildet, zunehmend auch jene kategorialen Muster eingeschliffen, mit denen auf immer mehr Bekanntes mit immer komplexer organisierten analytisch-konstruktiven, also linkshemisphärisch angeleiteten, Antworten reagiert werden kann.

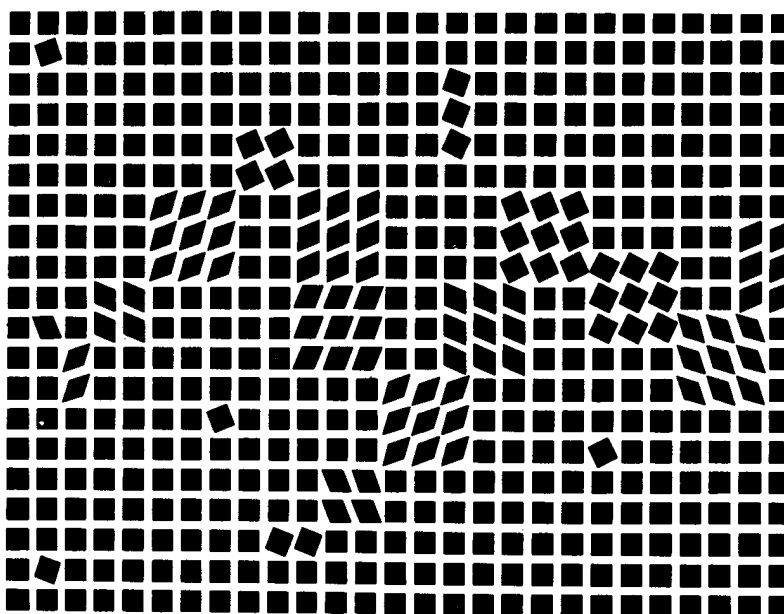
Dieses Prinzip, dem die Ausbildung der Hirnstrukturen in der Kindheit

folgt, so eine zu Recht beachtete These (Goldberg / Costa 1981), gilt nicht nur für die kindliche Periode, sondern sorgt auch im weiteren Verlauf der Biographie für "Lernen" (Lernen

höherer Ordnung, also vor allem in sprachlichen oder innersprachlich angeleiteten Bereichen): Neue Informationen werden zunächst global und gestalthaft aufgefaßt und erst mit zunehmender Vertrautheit, aufgrund dann erlernter Praxis, hoher Gedächtniskapazität und automatisierter Vollzüge nach sicher verankerten Kategorien behandelt. Lernerfolg besteht so gesehen in der allmählichen Herstellung eines Zustands, in dem auf bestimmte Anforderungen - nach Phasen zunächst spontan-gestalthafter Reaktion, dann eher ausgefalteter Analyse und Konstruktion - schließlich sicher und automatisiert, gewissermaßen nach der internalisierten Grammatik des entsprechenden Handlungsbereichs agiert werden kann.

## 8. Gesichter rechts - Musik links?

Es gibt zwar Typen von Informationen, die sich gegen derartige Lernvorgänge sperren, die Fälle, in denen sich tatsächlich die rechte Hemisphäre dauerhaft in den Vordergrund spielt, z.B. bei menschlichen



Victor Vasarely, *Tlinko*

Gesichtern. Im Sinne solch kategorialen Kenntniserwerbs kann man es tatsächlich nicht "erlernen", Gesichter wiederzuerkennen. Musik hingegen gehört, anders als menschliche Gesichter oder Landschaften, zu einem Typ von Information, dessen kognitive Bearbeitung sehr wohl den beschriebenen kategorialen Lernprozessen unterliegen kann, jedoch nicht, wie Sprachbenutzung, ihnen unterliegen muß. Viele Menschen genießen Musik schlicht vom Rhythmus her, ohne daß sie Routinen ausbilden, mit denen die Konstruktionsprinzipien dieser Information aufgeschlüsselt werden. Bei anderen, die Musik professionell betreiben, liegt im Unterschied hierzu der Musikgenuß genau darin, daß sie deren grammatische Gesetze erkennen und sie konstruktiv zu beherrschen lernen; von ihnen wird, wenn man so will, Musik als eine Art "Sprache" aufgefaßt. Bei natürlichen Sprachen gibt es freilich, wie schon betont, keine Wahl, sie können nur verständlich sein, wenn man ihren Sinn aus ihren Konstruktionsprinzipien generiert.

## 9. "Alternative" Sprachlernmethoden

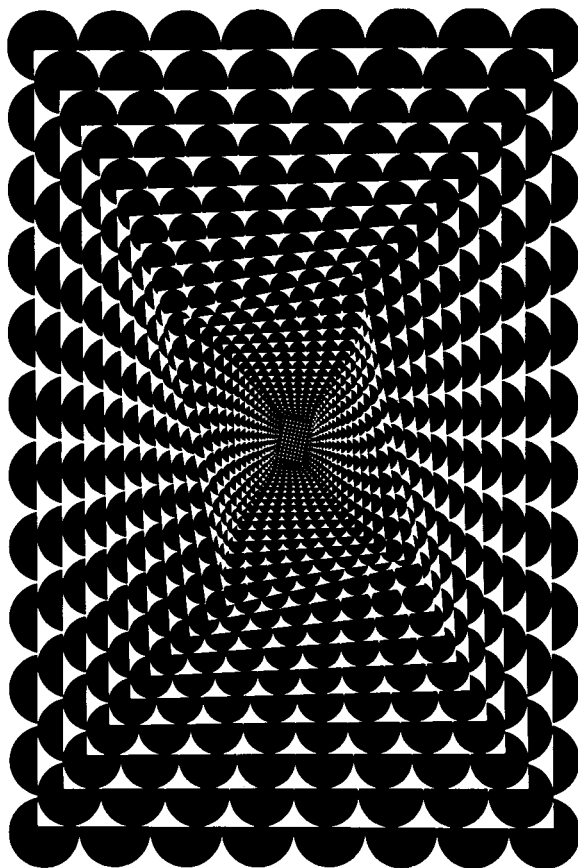
Wenn die Erfolge der "alternativen" Methoden in der Fremdsprachendidaktik tatsächlich etwas

mit verstärktem Ansprechen der rechten Hemisphäre zu tun haben sollten, wie ihre Vertreter behaupten, so beruhen sie wahrscheinlich darauf, daß eine Fremdsprache, etwa im suggestopädischen Unterricht, zunächst einmal ihrer spezifischen Sprachlichkeit entfremde und die Situation so eingerichtet wird, daß die Lernenden sich tatsächlich einem gänzlich neuen Informationstyp ausgesetzt empfinden. Dies kann durchaus positive Motivationen bewirken und sollte in dieser Wirkung auch nicht unterschätzt werden. Daß sich Musik - die meisten Lernenden werden schließlich keine professionellen Musiker sein - in diesem Fall als Bestandteil der angenehm gestalteten Situation bewähren kann, liegt nahe, denn sie begleitet das Hörerlebnis unmittelbar, besitzt doch hier die Sprache selbst zunächst noch den Charakter von nicht analytisch aufgefaßter Musik. Im weiteren Verlauf bleibt allerdings gar nichts anderes übrig (wir bleiben im Bild), als daß die Lernenden sich zu Profis dieser spezifischen Sprach-Musik entwickeln. Auch solch eine Methode kann zum Sprachenlernen nur

dann führen, wenn die dominante Hemisphäre leitend wird, indem auf Grund von Inter/nalisierung der sprachlichen Regelsysteme eine (wie gut auch immer) automatisierte Verfügung über Verstehen und Produzieren fremdsprachiger Äußerungen möglich wird.

### 10. Die “bilaterale” Dominanz der Mehrsprachigen

Nun berufen sich die “alternativen” Methoden aber gern auf die rechte Hemisphäre und damit letztlich auf die angeblich eher verteilte Dominanz bei Mehrsprachigen. Gibt die neuropsychologische Literaturlage zur Frage von Hemisphärendifferenzen und Mehrsprachigkeit hierzu eine hinreichende Grundlage ab? Wohl kaum. Sie bietet vor allem ein verwirrendes Bild<sup>3</sup>, zumindest für alle, die die experimentellen Paradigmata nicht im einzelnen nachvollziehen und die Schlußfolgerungen der Autoren und Autorinnen aus ihren Daten nicht kontrollieren können. Dutzende von Experimenten, in denen Mehrsprachige für eine ihrer Sprachen, oder beide, angeblich eine eher “bilaterale” (auf die rechte und linke Hemisphäre “verteilte”) Dominanz besitzen, stehen anderen Dutzenden von Untersuchungen gegenüber, wo sich dies nicht hat erweisen lassen. Ein Kritiker, den man ernst nehmen



Jeffrey Steele, *Barockes Experiment*

darf, weil er in diesem Felde selber tätig ist, Robert Zatorre<sup>4</sup>, empfiehlt deshalb, das Konzept der eher verteilten Dominanz bei Mehrsprachigen als ein künstliches Erzeugnis der Untersuchungstechniken selbst zu betrachten (vgl. Kasten, S. 30).

Die Argumentation von Zatorre legt den Schluss nahe, daß die “bilaterale Dominanz” bei Mehrsprachigen tatsächlich, statt Realität zu sein, als ein Produkt der verschiedensten Unzulänglichkeiten der Forschungspraxis gelten könnte.

Lohnt sich also für die, die Fremdsprachenlehre betreiben, überhaupt eine Beschäftigung mit solchen Untersuchungen? Ich denke schon. Ihre Interessantheit läßt sich kaum leugnen. Vor allem aber macht die Kenntnis der Forschungslage unabhängiger, denn man bestimmt dann selbst, welche Legitimationen sich für un-

terrichtliches Vorgehen mit Hirnvorgängen begründen lassen und welche nicht.

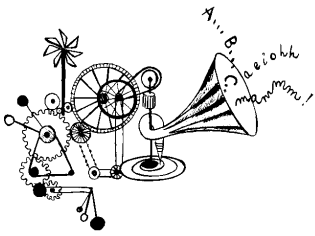
### 11. Der Mythos der “koordinierten” Mehrsprachigkeit

Wir haben zu Beginn davon gesprochen, daß sich in der Forschung zwei Modelle des mehrsprachigen Menschen haben etablieren können. Das Modell des weniger lateralisierten Mehrsprachigen, dessen rechte Hirn-

hälfte beim Sprachenlernen stärker mitspielt, haben wir im ersten Teil dieses Beitrags besprochen. Nun zum anderen Modell: Die Mehrsprachigen als janusköpfige Individuen, denen angeblich getrennte Systeme für ihre Sprachen in der dominanten Hirnhälfte zur Verfügung stehen.

#### Bilinguale Aphasiker

Bilinguale Aphasiker sind die ersten Studienobjekte gewesen, also Menschen, die zweisprachig sind und Verletzungen ihrer dominanten Hemisphäre erleiden. Werden beide Sprachen im Zug der Rehabilitation in gleichen Schritten wieder verfügbar oder nicht? Wenn nicht, ist die zuerst erworbene Muttersprache im Vorteil, oder eher die zum Zeitpunkt der Erkrankung vorrangig benutzte? Der erste Fall könnte als Bestätigung dafür empfunden werden, daß sich in der dominanten Hemisphäre



## **Kritik an den Untersuchungstechniken (Zatorre 1989)**

### **Interessante, aber untypische Fälle**

Robert Zatorres Argumente sind bedenkenswert: Was die Befundlage bei den klinischen Fallstudien mit bilingualen Hirngeschädigten betrifft, so gilt eine Vorbelastung durch Auswahl der Patienten, die nicht unbedingt verallgemeinerbare Bilder zeigen. Solche Studien werden in der Regel publiziert, gerade weil es sich um interessante Fälle handelt, nicht weil sie als typische Beispiele gelten könnten. Solche Fälle dürfen nicht die Suggestion entstehen lassen, daß generell Verletzungen der rechten Hemisphäre bei Multilingualen eher zu Aphasien führten als bei Einsprachigen, demnach mehrsprachige Menschen weniger stark lateralisiert seien.

Bei den experimentellen Studien mit gesunden Versuchspersonen liegen die methodischen Probleme eher noch komplizierter. Aber gerade hier werden sie im allgemeinen nicht genug beachtet. Das ist gravierend, denn häufig üben schon die größeren Zahlen von Versuchspersonen, erst recht die berichteten statistischen Signifikanzen, mehr Überzeugungswirkung aus, als sie verdienen.

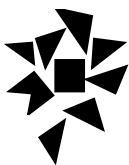
### **Schlecht vergleichbare Experimente**

Zunächst gilt es zu bedenken, daß Aussagen zum Vergleich der Dominanzen von Einsprachigen und Mehrsprachigen nicht über die Summe verschiedener Untersuchungen hinweg getroffen werden können, nach dem Muster: es sprechen ein paar mehr Untersuchungen für eine schwächere Lateralisierung der Bilingualen, als gegen sie. Denn schon von den unterschiedlichen Aufgabenstellungen in den Experimenten her (hier Wörter erkennen, dort Sätze entschlüsseln, Beurteilungen über grammatische Korrektheit abgeben, etc.) können ganz verschiedenartige Verarbeitungen gefordert sein, so daß die Schlußfolgerungen nicht miteinander vergleichbar sind. Derartige Generalisierungen sind auch deshalb riskant, weil entscheidende Variablen wie Geschlecht, Alter, Zeitpunkt des initialen Kontakts mit der zweiten Sprache, Lerngeschichte, Sprachbeherrschung und an-

deres mehr keineswegs einheitlich über die untersuchten Gruppen hinweg kontrolliert worden sind. Daher ist eine globale Zuordnung "Einsprachigkeit gegen Mehrsprachigkeit" über verschiedene Befunde hinweg nicht zulässig.

### **Fragwürdige Auswertung**

Hinzu kommt ein anderes methodisches Problem: weder beim dichotischen Hören (der gleichzeitigen Darbietung unterschiedlichen Materials im rechten und im linken Ohr), noch bei tachistoskopischen Untersuchungen (mit experimentell kontrollierter Eingabe von visueller Information an nur eine Hemisphäre), noch auch bei Untersuchungen mit unimanueller Nebentätigkeit - das sind die drei namhaften Techniken der experimentellen Asymmetrieforschung - läßt sich etwas anderes als ein Mehr oder Weniger an Überlegenheit der Leistung der einen oder der anderen Hemisphäre messen. Die über Versuchspersonengruppen gemittelten, häufig geringfügigen Werte sind freilich wenig reliabel. Sie büßen an Aussagekraft ein, allein wenn man bedenkt, daß die Werte eines Individuums keine Konstanten sind, sondern bei unterschiedlichen Prüfanlässen durchaus erheblich streuen können. Gravierend sind auch die Probleme ungeklärter Validität (= Übereinstimmung des Untersuchungsergebnisses mit dem tatsächlichen Sachverhalt). Daß etwa laterale Augenbewegungen tatsächlich eng mit einseitigen Hemisphärenaktivitäten zusammenhängen, ist bisher nicht klar erwiesen. Im Sinne der Sicherung von Validität wäre es deshalb zumindest wünschenswert, daß für Kennwerte, die in experimentellen Studien mit gesunden Versuchspersonen erhoben werden, eine externe klinische Absicherung vorhanden ist. Zum Beispiel scheint es problematisch zu sein, den sogenannten "Rechts-Ohr-Effekt" in dichotischen Experimenten schlankweg als Gradmesser der Lateralisiertheit für Sprachwahrnehmung in der linken Hemisphäre auszulegen. Denn klinisch-anästhesistische Erfahrungen, über die Zatorre berichtet, haben eindeutige linkshemisphärische Sprachdominanz auch bei Individuen gezeigt, bei denen ein Rechtsohr-Effekt sich in einer Vorprüfung als eher gering erwiesen hatte.



*In ersten  
experimentellen  
Gruppenuntersuchungen  
gibt es Hinweise  
darauf, daß die  
Sprachen nicht völlig  
überlappend, sondern  
ausschnittweise,  
vielleicht Partien des  
Lexikons betreffend,  
auch selbständig  
organisiert sein  
könnten . Die  
Vorstellung von jeweils  
eigenen “Zentren” für  
die Sprachen bei  
Polyglotten wird man  
allerdings auch von  
diesen Untersuchungen  
her abweisen müssen.*

der Hirnrinde ein einheitliches Sprachsystem vorfinden liesse. Der andere Fall könnte Stoff für unser Modell der gesonderten Systeme liefern.

Derart entscheidungsfähig gibt sich die Befundlage aber nicht. Es sind zumeist vermischte, jedenfalls widersprüchliche Beobachtungen gemacht worden<sup>5</sup>. Und wenn der eine oder andere Fall die eine oder die andere Regel zu bestätigen scheint, so könnte es sich auch hier um eine direkte Folge der Untersuchungsanlage selber handeln: die therapeutische Situation etwa und die monolinguale oder zufällig einschlägig bilinguale Kompetenz der therapierenden Person.

### **Forschungsziele**

Für insgesamt getrennte Systeme läßt sich hieraus jedenfalls keine Bestätigung ableiten. Es ist trotzdem nicht auszuschließen, eher sogar zu vermuten, daß die Zukunft der neuropsychologischen Forschung über Mehrsprachigkeit sich nicht länger auf spektakuläre Themen wie das der rechten Hemisphäre einlassen, sondern sich auf die Frage der Feingliederung der sprachlichen Organisation bei Mehrsprachigen innerhalb ihrer dominanten Hemisphäre konzentrieren wird. In ersten experimentellen Gruppenuntersuchungen gibt es Hinweise darauf, daß die Sprachen nicht völlig überlappend, sondern ausschnittweise, vielleicht Partien des Lexikons betreffend, auch selbständig organisiert sein könnten

(Rapport / Tan / Whitacker 1983). Die Vorstellung von jeweils eigenen “Zentren” für die Sprachen bei Polyglotten wird man allerdings auch von diesen Untersuchungen her abweisen müssen.

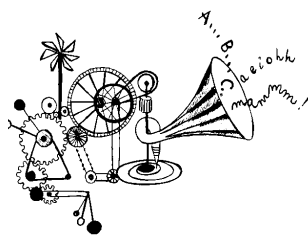
### **Ein Hirn - zwei Sprachen**

Nichtsdestoweniger besteht in der Fremdsprachen-Diskussion schon länger die neurologisch also nicht begründbare Vorstellung vom Bilingualen mit den getrennten Sprachsystemen im Kopf. Sie hat in den letzten Jahrzehnten erheblich an der Definierung von Lernzielen mitgewirkt. “Koordiniert” sollen die Kompetenzen sein, nicht “kombiniert” (Erwin / Osgood 1954). Sprachmischungen sind verpönt, strikte Trennung der Kontexte wird verordnet, möglichst eine zweite sprachliche Identität soll sich eta-

blieren - “echt” soll der Bilinguismus sein. Hier wird ein ganz unwirkliches “Ideal” beschworen, nämlich das vom Bilingualen, der zwei einsprachige Personen in sich vereinigt. Die Vorstellung ist noch nicht einmal beim Fall des frühkindlichen Erwerbs zweier Sprachen triftig. Vor allem verengt sie ganz ungebührlich den Blick auf die komplexen Probleme des Erwerbs zweiter und fremder Sprachen und auf die Vielfalt von Erwerbskonstellationen.

## **12. “Kombinierte” Mehrsprachigkeit**

Die Zustände in einer sich immer mehr mischenden Welt mit Migrationsbewegungen unterschiedlichster Art, infolge von Flucht, Arbeitssuche und manchmal von freier Wahl, den Lebensbezirk gegen einen andern auszutauschen, haben uns gelehrt, daß der Fall, in dem ein kleines Kind in der eigenen Familie oder unmittelbaren Umgebung zwei gleichermaßen geschätzte Sprachen vorfindet und sie spielend beide lernt, weder ein besonders problematischer ist, noch sich als Leitfigur für Fremdsprachenunterricht eignet. Wenn nur die sozialen Relationen stimmen und beide Sprachen ähnliche Präsenz besitzen, dann ist dies allemal ein Sozialisationsgeschenk! Der Fall bleibt die privilegierte Ausnahme - Janusköpfigkeit produziert aber auch er nicht, vielmehr durchaus einheitliche Persönlichkeiten, nur mit spezifischen, situationsgerecht



polyglotten Kommunikationsgewohnheiten (Grosjean 1989).

### **Fremdsprache wozu?**

Die Probleme liegen nicht bei solcher sogenannten "echten" Bilingualität, schon eher bei den Schatten, die ihre Projektion auf andere Lernkontexte wirft, denn diese geraten in Gefahr, hiervon schließlich nur negativ abgegrenzt, statt in ihrer Produktivität auch positiv gewertet zu werden. Die Vielfalt solcher Fälle bewegt sich in einem Spannungsfeld voller sozialer Dynamik. An einem Pol kann man die Situation des traditionellen Fremdsprachenunterrichts orten, wo eine Person, die über die eigene Sprache schon gut verfügt, eine immerhin einigermaßen aus freien Stücken selbst gewählte, fremde Sprache lernen will oder soll, und dies nicht auf den Wege der motivierten Kommunikation geschieht, sondern um ein Fach zu studieren wie irgend ein anderes auch. So als sei eine Sprache ein curricular abgrenzbarer und normativ als Einheit definierbarer Gegenstand und nicht, was sie tatsächlich ist, ein Medium zum Kennenlernen und zur Auseinandersetzung, zum Nachdenken und Argumentieren über ganz verschiedenartige Gegenstände.

Am andern Pol des Spannungsfelds, das viele Zwischentöne kennt, läßt sich die Situation plazieren, in der eine Person mit eigener Familien- oder Heimatsprache, unter dem Druck der Assimilation an eine fremde Umgebung, die Sprache eben die-

***Die Zustände in einer sich immer mehr mischenden Welt mit Migrationsbewegungen unterschiedlichster Art, (...) haben uns gelehrt, daß der Fall, in dem ein kleines Kind in der eigenen Familie oder unmittelbaren Umgebung zwei gleichermaßen geschätzte Sprachen vorfindet und sie spielend beide lernt, weder ein besonders problematischer ist, noch sich als Leitfigur für Fremdsprachenunterricht eignet. Wenn nur die sozialen Relationen stimmen und beide Sprachen ähnliche Präsenz besitzen, dann ist dies allemal ein Sozialisationsgeschenk!***

ser Umgebung lernen muß, und dabei die eigene womöglich zu verlieren droht oder gar nicht recht entwickeln kann. In diesem Fall gibt es zwar die motivierte Kommunikation, die im konventionellen Fremdsprachenunterricht so schwer zu simulieren ist. Aber es zeigt sich hier, daß diese Formel allein auch nicht genügt, um souveräne Handlungsfähigkeit in verschiedenen Sprachen zu gewinnen.

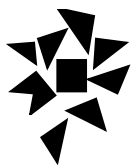
### **Sprachprestige**

Denn diese Kommunikation, wie motiviert auch immer, kann sich sehr unsymmetrisch geben, etwa dann,

wenn die Bevölkerungsgruppe, die sich anzupassen hat, in ihrer eigenen Sprachkultur gering geachtet wird. Dann wird nämlich nicht nur gern von der Bildungspolitik der Gastländer das Recht auf Pflege der eigenen Sprache, also Herkunftssprachenunterricht, versagt. Es wird auf der andern Seite häufig auch diejenige Qualität des Angebots der Gastland-Sprache im Alltag vorenthalten, die zur Ausbildung von besserer Kompetenz der hier benutzten Sprache nötig ist.

### **Muttersprachliche Register**

So kann ein bemerkenswerter, für Zweit- und Fremdsprachlernkontexte allemal wirkungsvoller Aspekt menschlicher Sprachkompetenz zum Tragen kommen: Muttersprachler verfügen in ihrer Sprache über die Register für unterschiedliche Domänen zwar in sehr verschiedener Weise. Einige jedoch, nämlich reduzierte Register, setzen sie - fast immer ohne bewußtes Kalkül - dann regelmäßig ein, wenn sie Menschen begegnen, denen aus dem einen oder andern Grund die gewohnte sprachliche Komplexität nicht zugemutet wird. So gibt es in allen Sprachgemeinschaften eine Ammensprache für den Gebrauch mit kleinen Kindern, oder Besonderheiten beim lautsprachlichen Umgang mit Gehörlosen, und eben auch die typische Kommunikation mit Ausländern, denen man mit jenen verkümmerten Formen der für sie fremden Sprache entgegentritt, die zu lernen man die-



sen Menschen allenfalls zutrauen möchte.

### Lernersprache = Kindersprache?

Solche Praxis kann sehr hilfreich sein - für den kindlichen Spracherwerb ist sie geradezu konstitutiv, und zwar weil sich positive, produktive Erwartungen an ihn richten - sie kann aber bekanntlich auch bis zur penetranten Herabsetzung einer vermeintlich oder wirklich hilfsbedürftigen Person geraten, dann nämlich, wenn die Wahrnehmung und Einschätzung von deren Lernfähigkeit oder Lernwilligkeit, oder auch die Einschätzung der Sprachgruppe und Kultur insgesamt, gering ausfallen. Dann kann eine repressive soziale Dynamik entfacht werden, in der die Verweigerung authentischen Sprachangebots, keineswegs notwendig bewußt, zusammen mit negativen Einstellungen, zu retardierenden Faktoren der Erwerbsprozesse bei Betroffenen werden - so wie freilich auch umgekehrt positive soziale Kognitionen und ein authentisches Sprachangebot in der Interaktion sich positiv auf Lernvorgänge niederschlagen können.

Die persönlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Kontexte des Erwerbs von Sprachen gestalten sich vielfältig und hoch kompliziert, wie schon die hier nur hingeworfenen Andeutungen zeigen. Differenzierte Analysen, nicht zuletzt sozialpsychologischer Art, sind in diesem Bereich gefragt - und zwar wohl

nachdrücklicher als Konstrukte, die sich zwar durch Berufung auf das Gehirn interessant zu machen verstehen, jedoch ernsthafter neuropsychologischer Begründung gar nicht standzuhalten in der Lage sind.

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Zur Orientierung: Springer / Deutsch 1987
- <sup>2</sup> Eine empfehlenswerte Quelle über den Stand der Forschung: Bryden 1982
- <sup>3</sup> vgl. Vaid / Genesee 1980
- <sup>4</sup> Zatorre 1989 (mit zahlreichen Belegen)
- <sup>5</sup> vgl. Paradis 1983

### Bibliographie

- ALBERT, M.L. / OBLER L.K. (1978): *The Bilingual Brain*. New York
- BAUR, R. (1990): *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen - Anwendung - Kritik - Perspektiven*. Berlin
- BRYDEN, M.P. (1982): *Laterality. Functional Asymmetry in the Intact Brain*. New York
- BROADBENTT / WEISKRANTZ (Eds.): *The Neuropsychology of Cognitive Function*. Transactions of the Royal Society, B 298. London
- ERVIN, S. / OSGOOD, Ch. (1954): *Second language learning and bilingualism*. Journal of Abnormal and Social Psychology 49, 139-146
- GOLDBERG, E. / COSTA, L.D.(1981): *Hemisphere differences in the acquisition and use of descriptive systems*. Brain and Language 14, 144-173
- GROSJEAN, F. (1989): *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. Brain and Language 36, 3-15
- GRZYBEK, P.(1983): *Neurolinguistik und Fremdspracherwerb. Argumente für die Aufwertung der rechten Gehirnhälfte des Lernalters im Fremdsprachenunterricht*. LB-Papier 70. Braunschweig
- KIMURA, D.(1982): *Left-hemisphere control of oral and brachial movements and*

*their relation to communication*. In: BROADBENTT / WEISKRANTZ (Eds.): *The Neuropsychology of Cognitive Function*. Transactions of the Royal Society, B 298. London, 135-149

MOLFESE, D.L. / SEGALOWITZ, S.J. (Eds.) (1989): *Brain lateralization in children. Developmental implications*. New York

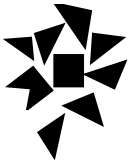
PARADIS, M. (Ed.)(1983): *Readings on Aphasia in Bilinguals and Polyglots*. Montreal

RAPPORT, R.L. / TAN, C.T. / WHITACKER, H. A. (1983): *Language functions and dysfunction among Chinese and English polyglots: Cortical stimulation, Wada testing and clinical studies*. Brain and Language 18, 342-366

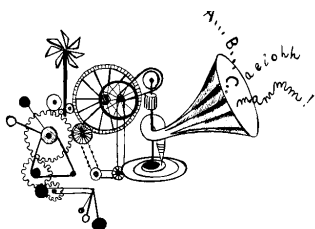
SPRINGER, S.P. / DEUTSCH, G. (1987): *Linkes, rechtes Gehirn. Funktionelle Asymmetrien*. Heidelberg

VAID, J. / GENESEE, F.(1980): *Neuropsychological approaches to Bilingualism: A critical review*. Canadian Journal of Psychology 34,17-45

ZATORRE, R. (1989): *On the representation of multiple languages in the brain. Old Problems and new Directions*. Brain and Language 36, 127-147



Pubblicità Migros



# Memoria e apprendimento del lessico

**Donatella Ponti**

*Come favorire l'apprendimento del lessico attraverso la ricerca dell'ordine e dell'organizzazione? Quali tecniche mnemoniche, a torto neglette nella nostra scuola, possono essere utilizzate e quali tipi di esercizi e attività didattiche si prestano per aiutare gli allievi nella memorizzazione efficace del lessico? Sullo sfondo di alcune premesse psicopedagogiche, l'autrice propone una serie di suggerimenti concreti con esemplificazioni tratte dall'insegnamento del tedesco. (Red.)*

Donatella Ponti è professore associato di Lingua Tedesca all'Università di Torino. Si occupa di linguistica tedesca e di tedesco lingua straniera.

## 1. Impariamo dagli antichi

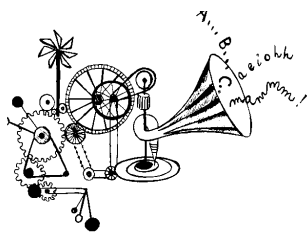
Condizione determinante per apprendere una lingua, e in particolare il suo lessico, è saper utilizzare bene la propria memoria.

Le conoscenze degli antichi su questa facoltà cognitiva fondamentale e sul suo buon uso erano sorprendenti. Le culture antiche, essenzialmente orali, richiedevano alla memoria prestazioni oggi inimmaginabili, diventate in seguito superflue con il diffondersi della scrittura. Rapsodi e oratori dovevano ricordare migliaia di versi e interminabili orazioni. Come supporto per la memoria avevano a disposizione ritmo, rima, assonanza, immagini, metafore, che, ancor prima che scelte stilistiche, erano espedienti per accrescere le possibilità mnemoniche. La quinta parte della *ars retorica*, dopo l'*inventio*, la *dispositio*, l'*elocutio* e

l'*actio*, è appunto la *memoria*, l'arte cioè di ricordare nell'ordine voluto l'intera orazione.

La vera e propria mnemotecnica più nota è quella dei *loci*, nella quale ogni elemento da ricordare diventa una immagine mentale che si associa ad una delle tappe di un percorso familiare, memorizzato una volta per tutte. Le due immagini, quella nuova e quella stabile, si fondono in una unità, sicché pensando all'una si richiama automaticamente anche l'altra. Questa tecnica si basa sulla esperienza, confermata dalle scoperte moderne in campo neurobiologico, che è più facile ricordare ciò che ci si rappresenta in modo concreto.

La memoria, concepita anticamente come una tavola di cera su cui scrivere o un contenitore da riempire, è vista oggi non più come qualcosa di statico, ma piuttosto come un processo (Müller 1991, 151), nel quale



interagiscono fattori non solo cognitivi, ma anche sensoriali ed emozionali che coinvolgono l'intera personalità.

Una teoria neurologica sulla quale attualmente c'è ampio consenso, distingue tra memoria a breve e a lungo termine. Nella seconda passano solo le informazioni che, dopo aver soggiornato per un tempo estremamente breve nella prima, vi vengono accolte e chimicamente fissate. Conoscere meglio i fattori che possono esercitare un'azione positiva ai fini di questo fissaggio durevole è una delle ambizioni della moderna psicologia della memoria. Si sottolinea l'influenza, appunto, degli aspetti affettivi (interesse, stati d'animo, emozioni) e cognitivi (abitudine alla generalizzazione, astrazione, associazione) e si constata che - come già sapevano i latini - la memoria è favorita dall'impiego di canali sensoriali diversi.

## 2. La memoria: un fenomeno globale

Il carattere globale della memoria giustifica procedimenti che ognuno di noi istintivamente attua quando vuole stamparsi in mente qualcosa, utilizzando tecniche visive (schemi, disegni, ecc.) o gestuali (mimare il significato), o ancora associando il nuovo a esperienze familiari e gradite o semplicemente a ciò che già si conosce. E' infatti necessario ancorare il nuovo a qualche cosa di precedente, "riconoscere" qualche elemento per analogia o contrasto. Su

***Nessuno di noi potrebbe anche solo riconoscere rapidamente le centinaia di migliaia di parole della sua lingua madre, se le avesse immagazzinate in modo lineare, additivo, a mano a mano che le ha apprese da bambino, o se le avesse elencate nella mente come le elenca un dizionario (...). Solo un altro tipo di organizzazione interna può spiegare la possibilità di disporre istantaneamente di forme e significati: una organizzazione nella quale tutti gli elementi sono collegati e collegabili fra loro.***

questa caratteristica biologica dell'apprendimento - che si apprende appunto associando il nuovo a ciò che già si è immagazzinato - i neuropsicologi sembrano fondamentalmente d'accordo.

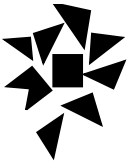
I presupposti biologici della memoria cominciano dunque a non essere più misteriosi. Parrebbe ovvio utilizzare queste conoscenze, che spesso confermano le intuizioni degli antichi, anche in campo pratico, a scuola in primo luogo. E invece in nessuna epoca la scuola ha dimostrato una così grande avversione verso l'esercizio consapevole della memoria quanto nella nostra. Non viene proposta alcuna mnemotecnica, neppure quelle più spicciole: gli insegnanti non sembrano più disposti ad attribuire ad acronimi, acrostici e filastrocche la dignità di tecniche

didattiche. Eppure non si può negare che alcune formulette della scuola elementare non si scordano per tutta la vita, come l'acrostico che permette di ricordare le otto parti delle Alpi in successione (MA CON GRAN PENa LE RECA GIU') o la filastrocca grazie alla quale si può verificare celermente quali mesi hanno trenta giorni e quali no. Confessiamolo, anche se abbiamo smesso di far studiare ai nostri allievi le poesie a memoria, siamo costretti di quando in quando a constatare di persona l'utilità di filastrocche e altre "Eselstrücken" ai fini della memorizzazione.

E' comunque indubbio che, anche volendo lasciar da parte giochi e stratagemmi, che del resto non possono avere che un uso limitato, ogni insegnante dovrebbe privilegiare procedimenti che favoriscono la memoria.

## 3. Il lessico non è fatto di sole parole

Un aiuto fondamentale per il fissaggio è quello di identificare un certo ordine nelle cose da apprendere. Anche il vocabolario - e veniamo così al nostro tema - presenta regolarità, insiemi ordinati e relativamente conclusi di elementi, anzi, è esso stesso un insieme ordinato di elementi, un sistema. Nessuno di noi potrebbe anche solo riconoscere rapidamente le centinaia di migliaia di parole della sua lingua madre, se le avesse immagazzinate in modo lineare, additivo, a mano a mano che le



ha apprese da bambino, o se le avesse elencate nella mente come le elenca un dizionario, che raccoglie in un ordine convenzionale, di solito quello alfabetico, le entrate lessicali. Solo un altro tipo di organizzazione interna può spiegare la possibilità di disporre istantaneamente di forme e significati: una organizzazione nella quale tutti gli elementi sono collegati e collegabili fra loro. Le associazioni che si possono stabilire nel patrimonio lessicale di una lingua sono di varia natura, e ne ricordiamo solo alcune, esemplificando con parole tedesche (cf. fig. 1).

#### 4. Una rete per ricordare

Grazie a questi collegamenti possiamo orientarci nell'immensa rete di forme e significati che abbiamo immagazzinato e continuiamo a imma-

gazzinare dalla nascita, e gli stessi collegamenti sono preziosi anche per l'apprendimento del lessico di una lingua straniera.

Che una serie di parole alla rinfusa venga appresa molto meno facilmente di una lista altrettanto lunga di parole suddivise secondo un certo ordine è dimostrato inequivocabilmente - ammesso che ce ne sia bisogno - da un esperimento citato da Sperber (1989): di fronte al compito di memorizzare in un tempo stabilito 112 vocaboli di animali, piante e oggetti inanimati, il gruppo al quale i vocaboli erano stati presentati suddivisi nelle tre categorie di appartenenza ebbe un successo superiore del 65 % rispetto al gruppo che aveva dovuto memorizzare i vocaboli privi di ordine.

Il procedimento di suddividere i vo-

caboli per categorie, anche se ci appare scontato e ci risulta istintivo, perché si basa in un certo modo su dati del reale, è già di per sé una vera e propria mnemotecnica. Tuttavia per la memoria non è importante che l'associazione di concetti tragga il suo fondamento dalla realtà, ma solo che un'associazione ci sia, per quanto astrusa e soggettiva essa possa essere. Vi sono forme di supporto per la memoria del tutto artificiali, ma non per questo meno efficaci. Un esempio banale ma esplicativo: poniamo che si debbano ricordare le parole "gatto", "tetto", "giornale". La rappresentazione mentale di un gatto che legge il giornale sul tetto aumenta di molto le probabilità di ricordare tutte e tre le parole. Un altro esperimento, citato da Sperber (1989, 77) dimostra l'efficacia di

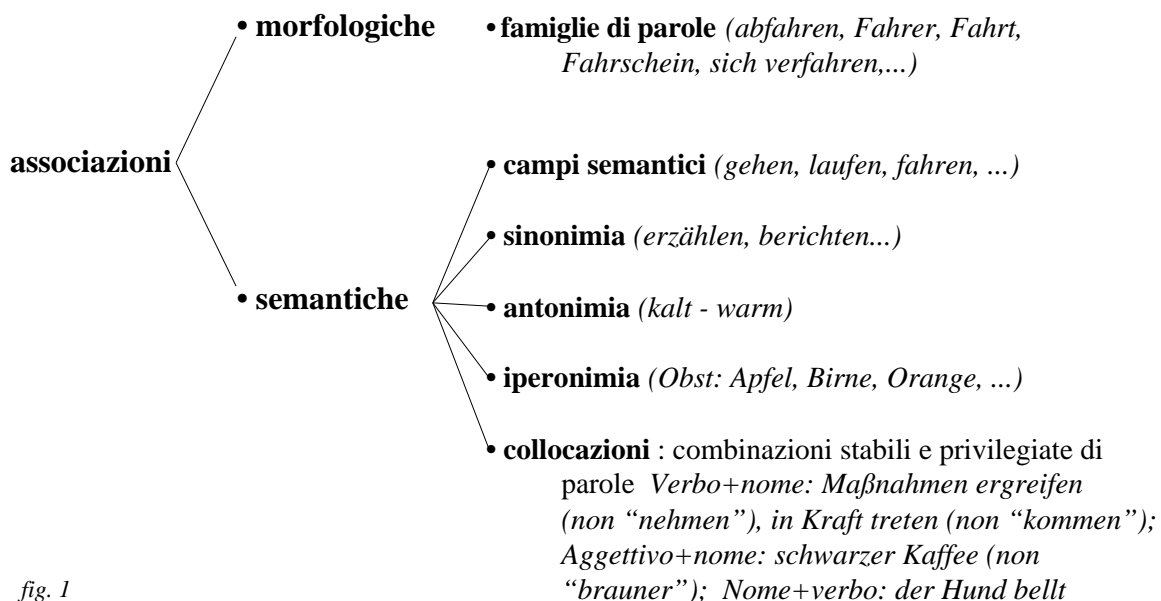
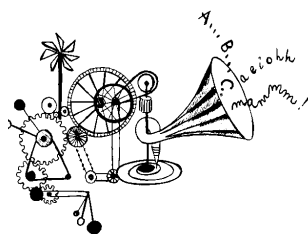


fig. 1



***Le parole che usiamo per comunicare vengono da noi interiorizzate e oggettivate come sistema, e le relazioni che vi possiamo scoprire con un procedimento di astrazione rinforzano e ampliano le nostre capacità comunicative.***

questa tecnica. Mentre il gruppo di prova veniva esplicitamente invitato a collegare visivamente una serie di coppie di parole in immagini interattive, il gruppo di controllo riceveva l'indicazione di ricordare le coppie di parole visualizzando di volta in volta due immagini separate. Il gruppo che si era allenato a ricordare le coppie di parole associate in immagini interattive ricordò il 25 % di parole in più.

Non è detto che l'insegnante debba "preparare" ogni volta i vocaboli, raggruppandoli nei più vari modi per favorirne l'apprendimento, anzi le associazioni saranno tanto più proficue se saranno gli allievi stessi a trovarle. Spetta all'insegnante però il compito di avviare gli allievi ad un uso coerente e continuativo di tecniche che favoriscono la memoria. E spetta all'insegnante anche e soprattutto tener conto dei presupposti biologici dell'apprendimento dei suoi allievi, non esponendoli ad un numero di vocaboli nuovi troppo ampio e disordinato, ma aiutandoli nella loro "Erarbeitung, Einübung, Einprägung und Reaktivierung ..." (Hohmann 1985, 150). Infatti un numero eccessivo di vocaboli non ripetuti e reimpiegati a sufficienza disorienta il discente. L'apparato cognitivo si difende dalla sovrabbondanza di stimoli, si protegge dalle troppe informazioni, percepisce solo alcuni tra i moltissimi dati che giornalmente lo bombardano e di questi trattiene definitivamente solo la minima parte. Questo ancoraggio

duraturo - che in situazioni di apprendimento spontaneo è favorito da fattori anche casuali - non può non essere favorito, in situazione di apprendimento guidato, dal metodo dell'insegnante e dalle abitudini di studio.

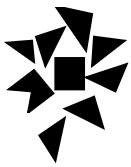
### **5. Una tipologia di esercizi**

La pratica, un tempo molto in auge, di "mandare a memoria" lunghe liste con la traduzione a fronte è oggi vista dagli insegnanti - e in gran parte a ragione - con sospetto, anche se nessuno può escluderne l'efficacia almeno nelle fasi iniziali dello studio di una lingua. Del resto le indagini confermano (Scherfer 1988, 37) che quasi sempre la sola tecnica alla portata degli allievi è quella di elencare appunto le parole nuove accompagnate dalla traduzione e di cercare di ricordarle coprendo a turno l'una e l'altra colonna. Una alternativa al quadernetto dei vocaboli è la *Wortschatzkartei*. I vocaboli vengono registrati su schede. Sul retro della scheda il vocabolo è tradotto e inserito in un esempio. Lo schedario (che l'allievo può ovviamente farsi da sé) è diviso in tre scomparti. Nel primo ci sono le sche-

de dei vocaboli appena imparati, da riprendere in mano più frequentemente. I vocaboli che si ricordano vengono spostati nello scomparto successivo e rivisti saltuariamente. Le schede dell'ultimo scomparto si ripassano molto raramente e possono poi essere archiviate (cfr. Kast in: "Fremdsprache Deutsch", 1990, 52). Le caratteristiche interne del sottosistema lessicale delle quali abbiamo parlato (v. fig.1) offrono svariatissime possibilità di esercitazione del lessico, ampiamente sfruttate dalle raccolte in commercio (v. ad es. Remanowsky 1993).

Sulla base di criteri di raggruppamento morfologici e semantici si propongono esercizi come quelli esemplificati dalla fig. 2. Si tratta di esercizi che prescindono da un contesto di situazione e nei quali tramite un processo di astrazione le unità del sottosistema lessicale vengono da un lato messe in relazione e dall'altro differenziate. I due processi sono ovviamente correlati, perchè si può differenziare soltanto ciò che si è messo in relazione.

In esercizi di questo tipo, si obietta però, le unità lessicali vengono associate solo sul piano paradigmatico e si rischia di impararle in moto atomistico. Operazioni mentali associative si stabiliscono anche in ambito pragmatico-comunicativo, quando cioè viene coinvolto il piano di riferimento extralinguistico (tema, situazione, intenzione ecc.). La riflessione, la sistematizzazione, il confronto hanno, si dice, tanto più



## Tipologia di esercizi

Critério	Esercizio
<b>Raggruppamento morfologico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Che famiglia di parole si può raccogliere intorno alla radice <i>fahr-</i>?</li><li>• Quali verbi possono avere il prefisso “<i>an-</i>”?</li><li>• Quali prefissi possono modificare il verbo “<i>kommen</i>”?</li><li>• Di quali parti è formata la parola “<i>Fremdsprachenunterricht</i>”?</li></ul>
<b>Raggruppamento semantico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compilare scale di frequenza da “<i>immer</i>” a “<i>nie</i>”, da “<i>eiskalt</i>” a “<i>kochendheiß</i>”;</li><li>• Trovare diversi termini che si possano raccogliere sotto un unico iperonimo (dati “<i>Tiere</i>” e “<i>Verkehrsmittel</i>” trovare “<i>Hund, Katze, Fisch...</i>” e “<i>Auto, Zug, Flugzeug...</i>”);</li><li>• Fare risalire, dai termini sottordinati agli iperonimi che li comprendono;</li><li>• Identificare le parole che non c’entrano con le altre di un gruppo</li><li>• Dati diversi sostantivi cercare un aggettivo che possa andare bene con tutti;</li><li>• Stabilire relazioni tra significati (a si trova in b, a viene prima di b, a assomiglia a b, a diventa b, a è il contrario di b); ecc. ecc.</li></ul>

fig. 2

sensu se traggono spunto da un compito comunicativo, e servono alla sua migliore soluzione. Un compito comunicativo interessante, per la cui soluzione sia necessaria la conoscenza di determinate parole, coinvolge il discente in modo più globale che un test di tipo enigmistico: altrettanto importanti quindi le attività “situativo-pragmatiche” (Scherfer 1989).

Sistema formale e comunicazione sono del resto i due aspetti complementari sotto i quali ci si presenta la lingua - e di conseguenza il lessico. Tra di essi esiste un continuo interscambio. Le parole che usiamo per comunicare vengono da noi interiorizzate e oggettivate come sistema, e le relazioni che vi possiamo scoprire con un procedimento di astrazione rinforzano e ampliano le nostre capacità comunicative. Il buon senso suggerisce che i due tipi di

esercitazione - quelle nelle quali le unità lessicali sono viste nelle loro relazioni logico-formali all’interno del sistema linguistico e quelle nelle quali le unità lessicali sono richiamate da bisogni comunicativi - siano integrati in modo equilibrato (Löschmann 1981). L’apparente dicotomia tra questi due tipi di apprendimento lessicale (“*inzidentell*” vs. “*intentional*”, cfr. Löschmann 1990) si risolve dunque in una fruttuosa integrazione.

### 6. Oltre la scuola

Il successo dell’apprendimento si valuta non solo dal numero di parole imparate, ma anche dalla capacità degli allievi di ampliare il proprio vocabolario anche al di fuori della scuola.

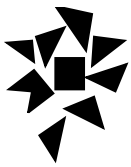
Le occasioni di mettere alla prova e di arricchire in modo autonomo le

proprie conoscenze lessicali sono oggi sempre più numerose, specialmente per quanto riguarda la comprensione: telefono, fax, televisione via satellite, riviste specialistiche, giornali sono veicoli di un vocabolario sterminato e in continuo rinnovamento.

Cosa può fare la scuola perché i discenti sappiano cogliere già oggi - o in un domani, divenuti adulti - queste occasioni per migliorare autonomamente la loro competenza nella lingua studiata a scuola, o per apprendere da soli un’altra lingua straniera?

Già l’abitudine di confrontarsi in modo creativo con compiti comunicativi dovrebbe favorire l’autonomia del discente. Ulteriori stimoli possono essere offerti da situazioni di comunicazione reale, nelle quali vivere e agire nella lingua straniera. Teatro in classe, lettura di giornali,





# Lerntechniken - das Ei des Kolumbus?

Oder: Wieviel Lerntechniken braucht man zum Lernen?

**Jannie Roos**

*Welcher Lehrer und welche Lehrerin hat nicht häufig den Wunsch nach Mitteln und Verfahren, um den eigenen Unterricht möglichst interessant und abwechslungsreich zu gestalten und überdies den SchülerInnen ein effizienteres Lernen zu ermöglichen. Jannie Roos schlägt eine ganze Palette von lernpsychologisch durchdachten und in der Praxis erprobten Techniken vor, die den Unterricht wirksam beleben und das Lernen angenehm machen können. (Red.)*

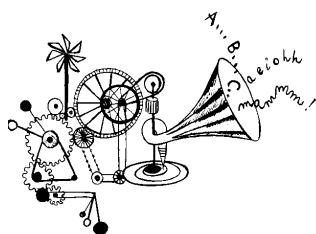
Jannie Roos, Dr., ist als pädagogische Leiterin und stellvertretende Schulleiterin für das Unterrichtsprogramm am Eurozenter in Köln zuständig.

## 1. Lerntechniken wozu?

Nichts weniger als "das Ei des Kolumbus" hatte eine Teilnehmerin von der Veranstaltung erwartet, als ich nach Beendigung eines Seminars (im August 1993 in Giubiasco-CH) zum Thema Arbeitsstrategien um eine Rückmeldung gebeten habe. Es gab und gibt vielerlei pädagogische Bemühungen, das Ei des Kolumbus zu finden. Spätestens seit der kommunikativen Wende ist der

Lerner in den Mittelpunkt des Interesses der Forschung gerückt, und in diesem Zusammenhang hat auch die Beschäftigung mit Lerntechniken (LT) ihren Aufschwung genommen. Zunächst einmal die Frage: Wozu dienen LT überhaupt? Ute Rampillon hat in ihrem Buch *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht* (Rampillon, 1989) die wichtigsten Gründe zusammengestellt:

- Lerntechniken tragen zur Selbständigkeit und Mündigkeit der Schüler bei
- Lerntechniken helfen, mehr und schneller zu lernen
- Lerntechniken unterstützen den Prozeß des lebenslangen Lernens
- Lerntechniken fördern die Individualisierung des Lernprozesses
- Lerntechniken spielen für den Abbau von Leistungsschwächen eine Rolle
- Lerntechniken aktivieren Schüler und wirken als Leistungsverstärker
- Lerntechniken tragen dazu bei, Leistungsstreß abzubauen



***Was geben wir unseren  
Lernern als  
Hilfestellung? Haben  
wir unseren Ihnen  
schon einmal bewußt  
gemacht und mit ihnen  
durchgespielt, wie z.B.  
ein "Lernsonntag"  
(vielleicht nicht jeder-  
manns Sache)  
aussehen kann mit der  
Planung von  
Lernsequenzen,  
Pausenzeiten etc., oder  
etwa, wann und in  
welchen Abständen ein  
bestimmter Lernstoff  
wiederholt werden  
muß, damit er "sitzt"?***

Zweite Frage: Welche Hilfestellungen bieten uns die Lehrwerke? Bei Durchsicht der gängigen Lehrwerke für *Deutsch als Fremdsprache*, die in Deutschland auf dem Markt sind, zeigt sich bis auf wenige Ausnahmen ein eher trübes Bild: Außer *Stufen*, das konsequent und von Anfang an LT thematisiert und Übungen dazu anbietet, finden sich nur vereinzelt Hinweise oder Kapitel, die Lernen zum Thema haben. Habe ich mich als Lehrende einmal dazu entschlossen, LT im Unterricht systematisch einzusetzen, hat das Auswirkungen: Einmal müssen die LehrerInnen umdenken, ihr Selbstverständnis von Unterricht evtl. neu überdenken. Außerdem muß der Vermittlung von Lerntechniken ein angemessener Platz in der Lehrerfortbildung eingeräumt werden. Aber auch die Lerner müssen - je nachdem, was für eine schulische Sozialisation in Sachen Lerntechniken sie hinter sich haben - umdenken: Und das ist oft ein hartes Stück Arbeit. Untersuchungen (Prokop 1990) haben gezeigt, daß schwächere Lerner durch gezielte Anwendung von LT auf die Dauer bessere Resultate erzielten als eine entsprechende Kontrollgruppe. Dabei reichte es jedoch nicht aus, LT lediglich zu thematisieren, sondern sie mußten aktiv eingeübt werden. Aber der erfolgreiche Lerner: Warum sollte er sich mit LT befassen? Insofern können LT immer nur Angebote an die Lerner sein - Sie sollten jedoch so beschaffen sein, das

sich die Lerner aus diesen Angeboten das für sie Passende auswählen können. Die LT schlechthin gibt es nicht: Individuelle Unterschiede in der Informationsaufnahme und -verarbeitung dürfen nicht außer acht gelassen werden.

Vor diesem Hintergrund möchte ich die klassischen Bereiche des Fremdsprachenlernens unter dem Aspekt der LT darstellen. Es kann sich im Rahmen dieses Artikels nur um Ausschnitte, Ideen, Anregungen handeln, von denen die LeserInnen die eine oder andere bereits kennen werden oder vielleicht alle schon seit langem anwenden: tant mieux!

## **2. Lernorganisation**

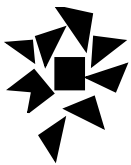
Jede Lehrperson kennt die Situation: Ein Test, eine Klassenarbeit naht, und die große Panik bricht aus: Es wird hektisch und ziellos gelernt, vor allen Dingen wird viel zu spät angefangen, und die SchülerInnen

meinen, die Menge bringe es. Weit gefehlt, doch: Was geben wir unseren Lernern als Hilfestellung? Haben wir unseren Lernern schon einmal bewußt gemacht und mit ihnen durchgespielt, wie z.B. ein "Lernsonntag" (vielleicht nicht jedermanns Sache) aussehen kann mit der Planung von Lernsequenzen, Pausenzeiten etc., oder etwa, wann und in welchen Abständen ein bestimmter Lernstoff wiederholt werden muß, damit er "sitzt"? Im Buch von Vollmer und Hoberg *Lern- und Arbeitsstrategien* (1990) finden sich wertvolle Hinweise darauf.

Die Gestaltung des Arbeitsplatzes ist für viele Lerner ebenfalls wichtig. Wo liegt was? Ist alles in der Nähe, was ich brauche: Wörterbuch, Grammatik, Schreibutensilien, Radiergummi? Sicher: Es gibt den chaotischen Lerner, der sich nur dann wohlfühlt, wenn um ihn herum das Chaos herrscht, aber es gibt auch den anderen, der - ganz im Sinne von Maria Montessori - um sich herum Ordnung schaffen muß, damit er seine Gedanken ordnen kann; aber um dies herauszufinden, muss der Lerner sich erst überhaupt darüber bewusst werden.

## **3. Wortschatz**

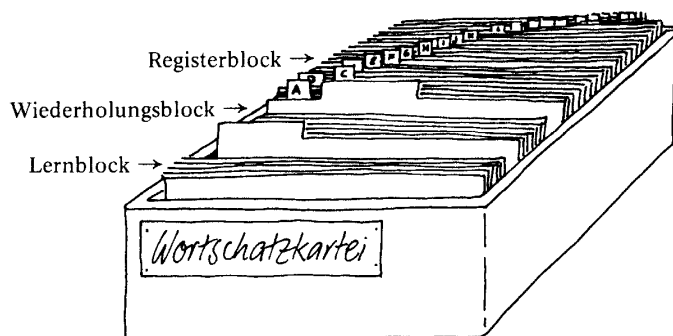
Schauen wir uns die Hefte unserer SchülerInnen oder die Ordner/Aufzeichnungen erwachsener Lerner an, so begegnen wir einem eindrucksvollen Spektrum: Grammatik, Worterklärungen, Mitschriften, Notizen



(ein Spiegelbild unseres eigenen Unterrichts/Tafelbildes?) - alles wild durcheinander: nichts hervorgehoben, nichts sortiert - ein Schema ist nicht erkennbar. Bestenfalls finden wir noch die klassische Einteilung eines Vokabelheftes mit der geteilten Seite: auf der linken Seite das neue Wort, auf der rechten die muttersprachliche Übersetzung, und zu gegebener Zeit werden die "Sprachgleichungen" auswendig gelernt. Abhilfe schaffen kann hier eine Vokabelkartei, bei der für jedes neue Wort eine Karteikarte angelegt wird mit einem Minimalkontext oder mit einer Zeichnung; auf der Rückseite steht die muttersprachliche Entsprechung. Die neuen Vokabeln kommen in die 1. Rubrik und wandern, wenn sie beim Wiederholen gekonnt werden, immer eine Abteilung nach hinten, bis sie zum aktiven Wortschatz gehören, der jedoch ab und an wiederholt werden muß, wobei nichtgekonnte Vokabeln wieder in die erste Abteilung gelangen (fig. 1).

Zugegebenermaßen: Dieses Verfahren ist gewöhnungsbedürftig, und unter 15 - 16 Kursteilnehmern sind vielleicht einer oder zwei, die zukünftig so arbeiten werden, aber - nach ihren eigenen Aussagen - erfolgreich.

Als sinnvolle Gruppenaktivität kann die LehrerIn z.B. einmal pro Woche - je nach Umfang des neuen Wortschatzes - nach dem Prinzip der TV-Spielshow "Pyramide" Folgendes anschließen, um das Lernen/Abfra-



Der Karteikasten ist in drei Blöcke eingeteilt: Lernblock, Wiederholungsblock, (alphabetischer) Registerblock.

Die neuen Karten wandern zunächst in den Lernblock, wo sie täglich vom S kontrolliert werden. Wenn S die Bedeutung nicht (mehr) weiß, verbleibt die Karte im Lernblock. Weiß der S sie, wandert sie in den Wiederholungsblock. Die Karten im Wiederholungsblock werden alle zwei bis drei Tage überprüft. Erst nach dreimaliger erfolgreicher Wiederholung (Markierung der Karte mit Strichen) wird sie in den Registerblock einsortiert.

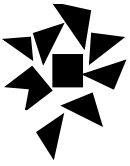
Beim Einordnen neuer Karten in den Registerblock sollten jeweils einige Karten davor und dahinter wiederholt werden. Wenn der S die Bedeutung vergessen hat, kommt die Karte wieder in den Wiederholungsblock. So entsteht ein individuelles, ständig mitwachsendes 'Wörterbuch'.

Vorteile:

- Die Wortschatzkartei ermöglicht eine Binnendifferenzierung, indem jeder nach seinen Bedürfnissen und gemäß seinem eigenen Lerntempo arbeiten kann.
- Mit der Einteilung in drei Abteilungen (Blöcke) ist garantiert, dass alle Wörter und Wendungen mindestens fünfmal wiederholt werden.
- Durch das zweimalige Schreiben - auf die Karteikarte und in die Rubrik 'Wörter und Wendungen' - prägt sich die Schreibweise besser ein.
- Die Lernportionen bleiben - bei regelmäßigem Kontrollieren - überschaubar.
- Die S haben immer eine gute Übersicht über den Wortschatz, den sie beherrschen bzw. nicht beherrschen.
- Die S können sich einzelne Karten mit schwierigen Wörtern und Wendungen herausnehmen, sie an die Tür, an eine Wand, über den Schreibtisch, an den Spiegel kleben, neben die Kaffeetasse legen oder sich einstecken und mehrmals am Tag kurz ansehen und auf diese Weise lernen, ohne zusätzliche Zeit zu brauchen.
- Die S können sich mit den Karteikärtchen leicht selbst mündlich oder schriftlich testen (lassen).
- Durch den Beispielsatz ist immer ein Kontext gegeben, der das Behalten und Abrufen der Bedeutung erleichtert.
- Weitere Bedeutungen des gleichen Eintrags können problemlos hinzugefügt werden. Zusammengehöriges bleibt auf diese Weise zusammen.
- Im Registerblock bilden sich im Laufe der Zeit kleine Wortfelder (z. B.: fahren, Fahrrad, Fahrt).

fig. 1

(Aus: Stufen 1 Handbuch für den Unterricht, München 1987)



gen spielerisch zu gestalten: Die neue Vokabel wird auf ein Stück Papier geschrieben und über den Kopf eines Schülers, der das Wort nicht sehen kann, gehalten. Ein oder zwei andere SchülerInnen oder die Klasse müssen das Wort definieren und die SchülerIn mit der Karte über dem Kopf muß das Wort raten. Ein Variante für jüngere SchülerInnen: Das Stück Papier mit dem neuen Wort wird mit Klebeband auf die Stirn ("Brett vorm Kopf") (Helms 1983) geklebt, dann geht es weiter wie im ersten Beispiel.

Eindrucksvoll ist ein kleines Experiment bei der genannten Tagung in Giubiasco verlaufen: Den TeilnehmerInnen wurde ein Reklamefoto von einer jungen Frau gezeigt (fig. 2). Einzelne Teile des Gesichts waren mit entsprechenden Bezeichnungen in indonesischer Sprache beschriftet, und die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, diese Wörter innerhalb von fünf Minuten zu lernen, was den meisten auch ohne große Mühe gelang. Nur WIE sie die Wörter gelernt hatten, war individuell sehr unterschiedlich: im

Uhrzeigersinn, in Gruppen, alphabetisch, durch Assoziationen ("hidung" = "Nase" - erinnert mich an "Dung"; "mulut" = "Mund" = schweizerdeutsch "Muul", "Telinga" "Ohr" "klingelt"). Eine kurze Kontrolle am nächsten Tag ergab, daß viele Wörter immer noch gekannt wurden, also: Warum soll ein Vokabelheft nicht zu einem Bildwörterbuch werden? Beispiele, die die TeilnehmerInnen auf der August-Tagung erstellt haben, belegen dies eindrucksvoll.

#### 4. Grammatik

Wie sieht eine typische Grammatikstunde aus? Wir gehen von einem Text aus, in dem sich ein bestimmtes grammatisches Phänomen häuft, isolieren es, leiten die Regel ab und üben. Für die Regel geben wir einen Beispielsatz, jedoch sind diese Beispielsätze oft nichtssagend und zusammenhanglos, so daß sie das Gehirn vor eine schwierige Aufgabe stellen: Unser Langzeitgedächtnis (LZG) ist offensichtlich so angelegt, daß es Wichtiges von Unwichtigem trennt, das Wichtige in das aktive LZG schickt und das Unwichtige in das passive LZG. Offensichtlich haben wir kein natürliches Gedächtnis für Satzstrukturen, der Satz wird reduziert bis auf einen Bedeutungskern, der nichtsprachlich in Form von Bedeutungsbildern gespeichert wird (Metzig et al. 1993). Aber: Da das Wesentliche an einem Grammatikatz die Struktur ist, ha-

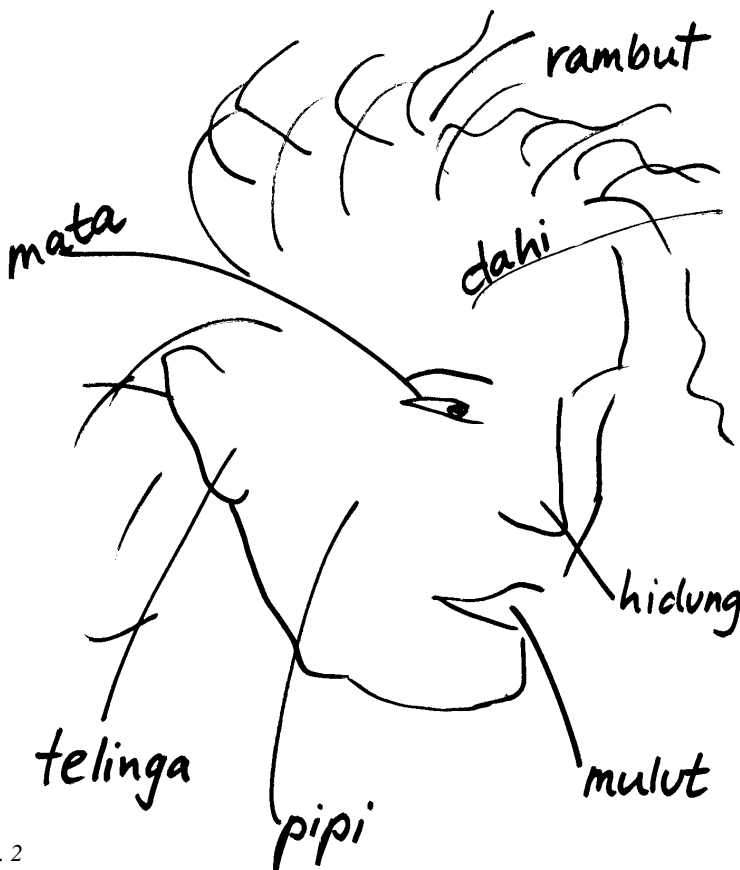
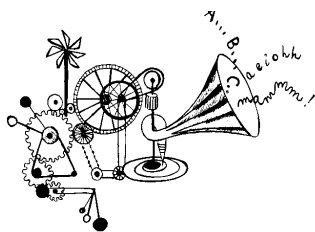


fig. 2



***Lerntechniken können  
immer nur Angebote  
an die Lerner sein -  
Sie sollten so  
beschaffen sein, das  
sich die Lerner aus  
diesen Angeboten das  
für sie Passende  
auswählen können.  
Die Lerntechniken  
schlechthin gibt es  
nicht.***

ben wir das Dilemma, und wir müssen versuchen, diesen Bedeutungskern bildlich darzustellen, und auch die SchülerInnen ermuntern, selbst kreativ zu werden, wenn sie sich grammatische Inhalte notieren.

## **5. Fertigungsorientierte Lerntechniken**

Es stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, die vier Fertigkeiten und die Einübung in die LT isoliert voneinander zu sehen. Ein neuerer Beitrag hierzu (Königs 1993) führt überzeugend aus, daß es möglicherweise sinnvoller ist, die vier Fertigkeiten integrativ im Unterricht zu behandeln. Doch diese Diskussion ist nicht Gegenstand dieses Artikels und hat außerdem keinen Einfluß auf die hier dargestellte Anwendung von LT.

### **5.1 Hören**

Viele Übungen zum Hörverständnis haben den Nachteil, daß sie nur überprüfen, ob die SchülerInnen etwas verstehen, aber das Hörverständnis selbst wird nicht geübt. Peter Bimmel und Mariet van de Ven haben diesen Mißstand in ihrem Aufsatz *Verstehen üben* (Bimmel 1992) eindrucksvoll aufgezeigt. Zwei Punkte scheinen mir dabei besonders wichtig zu sein:

1. daß SchülerInnen zu "guten Hörern" werden, d.h., daß sie vor dem Hören informiert sind, worum es sich handelt und sie so Vorkenntnisse aktivieren können. Ein Beispiel für

das Hören von Nachrichten: Welche Nachrichten erwarte ich, ich höre sie und entdecke dabei Informationen, die für mich nicht neu sind, die an Vor- und Weltwissen anknüpfen. Ich kann dann noch eine Zeitung zur Hilfe nehmen und am folgenden Tag die entsprechende Nachricht - oder ich konzentriere mich auf die Nachricht, die mich am meisten interessiert - suche und vergleiche die beiden Textsorten miteinander. Wörter, die ich im gehörten Text nicht verstanden habe, suche ich heraus, notiere sie und schlage evtl. im Wörterbuch nach (Keller et al. 1992). Für LernerInnen, die deutsche Radio- oder Fernsehprogramme empfangen können, ist es darüber hinaus einfach, Sendungen aufzunehmen und beliebig oft abzuspielen. Sie müssen nur lernen, einen Videorecorder auch als Lerninstrument zu begreifen, den man ebenso wie einen Cassettenrecorder anhalten und zurückspulen kann.

2. Die Cassetten zu den Lehrbüchern sind in aller Regel recht teuer, und eine Anschaffung kommt daher nicht oder kaum infrage. Aber die meisten SchülerInnen verfügen heute über einen Cassettenrecorder oder einen Walkman. SchülerInnen könnten sich auch ihre eigene Lerncassette

machen: Sie könnten z.B. ihre LehrerIn oder eine MuttersprachlerIn bitten, einen Lektions-text aufzusprechen. So kann das Band beliebig oft angehalten und der Text wiederholt angehört werden. Dazu können sie noch Notizen machen, oder eine mündliche Textwiedergabe anfertigen, die sie wiederum auf Band sprechen und von der LehrerIn korrigieren lassen können. Hier kommen wir dann bereits in den Bereich der Sprechfertigkeit.

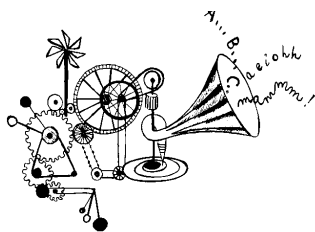
### **5.2 Sprechen**

"Nun sprechen Sie mal schön ..." Es gibt viele Gründe, warum LernerInnen in der Fremdsprache nicht sprechen: Entweder, weil sie Angst vor dem Sprechen oder kein Interesse haben bzw. Langeweile empfinden. Redeangst wird offenbar früh in der Lernbiographie angelegt und durch LehrerInnen konditioniert durch z.B. übermäßige Fehlerkorrektur. Ellis and Sinclair, meines Wissens die einzigen VerfasserInnen eines "Lernbuches", haben Äußerungen von Lernenden gesammelt, die nach ihrer Meinung über Sprechen in der Fremdsprache befragt wurden, und denen dann Vorschläge zur Analyse gemacht wurden. Im folgenden einige Äußerungen:

\* *Ich glaube, ich habe einen ganz starken Akzent, wenn ich Deutsch spreche. Ich finde, wenn man Deutsch spricht, dann sollte das auch Deutsch klingen* <sup>1</sup>.

\* *Ich möchte gern fehlerfrei Deutsch*





auch die Zeitschrift *Authentik*, die LernerInnen abonnieren können, und die aktuelle Artikel aus der Tagespresse zusammenfaßt. Sie ist mit einem Aufgabenteil und Transkriptionen zu allen Hörteilen versehen, und sie erscheint 5x jährlich zusammen mit einer Toncassette .

#### 5.4 Schreiben

Schreiben war seit dem Durchbruch des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts von untergeordneter Bedeutung. Aber mit der "postkommunikativen Wende" und nicht zuletzt durch die Verbreitung neuer Technologien (Telefax/E-Mail) hat die Fertigkeit Schreiben wieder ihren Platz (zurück-)erobert. Ich möchte hier zwei Aspekte des Schreibens aufzeigen:

1. korrektes / formales Schreiben
2. freies Schreiben

##### Korrektes / formales Schreiben

Ein Schüler hat z.B. Schwierigkeiten mit der Orthographie. Ein Vorschlag zur Abhilfe: Er/sie sucht sich einen Text aus, der ihm/ihr gefällt, schreibt ihn ab, sucht die Wörter heraus, die schwierig sind und streicht sie mit einem dicken Stift durch, so daß sie nicht mehr lesbar sind. Danach versucht er/sie, diese Wörter wieder aufzuschreiben und vergleicht sie mit dem Originaltext. Findet er/sie Unterschiede zwischen "Original und Fälschung", versucht er/sie herauszufinden, warum das eine oder andere Wort falsch ge-

schrieben worden ist und ob evtl. eine Systematik hinter den Fehlern steckt. Man kann auch die Wörter auf Cassette aufnehmen und dann vom Gehörten die Wörter notieren.

##### Freies Schreiben

"Schreiben Sie ein Tagebuch auf deutsch" - ein guter Rat, der jedoch nur von ganz wenigen Kurs TeilnehmerInnen befolgt wird. Man könnte z.B. auch SchülerInnen bitten, einander zu schreiben und anschließend in Partnerarbeit die Briefe zu korrigieren. Aber erfahrungsgemäß ist es schwierig, in eigenen Texten Fehler zu entdecken. B. Ahrenholz und U. Ladenberger stellen eine nützliche Checkliste vor, mit deren Hilfe Lernende ihre Texte systematisch durcharbeiten.

##### 1. Satzstellung

a) im Hauptsatz: Steht das Verb an zweiter Stelle? Ist eine "Inversion" erforderlich? Steht bei Benutzung von Modalverben das Vollverb im Infinitiv am Ende des Satzes, bei Benutzung von Perf. oder Passiv das Part. II am Ende des Satzes; bei trennbaren Verben im Präsens das Präfix am Ende des Satzes; Reihenfolge TEKAMOLO (temporal, kausal, modal, lokal)

b) im Nebensatz: Steht das Verb am Ende? Steht das Subjekt direkt nach der Konjunktion? Bei mehreren Nebensätzen: Sind sie hintereinander angeordnet? (Ausnahme: Relativsätze)

##### 2. Die einzelnen Wörter

Entsprechen sich Prädikat und Sub-

jekt in Genus, Numerus und Kasus? Welchen Kasus verlangt das Verb? Welchen Kasus verlangen die benutzten Präpositionen? Stimmen Deklinationsendungen der Artikel und Attribute?

Ich habe diese Listen unseren TeilnehmerInnen gegeben, und diejenigen, die systematisch damit gearbeitet haben, konnten tatsächlich Fortschritte in ihrer Schreibkompetenz machen.

#### 6. Schlußbemerkung

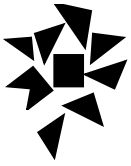
Das Ei des Kolumbus? Sicher nicht, aber vielleicht regt das eine oder andere Beispiel FremdsprachenlehrerInnen an, eine Idee weiterzuentwickeln oder neue Wege zu gehen. Falls dieser Artikel dazu beitragen kann, würde ich mich freuen.

#### Anmerkungen

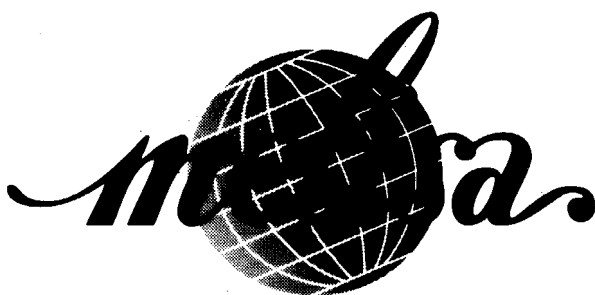
<sup>1</sup> Wenn man MuttersprachlerInnen fragt, was sie am meisten stört, wenn AusländerInnen ihre Sprache sprechen, antworten sie erst auf wiederholtes Nachfragen, daß es der fremde Akzent ist und nicht fehlerhafte Grammatik oder Lücken im Wortschatz. Dabei wird dann noch unterschieden zwischen Akzenten, die einem sympathisch und weniger sympathisch sind.

#### Bibliographie

AHRENHOLZ B. / LADENBURGER U. (1993): *Brief an unsere Studenten*, in "Fremdsprache Deutsch" 1/93, 31 ff.  
 BIMMEL P. / VAN DE VEN M. (1992): *Verstehen üben, verstehen lernen*, in "Fremdsprache Deutsch", 7/ 92, 12-16  
 BUZAN, T. (1984): *Kopftraining. Anleitung zum kreativen Denken*, München



- BUZAN, T. (1990): *Nichts vergessen! Kopftraining für ein Supergedächtnis*, München
- ELLIS G. / SINCLAIR B. (1989): *Learning to Learn English. A Course in Learner Training*, Cambridge
- HAGMÜLLER, P. (1985): *Methoden und Techniken des Lernens*, Düsseldorf
- HELMS W. (1993): *Vokabellernen muss nicht stupide und monoton sein*, in „Deutsche Lehrerzeitung“, 18/ 93, 4 ff.
- KELLER S. / MARIOTTA M.: *Der Traum vom autonomen Lernen und dessen Realisierung*, in “Fremdsprache Deutsch”, 7/ 92, 49-57
- KLEINSCHROTH R. (1992): *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*, Reinbek
- KÖNIGS F. (1993): *Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen*, in “Deutsch als Fremdsprache“, 4/ 93, 203-210
- METZIG W. / SCHUSTER M. (1993): *Lernen zu Lernen*, Berlin
- MÜLLER B. (1989): *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, Berlin
- MÜLLER M. u.a. (1989): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*, Berlin
- PROKOP M. (1990): *Der Stellenwert von Lernstrategien im erfolgreichen DaF-Unterricht*, in “IDV-Rundbrief“, 45/ 90, 24 ff.
- RAMPILLON U. (1989): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning
- ROHRER J. (1990): *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*, Bochum
- RUG W. u.a. (1991): *50 praktische Tips zum Deutschlernen*, München
- SCHRAEDER-NAEF R. (1993): *Lerntraining für Erwachsene*, Weinheim und Basel
- SCHWERDTFEGER I. (1989): *Sehen und Verstehen*, Berlin, S. 19 ff.
- SPERBER H. (1989): *Mnemotechniken im Fremdspracherwerb*, München
- VOLLMER G. / HOBERG G. (1990): *Lern- und Arbeitsstrategien*, Stuttgart
- VESTER F. (1983): *Denken, Lernen, Vergessen*, München
- WENDEN A. / RUBIN J. (1987): *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge

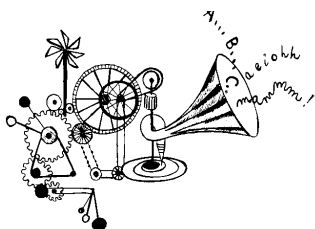


LIBRERIA MELISA - LUGANO

Via Vegezzi 4, Tel. 091/23 83 41 - Fax 091/23 73 04



p.a. GM distribution  
Ch. d'Etraz 2 CH - 1027 Lonay  
Tél. 021/8032626 Fax 021/8032629 (centrale)  
Tél. 021/803 26 46 (directe Hatier)



# Ästhetisches Lernen

**Marianne Roka**

*Gibt es didaktische Möglichkeiten, wodurch Schülerinnen und Schüler ihre Subjektivität, nicht nur im kognitiven, sondern auch im emotionalen und ästhetischen Bereich zeigen können? Kann damit der Unterricht attraktiver und motivierender gestaltet werden? Die Autorin bietet anregende Hinweise dafür und legt einige konkrete Beispiele von Techniken dar, die vor allem den Einbezug der visuellen Tätigkeiten in dem didaktischen Alltag im Fremdsprachenunterricht erleichtern können. (Red.)*

Marianne Roka hat in Budapest und Zürich studiert. Sie unterrichtet an der Schule für Angewandte Linguistik in Zürich und, im Rahmen der Erwachsenenbildung sowie an versch. Schulen, Deutsch als Fremdsprache und Ungarisch. Sie ist Präsidentin des Arbeitskreises DaF in der Schweiz und arbeitet an einer Dissertation zum Thema "Humanistische Methoden im Fremdsprachenunterricht".

## 1. Lernen als Mitteilung

Der häufige Perspektivenwechsel in der Didaktik in den letzten dreissig Jahren führte auch im Fremdsprachenunterricht zu einer ständigen Umorientierung. Nach der Lernzielorientiertheit der 70-er und der Subjektivierung der 80-er stellt der Kognitivismus der 90-er Jahre den Lernprozess selbst in den Mittelpunkt. Viel wichtiger als das beobachtbare Lernergebnis wird das Lernen als selbstgesteuerte, konstruktive Tätigkeit im Sinne von Piaget - "Lernen ist erfinderisches Denken" - und von Montessori - "Hilf mir, es selbst zu tun!".

Die kognitive Lernpsychologie betrachtet Lernende als selbstverantwortliche, problemlösende, die Wirklichkeit dauernd neu strukturierende Individuen. Diese Betrachtungsweise stellt auch Fremdsprachenlehrer und -Lehrerinnen vor neue

Forderungen. Zu einem entsprechenden Lehrverhalten sollten die Verhaltensweisen anderer Kulturen nicht nur "assimilieren", sondern auch "akkomodieren". Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen sollten im Unterricht auch andere, kulturell verankerte Lernweisen und individuelle, vielleicht fremd erscheinende Verarbeitungsstrategien nicht nur erkennen, sondern auch zulassen. Voraussetzung für diese Arbeitsweise ist, dass der Unterricht sich daran orientiert, wo und wie Lerner und Lernerinnen das Neue mit dem Bekannten verknüpfen können. Nur so wird es Fremdsprachenlernenden möglich, durch die operationale Verknüpfung kognitiver Elemente, selbst ein Bild der Wirklichkeit zu schaffen.

Da das innere Modell der Welt weder rein verbal noch rein bildlich ist, ergeben sich daraus vielfältige Kom-

munika ti ons-  
möglichkeiten.

Eine Möglichkeit für die Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Realität auf einer allen zugänglichen Ebene bietet das ästhetische Lernen, das kreative Elemente des alltagsästhetischen

Verhaltens nützt. Durch bildproduzierende Verfahren kann man einerseits der Bilderflut von aussen entgegenwirken. Andererseits ermöglicht es, die eigene Perspektive in der Welt von innen nach aussen zu tragen, ohne dabei sprechen zu müssen. Malen, Zeichnen oder Collage sind ein Mittel zum Selbstausdruck ohne Worte. Durch diese Medien können Fremdsprachenlernende sich ein Bild der Welt schaffen. Sie können aber auch affektive Hemmungen abbauen, erste Kontakte knüpfen, persönliche Probleme (Hilflosigkeit, Trauer, soziale Stellung, etc.) sowie verborgene Sehnsüchte (Loyalität, Geld, Liebe, etc.) darstellen. Kurz: das bildproduzierende Verfahren eröffnet Lernenden neue Wege, um sich in einer fremden Umgebung mitteilen zu können.

## 2. Praktische Umsetzung

Im folgenden werde ich einige Techniken beschreiben, wie ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann.



*Pablo Picasso*

Was zieht mich an der Maske an? Was stösst mich ab? Durch die Entdeckung der Gemeinsamkeiten entstehen in der Gruppe Sympathien auch ohne viele Worte.

C. Schrader arbeitet mit sprachlichen und bildlichen Anteilen der

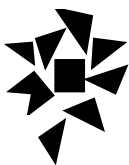
### 2.1 Name und Identität

Der Name steht für eine unverwechselbare Person. Mein Name, das bin ich. Vom Namen lässt sich zur fremdsprachlichen Realität eine individuelle Brücke bauen. Bereits im Anfängerunterricht können die meisten - oft auch primäre Analphabeten - den eigenen Namen mit Grossbuchstaben schreiben. Nun werden diese Buchstaben noch grösser gemacht und jeder einzelne durch Bilder individuell gestaltet. Die Lerner dürfen die einzelnen Buchstabenbilder untereinander auch austauschen. Durch die Gestaltung und den Austausch entsteht die Möglichkeit auszudrücken: Was gefällt mir an meinem Namen? Was gefällt mir nicht? Was wünsche ich mir? etc.

### 2.2 Interkultureller Aspekt

Ebenfalls einsetzbar sind schon im Anfängerunterricht Fotos von Masken aus anderen Kulturen. Die Lerner können sich hinter den Masken verstecken, sie können aber durch sie auch die ersten Kontakte knüpfen.

Imagination. Sie lässt von Schülern und Schülerinnen durch Bildmontage zuerst ihre Traumorte erstellen. So können sie ihre Sehnsüchte in den Unterricht einbringen. Diese bildliche Darstellung leistet zugleich einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung. Schüler und Schülerinnen lernen, sich in ein anderes Bild, in eine andere Kultur einzufühlen. Durch die Bildmontage wird auch ein kreativer Schreibprozess angeregt. Die Lerner dürfen aus den Traumorten ein anderes Bild auswählen und dazu einen Aufsatz schreiben: An welchem Ort möchte ich leben? Wie würde ich dort meinen Tag verbringen? Wen wünsche ich mir dort "hinzubiemen"? Das Mitteilungsbedürfnis der Fremdsprachenlernenden hängt nicht von ihrer fremdsprachlichen Kompetenz ab. Deshalb wollen und können sie sich schon im Frühstadium des Fremdsprachenerwerbs erstaunlich kreativ ausdrücken, wenn Fehler ausserachtgelassen werden.



### 2.3 Arbeit mit Kunstbildern

Zahlreiche Vorteile kann die didaktische Arbeit mit Kunstbildern bringen: so kann sich jeder individuell und spontan ausdrücken, jenseits von Sprachbarrieren.

Kunstbilder bieten eine Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität einer vergangenen Epoche, z.B. durch die Grössenverhältnisse. Wie werden auf dem Bild Mann/Frau/Kind dargestellt? Durch weitere Fragen lassen sich Schlüsse ziehen auf die soziale Situation der Personen. Wie sind sie angezogen? Welche Gegenstände haben sie bei sich? Wie ist ihr Gesichtsausdruck? Wo sind sie auf dem Bild? Wie sind die Lichtverhältnisse? Wer ist beleuchtet? Wer bleibt im Schatten? etc.

Je nachdem, welches Ziel der Unterricht verfolgt, kann man Bezüge zur Gegenwart herstellen: So zur Landeskunde oder zur Umweltproblematik, z.B. anhand des Motivs „Wald“, das von der Renaissance bis zur Gegenwart verfolgt werden kann. Der Kreativität der Fremdsprachenlehrer/innen und der Einsetzbarkeit der Kunstbilder sind keine Grenzen gesetzt.

Das UNESCO-Projekt, „Wege zur Schrift und Kultur“ setzt Bilder von Picasso, Caspar David Friedrich, Klee u.a. ein, um Kinder aus aller Welt zum Malen, Verändern und dann zum Schreiben zu motivieren. Kinder sind sehr einfallreich. Ihre Schreibarbeiten zu einem Bild reichen von spontanen Assoziationen

bis zur direkten Kontaktaufnahme in einem Dialog mit der Figur auf dem Bild. Bei grossem Freiraum für Gestaltung wird es Kindern und Jugendlichen möglich, verborgene Sehnsüchte und Wünsche zu äussern. „Kinder malen nicht das, was sie sehen, sondern was sie sich vorstellen.“ (Volkl, Leipziger Schule) So kommen auch die kulturspezifischen Elemente bald zum Vorschein: in Picassos „Ziege“

(1946) sieht ein Kind ein Kamel, ein anderes ein Rentier und Klees „Schellenengel“ (1939) wird zum Elefanten.

Die abstrahierenden Kunstbilder bieten aber auch bildungsungewohnten, schreibschwachen Erwachsenen eine alternative Zugangsweise zum Schreiben. Auch wenn der Zugang zur Schriftsprache durch Analphabetismus oder durch eine andere Schriftart gesperrt ist, können kulturelle Inhalte die Lerner immer noch persönlich ansprechen. Minimale Animationen genügen schon, um verschiedene Erinnerungen hervorzurufen. So ergibt sich durch Kunstbilder eine hervorragende kulturelle Motivationsmöglichkeit. Die Bildbetrachtung löst bei Fremdsprachenlernenden innere Prozesse aus. Durch die Formulierung der Phantasiewelt wird der Weg frei für Lernprozesse. Wenn die Bildbetrachtung mit Malen oder Collage und anschliessend mit Schreiben verknüpft wird, entsteht eine Brücke von der bildlichen Darstellung zum Verfassen eigener Texte. Die Asso-

ziationen helfen Fremdsprachenlernenden, sich Sachverhalten zu nähern und ermöglichen Fremdsprachenlehrern/-lehrerinnen, die Lerner aus einer anderen Perspektive kennenzulernen: Nicht von aussen, sondern aus ihrer Innenwelt heraus.

### 2.4 Sehverstehen als „fünfte Fertigkeit“

Die Fähigkeit zum Geschichtenerzählen ist dem Menschen angeboren, ist überall auf der Welt kulturell verankert. Wir können nur in Geschichten denken, wir sehen uns in Geschichten, wenn wir etwas aus der Vergangenheit erzählen oder wenn wir Zukunftspläne schmieden. Geschichten sind Grundlagen der Kreativität. Die „Geschichten“ von heute weisen aber nicht nur kulturelle, gesellschaftliche oder persönliche Merkmale auf, sie werden auch von den Medien stark beeinflusst. Die Kinder und Jugendliche wachsen weltweit in einer elektronisch vernetzten Welt auf.

Sie sehen anders, ihre Erfahrungen von Zeit und Raum werden durch diese elektronischen Kontakte verändert.“ (Inge C. Schwerdtfeger) Welche möglichen Veränderungen sind als Folge im Lernverhalten der Jugendlichen zu erwarten? Wie kann der Fremdsprachenunterricht diese Einflüsse auffangen und dem neuen Lernverhalten gerecht werden? Auf diese und ähnliche Fragen sieht I.Schwerdtfeger als Antwort die Entwicklung des Sehverstehens als fünfte Fertigkeit. Die traditionellen Fer-



Paul Klee

tigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) fordern und fördern die Linearität des Fremdsprachenunterrichts. Diese Linearität läuft jedoch den vernetzten Lern- und Denkprozessen sowie dem narrativen Gedächtnis zuwider.

Die Jugendlichen erleben die Medien als eine Einheit, die Strukturlogik der Medien wird verallgemeinert. Die heute heranwachsende Generation entwickelt sowohl ein grösseres zyklisches Zeitbewusstsein als auch einen Sinn für Polyzentrik: sich in verschiedenen Räumen gleichzeitig aufhalten. Die Verschmelzung der sozialen Räume und die Aufhebung der Linearität der Zeit beeinflussen auch die geschriebene Sprache. Die Fremdsprachenlehrbücher und die traditionellen Unterrichtsmethoden wollen jedoch nichts davon wissen. Der Weg führt immer noch von einfacheren zu schwierigeren Lerninhalten. Denk- und Lernprozesse laufen aber anders ab. Dauernd entstehen neue Assoziationen, aus alten Strukturen werden neue gebildet, die sich wiederum zu neuen Geschichten zusammenfügen.

Deshalb kommt die Einführung des Sehverstehens und der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht dem natürlichen Lernverhalten der Menschen entgegen. Sehverstehen führt Fremdsprachenlernende zum

emotionalen Erleben. Denn der Betrachter bildet laufend neue Geschichten zum Film, und Geschichten sind immer mit Gefühlen verbunden. Sie sind gefühlsbetont und -bewertet und durch ihre emotionale Färbung sorgen sie für eine bessere Behaltensleistung.

Sehverstehen stützt sich aber nicht nur auf emotionales Lernen, es benutzt auch die Körpererinnerung, die oft vernachlässigte Körperintelligenz der Menschen. Z.B. Fragen bei einer Bildbetrachtung: In welcher Situation würden sie diese Körperhaltung einnehmen? Sehverstehen bietet auch Möglichkeit zu spontanen Sprechansätzen: Auf dem Bild sieht man eine geschlossene Tür. Der Film wird bei dieser Sequenz angehalten. Fragen: Was passiert, wenn sie die Tür öffnen und hineingehen? Wo befinden sie sich? Wem werden sie dort begegnen? Wie sieht der Raum aus? etc.

Wir können hier nicht alle Techniken des ästhetischen Lernens be-

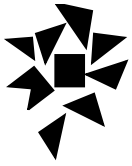
schreiben. Wenn sich bei Ihnen durch diese Anregungen innere Prozesse auslösen und wenn diese Sie zum Nachdenken bewegen, haben Sie schon den ersten Schritt Richtung "ästhetisches Lernen" getan.

Vielleicht werden Sie dann die eine oder andere Technik einsetzen, das eine oder andere Element in den Unterricht einbauen. Ästhetisches Lernen ist eben keine

neue Unterrichtsmethode. Es nutzt jedoch die neuen Erkenntnisse der Lernpsychologie und versucht Fremdsprachenlernende durch verschiedene Strategien dort abzuholen, wo sie je nach Bildungsniveau und Erfahrungsschatz in ihrem Alltags- und Weltwissen stehen.

## Bibliographie

- *Bildkunst und Sprache*: in "Der fremdsprachliche Unterricht" Nr. 9, 1989, Friedrich Velber Verlag
- *Arbeit mit (Kunst)bildern im Fremdsprachenunterricht* (1990): in "Jahrbuch DaF", Band 16, iudicium Verlag
- *Das Bild im Unterricht* in: "Fremdsprache Deutsch" Nr. 5, Klett, München
- ELLWIGH K. (1994): *Bildkunst im Fremdsprachenunterricht als Weg zu prozessorientiertem Lernen*, München
- CHARPENTIER M. u.a. (1988): *Bild als Sprechansatz*, Goethe-Institut, Paris
- CHARPENTIER M. u.a. (1993): *Sprechende Bilder: George Grosz "Querschnitt 1919/20"*, Verlag Klett
- WEIDENMANN B. (1991): *Lernen mit Bildmedien: psychologische und didaktische Grundlage*, Beltz Verlag



# Mind Maps im Deutschunterricht

Giovanna Lepori

*Welche Informationen müssen Schüler im Deutschunterricht verstehen und behalten? Wie können die Zusammenhänge dieser Informationen untereinander anschaulich gemacht werden? Mind Maps bieten eine graphische Darstellungstechnik an, die es erlaubt, die verschiedenen Lerninhalte in einem einzigen Schema zu strukturieren; sie können daher für die Schüler eine wichtige Lernstrategie darstellen. (Red.)*

Giovanna Lepori. Ausbildung an der Universität Zürich als Deutsch- und Mathematiklehrerin. Unterrichtstätigkeit in beiden Fächern an der Scuola Media Lodrino.

## 1. Lernen mit Mind Maps

Mind Map ist eine Darstellungstechnik, die der Lernende anwendet, um Informationsinhalte und deren Zusammenhänge festzuhalten sowie Strukturen zu veranschaulichen. Es spielt eine untergeordnete Rolle, welche Modalität die Verbindungen dieser Strukturen definiert: Es kann sich um kulturelle, oder individuelle, freie Assoziationen, logische Schlussfolgerungen oder kontextuelle Beziehungen handeln; wichtig ist dabei nur, dass sich der Lernende dieser Struktur bewusst wird.

Dank der graphischen Offenheit kann der Schüler neue Informationen einem bestehenden Mind Map immer wieder beifügen. Er kann somit neue Kenntnisse in eine schon vorhandene Struktur integrieren oder zwei verschiedene Maps durch ei-

nen neu entdeckten Zusammenhang in Beziehung bringen, um immer komplexere und vielfältigere Schemata aufzubauen.

## 2. Praktischer Einsatz von Mind Maps

Mind Maps lassen sich durchaus im Fremdsprachunterricht einsetzen und können unterschiedlichen Funktionen dienen. Durch ein Mind Map an der Tafel kann zum Beispiel das vorhandene Wissen der Schüler am Anfang der Lektion aktiviert werden: Der Lernende hat damit die Möglichkeit, alles, was er über ein bestimmtes Thema schon kennt, zu sammeln und einzuordnen. Ein Mind Map kann aber den Lernprozess der neuen Inhalte während des Unterrichts begünstigen oder noch

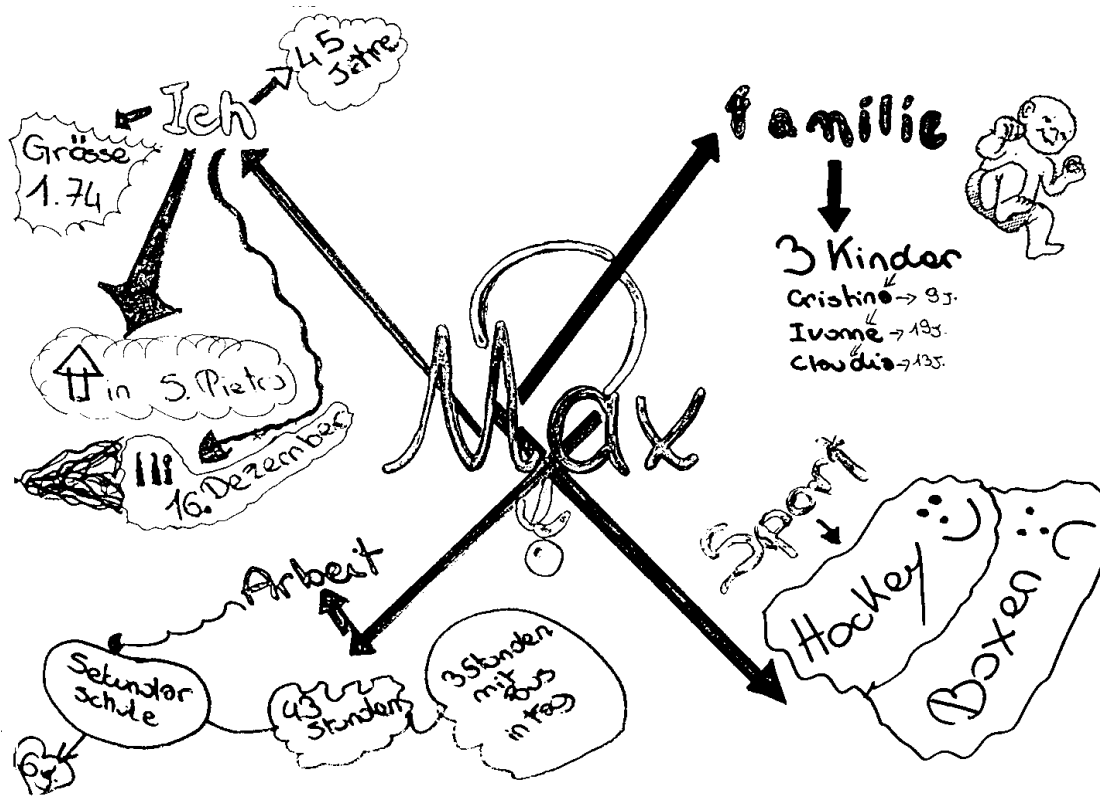


Fig 1: Von einer Schülerin erzeugtes Map beim Hörverstehen

als Zusammenfassung der wichtigsten Informationen am Ende der Stunde gezeichnet werden.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass Schüler der Sekundarstufe I das Wesen der Maps schnell erfassen und sehr gern damit arbeiten. Im Folgenden werden 4 Anwendungsmöglichkeiten dargelegt, an denen Schüler vom ersten bis zum dritten Jahr Deutschunterricht gearbeitet haben.

### 2.1. Hörverstehen

Das Mind Map lässt sich wegen seiner Offenheit sehr gut zum Hörverstehen anwenden, in diesem Fall anhand eines Interviews mit einem Schulhausabwart.

Nicht zeitlich aufeinanderfolgende Informationen können thematisch gruppiert werden: Deshalb kann das globale Bild der Person besser aufgezeichnet werden. In diesem Interview wird zum Beispiel die Frage über die Kinder des Schulhausabwartes in der Mitte des Interviews gestellt, während der Name seiner Frau erst am Ende erfragt wird: Ein Mind Map erlaubt es, diese zeitliche Barriere zu überwinden und beide Informationen in demselben Gebiet einzutragen, wohin sie tatsächlich gehören (Fig.1).

Andererseits passiert es häufig, dass die Schüler einen Satzteil nicht gut verstehen: durch ein Mind Map können diese Lücken durch ein neues Zuhören immer wieder ausgefüllt

werden, ohne dass die Schüler zu chaotischen Korrekturen und somit zu mangelnder Aufmerksamkeit gezwungen werden.

Die konvergente Funktion der Informationssammlung dieses Mind Maps kann wiederum eine divergente einleiten: Die Schüler können zum Beispiel die einzelnen Tätigkeiten im Tag des Abwartes herausfinden, oder andere Sportarten auflisten, die er nicht erwähnt hat.

### 2.2. Lexikon

Mind Maps dienen auch sehr gut der Darstellung eines semantischen Wortfeldes, durch das ein zentraler Begriff erweitert wird. Gleichzeitig können sprachliche Merkmale un-

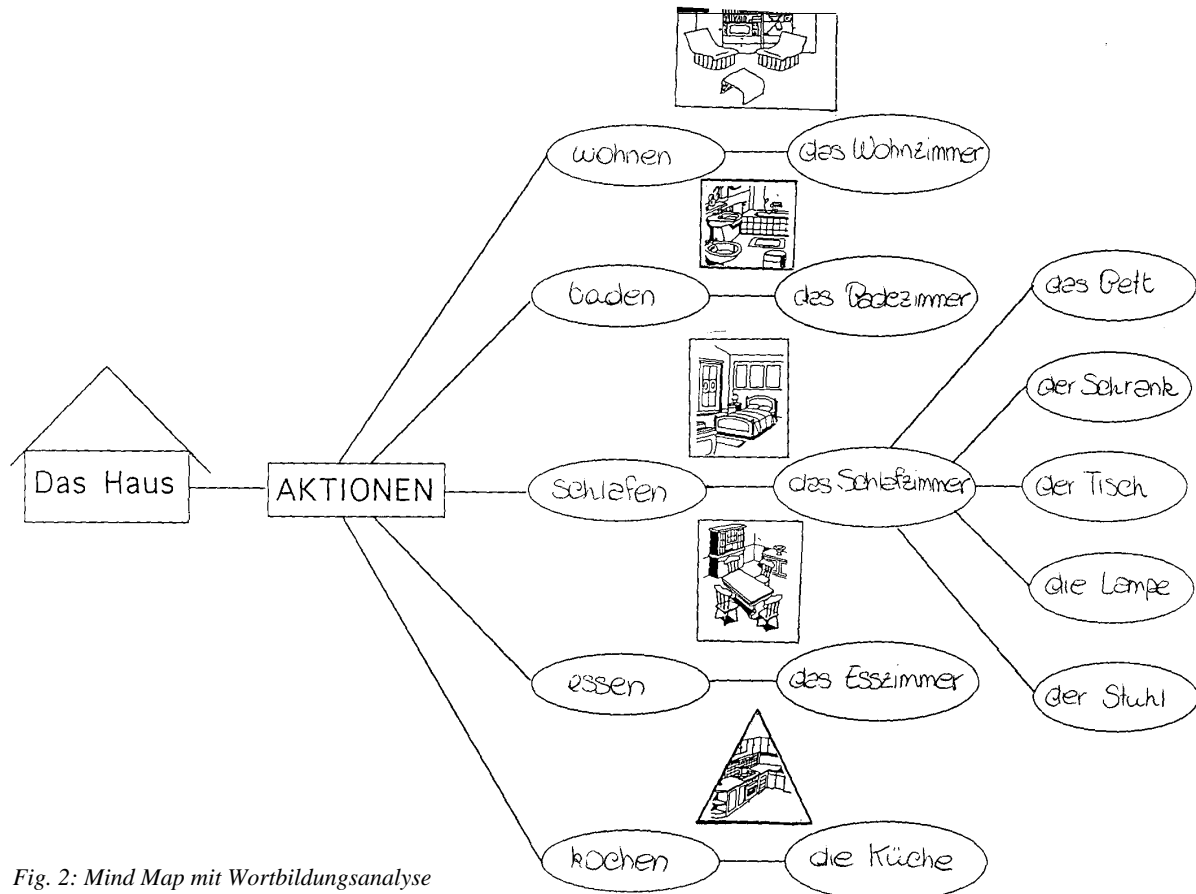


Fig. 2: Mind Map mit Wortbildungsanalyse

tersucht werden, wie das Beispiel in Fig.2 zeigt. In diesem Map wird die Festigung des Wortfeldes "Haus" durch eine besondere Analyse der Wortbildung begleitet und sogar verstärkt. Ferner sind die Bilder der Zimmer von einem Viereck, das Bild der Küche von einem Dreieck umrahmt, um die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Ausnahme von obiger Wortbildungsregel zu lenken.

### 2.3. Textverstehen

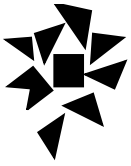
Es handelt sich bei dieser Anwendung um die Zusammenfassung einfacher Texte, deren Informationen

in einem Mind Map strukturiert werden. Das Mind Map in Fig.3 bezieht sich auf einen Text, in dem ein vierzehnjähriges Mädchen vorgestellt wird. Dieser Text enthält viele Elemente, die auf Themen im zweiten Jahr Deutschunterricht zurückgreifen, und gibt den Schülern die Möglichkeit, die Kenntnisse untereinander in Verbindung zu bringen. Das vorgegebene Map ist schon stark strukturiert: Es ist aber durchaus möglich, mit der gesamten Klasse ein neues Map aus dem einzigen Stichwort "Jutta" aufzubauen. Das gegebene Mind Map kann als

dienen, zum Beispiel können die Schüler ein neues Mind Map mit ihren Angaben schreiben. Aus diesen Mind Maps können im nächsten Schritt zusammenhängende Texte produziert werden.

### 2.4. Unterrichtsplanung

Um etwas zu lernen, sollen unsere Schüler das zu erwerbende Wissen mit dem schon vorhandenen verbinden. Manchmal fehlt den Schülern die nötige Motivation beim Lernen, weil sie den Überblick verloren haben, und die Informationen kein Kontinuum darstellen. Um unseren



Schülern zu helfen, dieses Kontinuum zu erkennen, kann ein Mind Map sehr nützlich sein. Am Anfang des Jahres können die Schüler die Vorkenntnisse, die sie bis jetzt erworben haben, ins Map schreiben, während der Lehrer die zukünftigen Inhalte zeichnet. Dieses Mind Map kann im Klassenzimmer hängen. Der Schüler kann somit in jedem Moment wissen, wo er mit seinem Wissen ist und worauf er sich vorbereitet. Der Lehrer kann seinerseits durch das Map auf vor-

handene Informationen Bezug nehmen. Das Mind Map kann im Laufe des Jahres auch erweitert werden, wenn nicht vorausgesehene Themen behandelt werden.

Diese 4 Beispiele zeigen auch den weiten Einsatzbereich dieser Darstellungstechnik. Mit Mind Maps im Unterricht zu arbeiten, heisst, den Schülern eine mögliche Hilfestrategie für ein strukturiertes und somit erfolgreiches Lernen zur Verfügung stellen.

### Bibliographie

- GHISLA G. (1992): *Attività mentale e apprendimento del lessico nelle lingue seconde*, in "Allons Bambini", Edizioni Analisi
- KIRCKHOFF M. (1992): *Mind Mapping*, GABAL Verlag, Bremen
- NOVAK J.D./ GOWIN D.B (1989): *Imparando a imparare*, SEI, Torino
- WEIDENMANN B. (1991): *Lernen mit Bildmedien*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

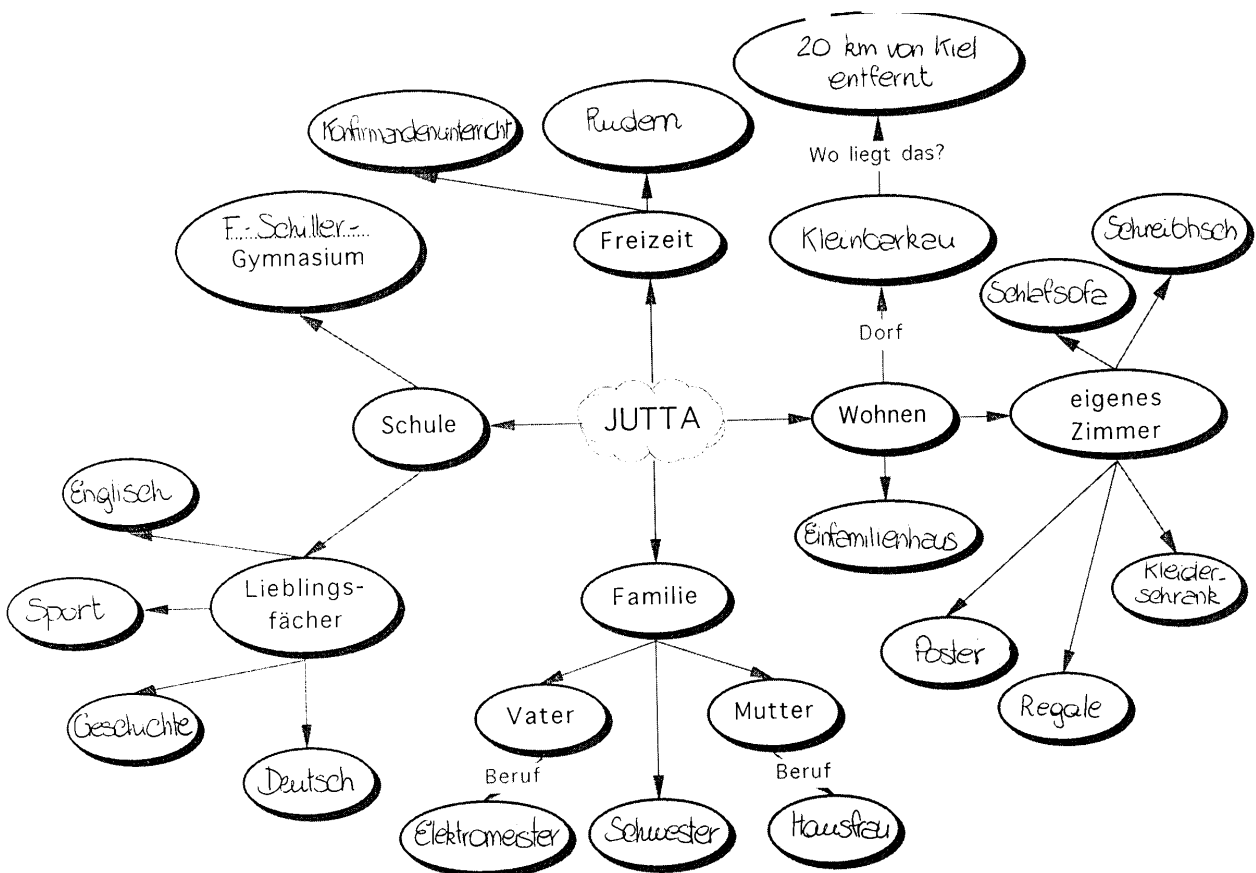
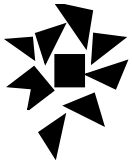


Fig 3: Mind Map im Leseunterricht



# Latino e mappe mentali

**Lorenza Bernasconi**

*Lo studio del latino, come quello di qualsiasi lingua, implica l'acquisizione di un vocabolario. Per agevolarne l'apprendimento ho attuato diverse strategie fra le quali l'uso di mappe concettuali. Al di là dell'obiettivo principale, questo lavoro mi ha permesso di variare l'attività didattica: da un lato stimolare la creatività dei ragazzi in una materia che ancora in tanti definiscono rigida ed ancorata ad una metodologia tradizionale, ma in cui effettivamente lo spazio creativo dell'allievo è ridotto talvolta ai minimi termini; dall'altro conseguire un obiettivo sociale, con lavori in comune e discussioni in classe, in una materia che non sempre si presta a questo genere di attività.*

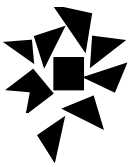
Lorenza Bernasconi. Licenziata in lettere (italiano, filologia romanza e latino) all'Università di Friburgo. Docente di italiano e latino alla Scuola Media di Acquarossa e di italiano alla Scuola professionale Commerciale di Locarno.

## **1. Particolarità lessicali del latino**

L'esperienza è stata proficua, ma cammin facendo ha posto docente e allievi, in III classe<sup>1</sup>, di fronte ad alcune difficoltà, a causa dell'essenza stessa dei vocaboli latini e dei criteri con cui vengono introdotti. In IV l'esperienza, anche se sporadica, è stata più semplice ma altrettanto interessante. Vale dunque la pena di ricordare brevemente, prima di esporre in parte l'itinerario didattico seguito con alcuni esempi, quali sono le caratteristiche dei vocaboli da studiare in latino e come vengono studiati, evidenziando almeno un paio

di punti critici che condizionano fortemente la costruzione di mappe mentali.

Il metodo di latino Iuxta Cineris Montem<sup>2</sup> è diviso in unità didattiche ciascuna delle quali presenta un argomento grammaticale nuovo ( casi, declinazioni, verbi ecc.); il metodo usato è di tipo induttivo, cioè si parte dai testi (frasi o piccole versioni) per risalire alla teoria. I vocaboli incontrati nei testi e negli esercizi vengono raggruppati alla fine di ogni unità. La prima difficoltà nell'elaborare mappe mentali procedendo per unità didattiche sta appunto nel fatto che l'obiettivo grammaticale prevale su quello dell'apprendimento dei voca-



boli: le parole sono riunite secondo categorie morfologiche e non secondo criteri di senso ed inoltre, provenendo generalmente da frasi staccate sono molto eterogenee per quanto riguarda il significato e dunque difficilmente collegabili fra di loro. La IX unità didattica del metodo, per fare un esempio, comprende solo vocaboli della III declinazione con tema in una sola consonante, la XI solo aggettivi della II classe, la XIII solo sostantivi della V decl., e così via. Costruire dei campi semantici non è così semplice: non si può dire

ad esempio “Oggi impariamo i vocaboli riguardanti il campo semantico della casa”, perché, sebbene le parole “triclinium,ii,n.” = sala da pranzo e “cubiculum,i,n.” = camera da letto, entrambe della II decl., si incontrino nelle prime unità didattiche, il termine fondamentale “domus,us,f.” = casa, che appartiene alla IV decl., viene studiato soltanto negli ultimi giorni dell’anno scolastico; così per elaborare un campo semantico completo della famiglia occorre attendere la X unità didattica, dove vengono presentati i sostantivi “mater” e

“pater”, eccezioni della III declinazione.

Una difficoltà in più è data dalla complessità stessa del vocabolo latino. Il latino è una lingua oltremodo rigorosa. Conoscere il solo significato di un nome non è sufficiente; per declinarlo, riconoscerlo in un testo e tradurlo è fondamentale sapere, oltre al Nominativo singolare, anche il Genitivo singolare e il genere (queste tre informazioni vengono chiamate per comodità, nel metodo, “carta di identità”: es. iter, itineris, n. = viaggio). Per i nomi della III decli

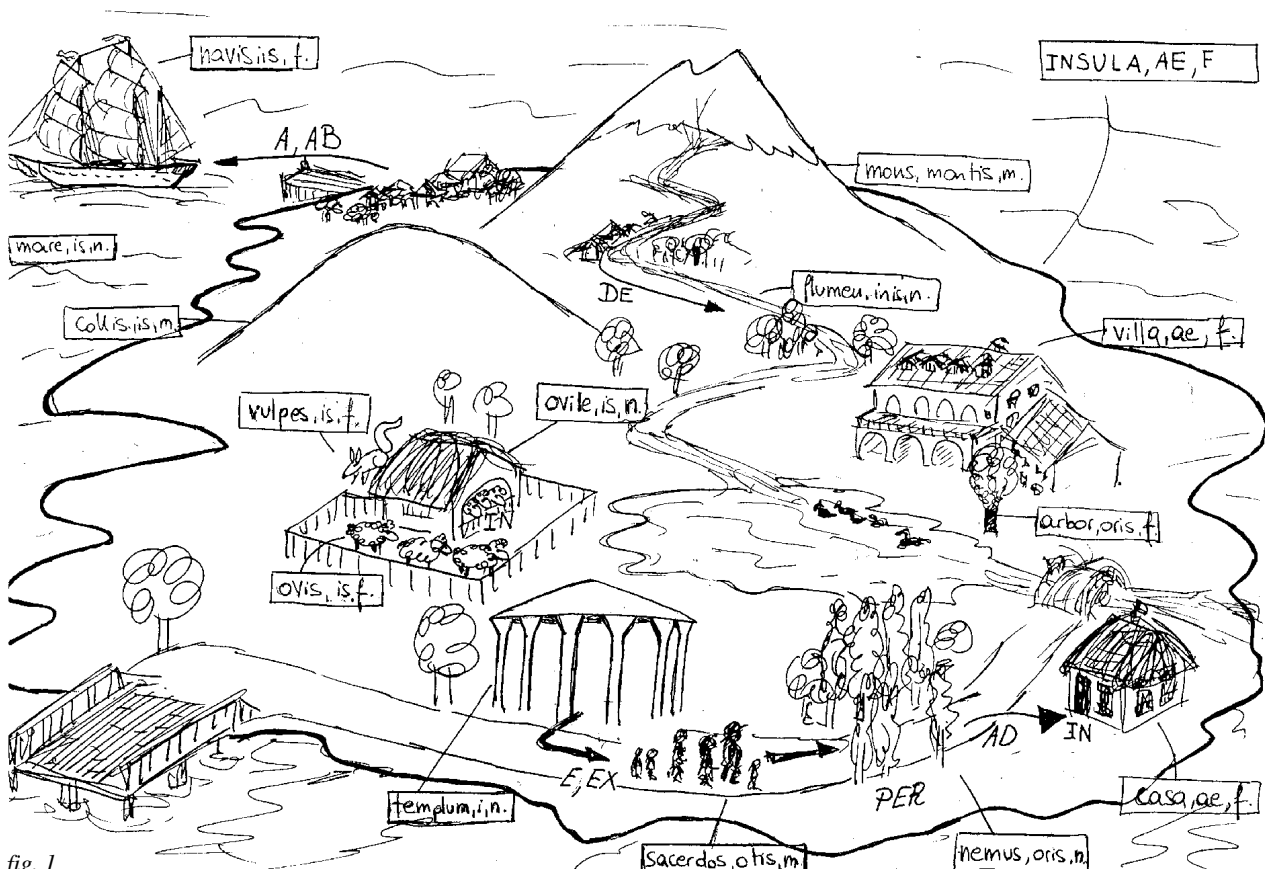
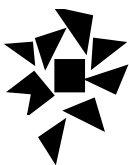


fig. 1



***Le modalità con cui  
si sono proposte le  
mappe concettuali in  
classe sono state  
diverse: dal  
completamento di  
schemi già disegnati,  
alla costruzione in  
comune, all'elabora-  
zione individuale da  
parte del singolo  
allievo.***

nazione occorre anche ricordare l'uscita del Genitivo plurale.

## **2. Affinità morfologiche**

Poiché risultava impossibile conciliare queste esigenze, per non sovraccaricare le mappe mentali (ad es. elaborare un campo semantico che comprendesse unicamente sostantivi neutri, o che suddividesse i vocaboli in sottocategorie riguardo al Genitivo plurale, ecc.), ho stabilito di istituire degli obiettivi prioritari: da una parte mappe che dessero la precedenza all'apprendimento di vocaboli aventi la stessa caratteristica morfologica, dall'altra mappe che si attenessero al solo significato.

Per il primo gruppo gli esempi sono pochi. Ne citerò uno solo. Ricordare il genere di un nome per chi studia il latino è tanto difficile quanto importante. Poiché è essenziale che soprattutto il neutro venga identificato, con un lavoro collettivo in classe si sono isolati i sostantivi neutri con terminazione varia e quindi non riconoscibile. Si è notato che la maggior parte di essi designano parti del corpo (caput,itis; cor, cordis; os, ossis...), per cui ci si è aiutati con un disegno; alcuni rappresentano dei materiali (marmor,oris; robur,oris); con le restanti parole gli allievi hanno inventato una proposizione logica, del tipo "*Vere iter per rus feci*".

## **3. Campi semantici**

Ma la mole maggiore di lavoro ha riguardato l'apprendimento del significato di nuovi vocaboli. Le mo-

dalità con cui si sono proposte le mappe concettuali in classe sono state diverse: dal completamento di schemi già disegnati, alla costruzione in comune, all'elaborazione individuale da parte del singolo allievo.

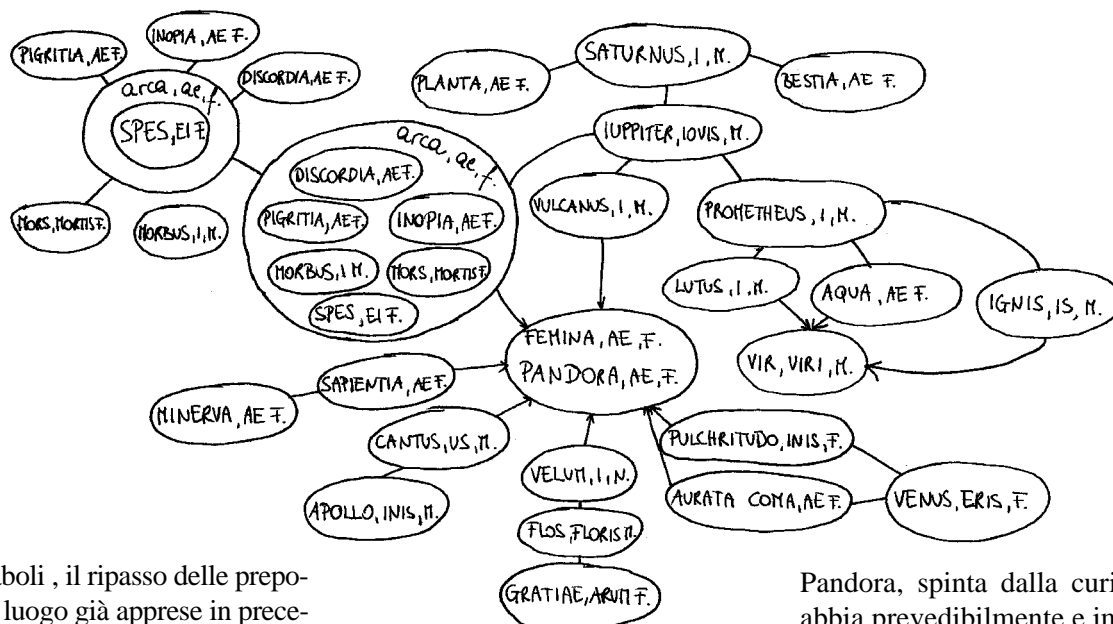
Cominciamo dalla classe III. Si trattava innanzitutto di far comprendere il concetto di "mappa mentale" all'allievo. I primi schemi sono stati costruiti in comune alla lavagna con parole già ben conosciute dai ragazzi: uno poneva al centro il termine "agricola.ae,m", da cui si diramavano gruppi di vocaboli suddivisi anticipatamente in categorie ben precise (le attività, gli strumenti, i luoghi, ecc.); il secondo era costruito con lo stesso principio ma basato sul binomio antitetico "dominus - servus", in modo che risultasse uno schema a specchio (es. da una parte "imperare" e dall'altra "oboedire", da una parte "quiescere" e dall'altra "laborare", ecc.). Ho scelto questi due campi semantici perché costituiscono un importante aggancio con la cultura latina: il secondo, soprattutto, rappresenta in piccola parte il rapporto "schiavo - padrone" su cui si fondava la società romana. Qui apro una breve parentesi: non ho infatti accennato al fatto che per i ragazzi lavorare sui campi semantici non è così semplice a causa appunto

della distanza culturale che intercorre tra il mondo degli antichi e il loro mondo; la casa e la famiglia e la scuola e le attività, la vita insomma era organizzata in maniera talvolta lontana dalla loro immaginazione, tanto che è normale vedere, nelle mappe da loro costruite con l'apporto di un disegno, città con grattacieli, chiese con campanili, e così via.

Preso una certa dimistichezza con il metodo, si è passati ad utilizzarlo per memorizzare vocaboli nuovi. I ragazzi sono stati invitati ad elaborare singolarmente delle mappe mentali, che sono poi state confrontate, commentate e autovalutate in classe. Ho già riferito in precedenza del problema che i vocaboli delle singole unità didattiche, provenendo da frasette staccate e non da un contesto univoco, non presentano una grande affinità di senso. Nonostante questo gli allievi hanno dato il via alla loro fantasia producendo sia classi logiche che strutture situazionali abbastanza chiare (solo un paio di esse presentavano relazioni che soltanto l'immaginazione individuale poteva intravedere). Alcuni hanno rappresentato una situazione tramite un disegno, il che permette comunque di impiegare soltanto termini concreti.

Basata su un disegno è anche la mappa concettuale da me proposta e rappresentata in fig. 1. Vorrei mostrarla e spiegarne la modalità di impiego perché rappresenta un tentativo di conciliare almeno tre obiettivi didattici: l'apprendimento di al-

## LA FAVOLA DI PANDORA (Vers. 14 p. 112)



cuni vocaboli, il ripasso delle preposizioni di luogo già apprese in precedenza e l'introduzione di nuovi complementi con preposizione. Il disegno è stato riprodotto alla lavagna e riempito a turno dagli allievi con i relativi sostantivi. I ragazzi hanno poi inventato delle semplici frasi con complementi di luogo (es. "navis in mari est"), indicando in modo ben visibile sulla mappa la preposizione; in una terza fase ho proposto io delle frasi con dei complementi sconosciuti ma che, confrontando la frase con l'immagine, sono stati individuati facilmente (es. "Nemus inter templum et casam est"). Tutti gli elementi così strutturati hanno così acquistato un significato tramite le loro relazioni e agli allievi, considerando pure l'aiuto mnemonico offerto dall'elemento visivo, lo studio è stato notevolmente facilitato.

Una mappa situazionale interessante è stata impiegata per esercitare i verbi della coniugazione mista (verbi in -io). Riproduceva una tipica situazione di battaglia: ai ragazzi il compito di completarla con i vocaboli mancanti e di collegarli con verbi di quel tipo (es. "miles *arripit* ensem", ecc.).

Altre sono state le mappe inventate dagli allievi di III o suggerite dalla docente, ma sarebbe lungo descriverle tutte. Ricorderò comunque che le piantine e i disegni della "domus" romana e lo schema della complessa organizzazione dell'"exercitus", che è stato possibile presentare solo al termine dell'anno scolastico per i motivi già citati in precedenza, sono state due altre ottime occasioni per fissare graficamente due aspetti fondamentali di civiltà romana.

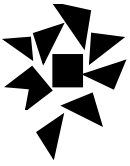
In IV media l'utilizzo di mappe concettuali è stato applicato alle versioni e si è dimostrato assai efficace. Ne mostro un esempio (fig. 2): Lo schema è stato riempito dagli allievi dopo aver letto e tradotto una versione della favola di Pandora e ne riproduce il contenuto: come Giove, dopo che Prometeo aveva creato l'uomo con acqua e fango e gli aveva donato il fuoco, per punire gli uomini abbia ordinato a Vulcano di plasmare la prima donna, Pandora, che gli dei e le Grazie ornarono di doni; come Giove stesso le abbia donato uno scrigno colmo di tutti i mali; come

Pandora, spinta dalla curiosità, lo abbia prevedibilmente e imprudentemente aperto, liberandone tutto il contenuto tranne la fallace speranza. Una mappa di questo genere consegue almeno due fini: aiuta a memorizzare nuovi vocaboli, aiuta a ricordare la vicenda (in questo caso un mito ma potrebbe essere una favola di Fedro come un brano di Cesare). In conclusione, l'impiego di mappe concettuali applicato allo studio del lessico si è dimostrato attuabile e valido anche in latino, raggiungendo risultati positivi a lungo termine. Certo è che ogni tecnica mnemonica necessita di molto esercizio prima di essere padroneggiata; perché gli allievi se ne appropriino come metodo personale di studio occorre aiutarli molto ed estenderne l'applicazione ad ogni materia e ad ogni tipo di apprendimento.

### Note

<sup>1</sup> Nella Scuola Media ticinese gli allievi di terza classe possono scegliere il latino come materia opzionale, si trovano quindi al primo anno.

<sup>2</sup> Iuxta Cineris Montem è il manuale d'insegnamento adottato. BIANCHI, L. et. al. (1988): *Juxta Cineris Montem*, DPE, Bellinzona.



# Französischunterricht an der Primarschule und an der Sekundarstufe I

Urs Bühler

*In Babylonia 2/93 wurde das Problem der Kontinuität des Fremdsprachenunterrichts von der Primarschule zur Sekundarstufe II bereits durch zwei Beiträge behandelt. Während Hans-Eberhard Piepho die Bedeutung der Begegnung mit einer anderen Kultur hervorhob, hat Gianni Ghisla Daten und Erfahrungselemente zu den Auswirkungen des Unterrichts in der Primarstufe auf die Sekundarstufe vorgestellt. Mit den folgenden Ausführungen berichtet Urs Bühler von konkreten Problemstellen, wie sie im Französischunterricht an der Zürcher Volksschule das Lernerleben der Schüler beim Übertritt erschweren oder erleichtern.*

Urs Bühler ist Projektleiter Französisch an der Primarschule des Kantons Zürich.

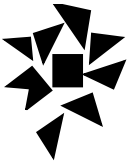
## 1. Einleitung

Eigentlich sind wir - Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Kinder und Schulbehörden - uns alle einig: Ein Übertritt von einer tieferen in eine höhere Schulstufe soll für ein Kind ein "Aufsteller" sein, ein Neuanfang, bei dem es zeigen darf, was es schon kann, und dadurch bestätigt und ermutigt wird, weiter zu lernen.

Die Wirklichkeit präsentiert sich leider oft anders: Schlechte oder sehr schlechte Noten in den ersten Wochen, Verunsicherungen, Enttäuschungen, Ängste bei Kindern und ihren Eltern - und dies nicht nur bei Kindern, die zu hoch eingestuft und falsch zugeteilt waren, sondern auch

bei Kindern, welche sich nachher bewähren. Was schafft derartige Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit? Als Eingangsbeispiel ein Übertrittserlebnis aus meinem Bekanntenkreis:

Sandra hatte während der Sommerferien mit ihren Eltern schwimmen gelernt. Sie konnte einige Züge ohne Schwimmhilfe machen. Nach den Ferien trat sie in die erste Klasse ein und hatte dort Schwimmunterricht. Klar, dass sie sich meldete, als der Schwimmlehrer in der ersten Stunde fragte, wer schwimmen könne. "Zeig es mir!" sagte er und forderte Sandra auf, ihr Können "im Tiefen" zu beweisen. Sie kannte das Bassin nicht,



*Heinrich Pestalozzis  
"Vergleiche nie ein  
Kind mit einem  
anderen" wird dadurch  
auch im Zürcher  
Schulsystem  
systematisch zur Farce  
gemacht. Wertvollste  
Bildungsanliegen wie  
Lernen aus Interesse  
am Lerngegenstand  
und Individualisieren  
des Unterrichts werden  
dadurch in den  
Hintergrund gedrängt.*

stieg zaghaft ein, klammerte sich am Rand des Bassins noch etwas fest ... und schon sagte der Lehrer: "Du kannst ja gar nicht schwimmen!" Und jetzt der "Clou" der Geschichte: Das Kind kommt nach Hause und sagt: "Der Schwimmlehrer hat gesagt, ich könne nicht schwimmen!" Diese "Episode" - zutreffender wäre der Ausdruck "dieses pädagogische Vergehen" - zeigt alle wesentlichen Elemente, um die es in diesem Artikel geht:

**Erstens:** Der Unterschied zwischen vertrauten und nicht vertrauten Lernrespektive Anwendungssituationen;  
**Zweitens:** Die Abhängigkeit der Kinder von den Lehrenden im Moment des Leistungsnachweises;  
**Drittens:** Die Abhängigkeit der Kinder von den Lehrenden in bezug auf ihre Selbstbeurteilung.

## **2. Bewertung einer durchlaufenen Schulstufe aus der Warte der nächsthöheren**

### **2.1. Aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern**

Mein jüngster Sohn ging zwei Jahre lang Tag für Tag gerne in den Kindergarten. Er schätzte seine Kindergärtnerin und hatte nie etwas gegen sie einzuwenden, solange er bei ihr war. Kaum einige Tage in der ersten Klasse, liess er jedoch unverhofft kritische bis verächtliche Bemerkungen über ihre "Märchen" fallen. Brauchte er die neuen Töne, um sich innerlich von jener Vorstufe abzu-

setzen? Die einmal durchlaufene Schulstufe scheint für ein gesundes Kind Vergangenheit zu sein, auch wenn sie schön war.

In unserem Zusammenhang wird die Frage entscheidend, wie weit die in einer abgeschlossenen Schulstufe erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse aus der Sicht der Abgänger ihre Gültigkeit behalten respektive verlieren.

Aus autobiografischen Rückblicken sind hierzu verschiedene Auffassungen bekannt: Erinnerungen daran, dass z.B. die Französischkenntnisse nach drei Jahren Sekundarschule etwa so gut waren wie bei der Matura oder Erinnerungen daran, dass jemand den Einstieg in eine Mittelschule mit gebrochenem Bildungsgang (nach dem 9. oder 10. Schuljahr) dank dem Deutschunterricht der Primarschule schaffte, und die dazwischenliegende Sekundarstufe I als ödes Lernplateau erlebte.

Können und Wissen aus durchlaufenen Vorstufen können demnach aus der Rückblende sehr hoch be-

wertet werden. Gegenbeispiele werden noch folgen. Wesentlich mitbestimmt wird die Bedeutung des Könnens aus der Vorstufe durch die Lehrkräfte der übernehmenden Stufe.

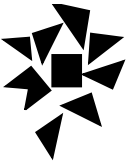
### **2.2. Aus der Sicht der Lehrenden**

In vielerlei Varianten kursieren Anekdoten zu Eröffnungsworten von Hochschuldozenten vor Studienanfängerinnen und -anfängern: "Sehr verehrte Damen und Herren, bitte vergessen Sie alles, was Sie bisher über mein Fachgebiet gehört haben - wir beginnen bei Null."

Welche Motive führen zu derartigen Haltungen und Äusserungen? Wahrscheinlich sind folgende Komponenten im Spiel:

- Guter Wille zu einem Neubeginn, auch im Sinne von Gewähren von Chancengleichheit. Derartige Formulierungen sollen vielleicht auf Lernende, die an ihren Vorkenntnissen zweifeln, ermutigend wirken.

- Zweifel an der Tragfähigkeit der Vorkenntnisse, die "man" nicht selber gelegt hat. Diese Zweifel können bis zur Verachtung für die Vorarbeit der Kollegen oder Kolleginnen auf der unteren Stufe gehen, in dem Sinne, dass es weder Zeit noch Mühe lohne, dieses Können und Kennen auch nur zu erfragen. "Ich lege die Basis lieber neu, dann kann mir später auch niemand Vorwürfe machen", lautet wohl die innerliche Rechtfertigung für dieses Vorgehen.



*Während der ersten  
Wochen in einer  
neuen Klasse der  
Oberstufe gilt das  
Hauptinteresse eines  
Grossteils der Kinder  
nur sekundär den  
Lerninhalten. Primär  
ist ihre  
Aufmerksamkeit  
durch das Erleben  
ihrer  
Mitschülerinnen und  
Mitschüler  
absorbiert.*

• Stufendenken und -dünkel. In der Regel war der Kollege der vorangehenden Stufe eher Generalist. "Jetzt aber komme ich, jetzt kommt der Spezialist! Das soll spürbar werden!" Die höhere Stufe muss ihr Profil haben, ihrem Ruf gerecht werden. Sie setzt sich in Szene - am billigsten durch Verachtung der Vorstufe.

### 3. Neuzusammensetzung der Lerngruppe (Klasse)

Wie im vorhergehenden Abschnitt wird hier der Perspektive der Schülerinnen und Schüler der Vorrang gegeben, weil ich aufgrund vieler Beobachtungen und Befragungen zur Überzeugung gekommen bin, dass die soziale Neubildung einer Schulklasse für die Kinder als sehr viel wichtiger erlebt wird, als für die Lehrerinnen und Lehrer.

Ich wage die Hypothese: Während der ersten Wochen in einer neuen Klasse der Oberstufe gilt das Hauptinteresse eines Grossteils der Kinder nur sekundär den Lerninhalten. Primär ist ihre Aufmerksamkeit durch das Erleben ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler absorbiert. Es geht um das Sich-neu-Orientieren und Sich-neu-Definieren in der neuen Lerngemeinschaft: "Wo stehe ich im Vergleich zu den anderen?" Selbstverständlich zunächst in bezug auf Sympathien, Aussehen, Kleidung, Hobbies und alle weiteren in der Peer-Group wichtigen Eigenschaften.

In unseren leistungsorientierten Schulen, in welchen Übertritte meist mit Bewährungszeiten gekoppelt sind, umfasst die Neuorientierung aber sofort auch den leistungsmässigen Rangplatz. An sich wäre diese Neueinstufung ein komplexer, langdauernder Erfahrungsprozess. Aber unser Schulsystem hat hier zur Abkürzung einen eindimensionalen Raster entwickelt: Die Noten. Eigentlich zuhänden der Lehrenden und Selektionierenden konzipiert, werden sie entsprechend ihrer existentiellen Bedeutung auch von den Lernenden zum Quervergleich benutzt: Wo stehe ich in der Notenhierarchie? Kann ich brillieren? Kann ich mich unauffällig im grossen Mittelfeld halten? Bin ich gefährdet? Wer ist noch schlechter als ich? Heinrich Pestalozzis "Vergleiche nie ein Kind mit einem anderen" wird dadurch auch im Zürcher Schulsystem systematisch zur Farce gemacht. Wertvollste Bildungsanliegen wie Lernen aus Interesse am Lerngegenstand und Individualisieren des Unterrichts werden dadurch in den Hintergrund gedrängt. Dem neuen Lehrplan entsprechende **lernzielorientierte** Prüfungen, welche mit bestanden / nicht bestanden

quittiert werden und die bei Nichtbestehen wiederholt werden können, würden das Fixiertsein auf Noten entbehrlich machen.

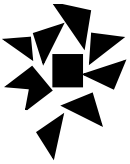
## 4. Können und Wissen sind fragile Güter

Können und Wissen sind in unseren Schülerinnen und Schülern überhaupt **nicht stossicher** eingelagert. Uebertritte in andere Schulen und Lehrerwechsel können ihr Wissen und Können enorm erschüttern. Das Leistungsbild nach einem Stufenwechsel kann wesentlich anders sein als zuvor. Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt, spielt die Neuzusammensetzung der Lerngruppe dabei eine wesentliche Rolle: Der Spitzenreiter einer Primarklasse sieht sich plötzlich unter ähnlich starken Mitschülerinnen und -schülern; vielleicht stimuliert ihn diese Konkurrenz, vielleicht ist er ihr nicht gewachsen und beginnt (vorübergehend) zu versagen.

Hier sollen aber in bezug auf den Französischunterricht einige Faktoren dargestellt werden, welche von der Lehrkraft der Oberstufe bestimmt werden.

### 4.1. Der Wechsel vom notenfreien zum benoteten, promotionswirksamen Fach

Im Kanton Zürich ist Französisch an der Primarschule notenfrei. In der Bewährungszeit der Sekundarschule wird es benotet und ist mit einem



*”Wir hatten etwas seltsame Französischstunden: Wir spielten mit Spielzeugautos und lernten deren Farben oder wieviele Türen das Auto hatte. Und wenn wir gerade mal wieder Französisch hatten, wiederholten wir alles vom letzten und vom vorletzten Mal. Wir spielten auch öfters ‘Paul ruft Peter’ (das gehört nicht in eine sechste Klasse).”*

Anteil von einem Viertel am Bestehen der Bewährungszeit beteiligt. Mit diesem Wechsel pädagogisch sinnvoll umzugehen, ist nicht einfach.

Die im obigen Abschnitt erwähnte **Abwertung** des Könnens aus der Vorstufe **wird in den Augen gewisser SchülerInnen begünstigt** durch die scheinbare “Aufwertung” des Französischunterrichts, sobald es an der Oberstufe benotet wird.

Kürzlich an die Sekundarstufe übergetretene SchülerInnen schrieben über das Französisch an der Primarschule:

“Wir haben nicht gross gelernt, richtige Sätze zu bilden. Und was wir gelernt haben, konnte ich bis jetzt kaum gebrauchen. Wir lernten, wie gewisse Gegenstände auf Französisch hiessen usw. Etwas blöde fand ich, dass es keine Noten gab. Auch schreiben lernten wir nicht besonders. Wir hatten etwas seltsame Französischstunden: Wir spielten mit Spielzeugautos und lernten deren Farben oder wieviele Türen das Auto hatte. Und wenn wir gerade mal wieder Französisch hatten, wiederholten wir alles vom letzten und vom vorletzten Mal. Wir spielten auch öfters ‘Paul ruft Peter’ (das gehört nicht in eine sechste Klasse).”

“In der 6. Klasse war das Französisch eher locker, spielerisch. Es war ein harter Uebergang im Französisch in die Sek. In der Sek. galt es dann ernst. Ich fand es gut, dass sie einen kleinen Extra-Französisch-Übergang in die Sek. gemacht haben.”

Französisch wurde seinerzeit auf Wunsch der PrimarlehrerInnen als notenfrees Fach in die Mittelstufe aufgenommen, primär um den Selektionsdruck dieser Stufe nicht noch zu erhöhen. Sekundär liegt die grosse pädagogische Chance im notenfremen Mittelstufenfranzösisch darin, dass unsere Kinder der ersten Fremdsprache aus Interesse und aus Angesprochenensein heraus begegnen können.

Entscheidend für das Gelingen des Uebertritts an die Oberstufe ist in diesem Zusammenhang die Einstellung der Oberstufenlehrkraft gegenüber dem notenfremen Einstieg und gegenüber der Benotung in seiner Stufe. Sie muss **den Sinn beider Lösungen anerkennen** und aus diesem Verstehen heraus den Übergang gestalten.

Kontrastiv formuliert: Sie darf nicht die Vorstufe zum unverbindlichen Sandkastenspiel degradieren und die eigene Stufe zur “Stunde der Wahrheit” erklären.

Kolleginnen und Kollegen der Oberstufe sind dringend gebeten, den Kindern in ihrem Empfinden die

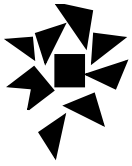
notenfremde Primarschulzeit als sinnvolle Einstiegsmöglichkeit zu **belassen** und den Übergang in die benotete Bewährungszeit so zu gestalten, dass ein möglichst grosser Teil der Schülerinnen und Schüler Zeit findet, sich ans Prüfungssystem der jeweiligen Lehrkraft zu gewöhnen. Wir empfehlen daher nach entsprechenden Vorübungen zunächst mindestens eine unbenotete Probeprüfung. Gemäss neuem Lehrplan können abgehende PrimarschülerInnen ihr Können **in vertrauten Situationen** zeigen. Bitte geben Sie den Kindern Zeit, **Vertrauen in die Prüfungssituation** zu gewinnen. Wer dafür zu wenig Zeit, Information und Übungsgelegenheit gewährt, betreibt Machtmissbrauch.

#### **4.2. Einheitliche Didaktik, methodische Unterschiede**

Der neue **Lehrplan** garantiert fraglos eine kontinuierliche Fortsetzung des Französischunterrichts von der Primarschule an die Oberstufe der Volksschule.

“Die Lehrpläne für die Primarschule und die drei Schulen der Oberstufe haben die gleiche Struktur. Gemeinsames soll betont werden, ohne die Unterschiede zu verwischen. Auf der Ebene der Lernziele sind diese Unterschiede gering, grösser sind sie bei den verwendeten sprachlichen Strukturen und der Komplexität des Ausdrucks.”(Neuer Lehrplan, Französisch, Seite 167)

Ebenso beruhen die **Lehrmittel** der



Primarstufe und der Oberstufe auf gemeinsamen didaktischen Grundlagen:

- Kommunikativer Unterricht
- Hörverstehen als eigenständige Fertigkeit erster Priorität und als Basis der übrigen Fertigkeiten
- Französisch als Unterrichtssprache
- anstelle von Uebersetzungen klärt die Sprechsituation mit all ihren Handlungen und Gegenständen den Sinn des Gesagten. Später kann der sprachliche Kontext die reell dargestellte Situation mehr und mehr ablösen.
- Zitate aus dem neuen Lehrplan "Schreiben" an der Oberstufe: "Situativ angelegte Übungen sind geeigneter als solche mit isolierten Sprachelementen". "Das Übersetzen ist kein Lernziel" (S. 168)

Trotz dieses klaren stufenübergreifenden didaktischen Konzeptes im Lehrplan und in den Lehrmitteln entstehen in der Praxis des Übertritts oft harte Brüche. Sie beruhen im Wesentlichen auf zwei Tatsachen: der stärkeren Betonung des Schriftlichen an der Oberstufe und den persönlichen, methodischen Vorlieben einzelner Lehrkräfte

#### 4.2.1. Die stärkere Betonung des Schriftlichen an der Oberstufe

Die für die Kinder schockierendste Bruchlinie zwischen Französisch an der Primarschule und Französisch an der Oberstufe kann an der Art und Weise der Einführung in die Schrift entstehen. Zur Erinnerung: An der Primarschule wird "Abschreiben und

Schreiben als Lern- und Merkhilfe verwendet" (Lehrplan Seiten 168 und 172). Es dient somit der Visualisierung gesprochener Sprache, der Verlangsamung des Gehörten und dem Bewusstmachen z.B. der Segmentierung von gehörten Sätzen in einzelne Wörter. Schreiben wird in der Primarschule nicht als eigenständige Fertigkeit geübt, d. h., Primarschülerinnen und -schüler werden weder auf das Schreiben von Diktaten noch auf das eigenständige Formulieren von Sätzen geschult. Für diesen Verzicht gibt es zwei Hauptgründe:

a) Die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts in unserer Zeit ist die mündliche Verständigung, auch in Wirtschaftskreisen. "Wer spricht, macht das Geschäft. Die Untersuchung von Koch/Welti hat gezeigt, dass man primär englisch, französisch und italienisch **sprechen** muss. Hören und Lesen sind zwar fast so wichtig wie Sprechen, hingegen fällt das **Schreiben** in allen Sprachen stark ab". (Keiser, 1990)

b) Würde das Schreiben bereits in der Primarschule als eigenständige Fertigkeit trainiert, müsste gleichzeitig die zugehörige Grammatik explizit gelehrt werden.

Für die Einführung in die erste Fremdsprache hat sich die Primarschule aber bewusst für den impliziten Weg des entdeckenden Lernens von sprachlichen Gesetzmässigkeiten entschieden und hat damit dem Hörverstehen und situativen Sprechen den notwendi-

gen Zeitraum belassen.

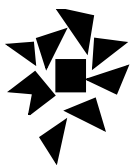
Als Konsequenzen für den Übertritt ergeben sich: Die neu aus der Primarschule übertretenden Schülerinnen und Schüler sind im selbständigen Schreiben nicht geschult. Jegliche Erwartung in dieser Richtung ist eine Missachtung des Lehrauftrages der Primarlehrerinnen und -lehrer.

Das Umsetzen der Laute in die Schrift bleibt der Oberstufe als Neuland erhalten. Hier können die Oberstufenlehrkräfte die neu eintretenden Schülerinnen und Schüler genau gleich sorgfältig in die Welt der Schrift einführen, wie vor der Vorverlegung des Französischunterrichts in die Primarschule.

Die Einführung der Schrift eignet sich als Repetitionsform des aus der Primarschule mündlich Bekannten hervorragend. Über diese Form der Repetition können auch sinnvoll Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Kindern ausgeglichen werden.

#### 4.2.2. Die persönlichen, methodischen Vorlieben einzelner Lehrkräfte

Das didaktische Konzept des Lehrplans lässt Spielraum für persönliche, methodische Vorlieben jeder Kollegin, jedes Kollegen. Sie können für die Kinder zur Lust oder zur Last werden. Sie beruhen auf individuellen methodischen Abweichungen einzelner Lehrkräfte. Solche Abweichungen geschehen sowohl in der Primarschule, wo entgegen den



**“Andere Lehrkräfte  
vertrauen noch immer  
stärker auf die  
Übersetzung als auf  
einsprachigen  
Unterricht. Sie stehen  
damit klar im  
Widerspruch zum  
Lehrplan und zum  
Lehrmittel ‘On y va!’”**

oben zitierten Grundlagen zum Teil Schreibfertigkeiten um ihrer selbst willen trainiert statt nur “als Lernhilfe” eingesetzt werden.

Sie geschehen auch an der Oberstufe, wo es Lehrkräfte gibt, für die “situativer Sprachgebrauch” ein Fremdwort von weit ausserhalb ihres unterrichtlichen Kontextes zu sein scheint. Andere Lehrkräfte vertrauen noch immer stärker auf die **Übersetzung** als auf einsprachigen Unterricht. Sie stehen damit **klar im Widerspruch zum Lehrplan und zum Lehrmittel “On y va!”**.

Aus den genannten methodischen Abweichungen ergibt sich, dass jedes von der Primarschule in die Sekundarstufe I übertretende Kind eine erhebliche Orientierungs- und Anpassungsleistung zu erbringen hat.

Hinzu kommen die Anpassungsleistungen an die neue Person, welche den Französischunterricht erteilt: Ans andere Sprechtempo, an eine ungewohnte Aussprache, an andere Fragestellungen und Denkanstösse. “Ich bi gar nöd drus cho, was dä wott”, lautet dann der Kommentar eines Kindes in der Pause.

Ein anderes Kind konnte in der Handlungssituation seiner Primarklasse ohne weiteres sagen: “J’ai un pullover vert.” Wird es aber in den ersten Tagen in einer Oberstufenklasse aufgefordert, das Verb “avoir” zu konjugieren, versteht es nicht einmal die Frage, weil es weder den Begriff konjugieren noch die Grundform avoir kennt und es bisher

Verben ausserhalb von Satzganzen nicht konjugieren musste.

Weieres Beispiel: Ein Oberstufen- schulpräsident erzählte in einer Zusammenkunft von Lehrerinnen und Lehrern der Mittel- und Oberstufe folgende Begebenheit: Auf einem Schulbesuch während der Bewährungszeit in einer ersten Sekundarklasse fiel ihm ein Kind auf, das sich in Französisch noch nicht geäussert hatte. Er wollte sich von seinen Vorkenntnissen persönlich ein Bild machen und sagte zum Kind: “Mach emal en Satz uf Französisch.” Das Kind “machte” keinen, und der Oberstufen- schulpräsident schloss auf null Vorkenntnisse. Er zog offenbar nicht in Betracht, dass das Kind durch seine Autorität hätte überrumpelt sein können oder sich eben an eine derart offene Fragestellung ausserhalb jedes situativen Kontextes nicht gewohnt war.

Die obengenannten Beispiele zeigen **eine entscheidende Selbstverständlichkeit**: Wenn ein Kind nach einem Stufenwechsel zunächst keine Antworten oder falsche Antworten gibt, bedeutet das nicht zwangsläufig: Nichtkönnen respektive Nichtwissen.

Es kann auch ein Hinweis sein auf

die vielfältigen Verständigungsprobleme, welche mit dem Abruf eines anders gespeicherten Könnens oder Wissens verbunden sind. Jede neue Lehrkraft spricht ihre “persönliche Fremdsprache des Abrufens”. Den Kindern muss Zeit gewährt werden, auch diese Meta-Sprache verstehen zu lernen.

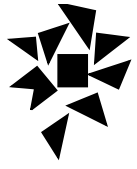
Am leichtesten geschieht die Verständigung dadurch, dass die Oberstufenlehrkräfte die Lebenssituationen, in welchen die Kinder ihr französischsprachliches Können erworben und gefestigt haben, spielerisch wiederholen. Viele dieser den Schülerinnen und Schülern vertrauten Situationen sind Dialoge in Partner- und Gruppensituationen. Dadurch sind sie sehr geeignet, den oben erwähnten Bedürfnissen der Kinder in der neuen Klassengemeinschaft entgegen zu kommen: Die noch einfache französische Sprache dient dem sich Kennenlernen und hat dadurch eine echte kommunikative Funktion.

Überleitungsmöglichkeiten in die erste Lektion von “On y va!” sind vielfältig vorhanden.

Die Einführungskurse für Oberstufenlehrkräfte, welche erstmals Primarschülerinnen und -schüler mit Französisch-Vorkenntnissen übernehmen, zeigen dazu eine Reihe von konkreten Beispielen.

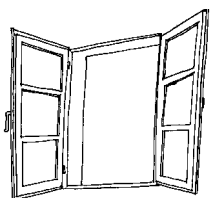
### Bibliographie

KEISER, R. (1990).: Der Sprachbedarf in der Schweizer Wirtschaft, NZZ vom 15. März 1990



Publicità  
Huber

Haupt



## L'italiano in Canton Uri

*Guglielmo Tell ha fatto centro! Il 3 settembre scorso in una giornata all'insegna del contatto e dell'amicizia fra Uri e Ticino, si è festeggiata una delle decisioni più importanti nella storia recente della scuola urana: l'introduzione dell'italiano come prima lingua obbligatoria. Si è trattato di un evento significativo tanto dal punto di vista della politica linguistica nel nostro paese, quanto da quello culturale e pedagogico. Dal punto di vista della politica linguistica, la decisione*

*urana è salutare poiché infrange il tabù dell'intoccabilità del francese quale prima lingua di apprendimento nei cantoni svizzerotedeschi. E' un primo passo verso un maggiore equilibrio per le lingue minoritarie nazionali. Culturalmente è rilevante perché la lingua e la cultura italiana ne traggono una preziosa boccata d'ossigeno in tutta la Svizzera. L'italianità necessita una promozione in tutto il territorio nazionale, in particolare fuori dei confini della Svizzera italiana.*

*Infine è da evidenziare il significato pedagogico della scelta: trova conferma l'orientamento verso un apprendimento sempre più precoce delle lingue e verso metodologie che valorizzano gli scambi e le componenti culturali della lingua imparata.*

*Christoph Flügel traccia nel suo contributo un quadro sintetico dei vari aspetti della scelta urana e fa riferimento agli interventi delle autorità nazionali e cantonali presenti alla festa di Göschenen. Abbiamo poi dato voce a due insegnanti interessati che ci propongono la loro esperienza in un'intervista.*

*Segnaliamo anche che Babylonia ha già proposto i tratti salienti della riforma urana con un contributo di Pia Gilardi-Frech e Leo Müller nel no. 00/92. (Red.)*



Heinrich Danioth  
Kniender Tell mit Armbrust. Linolschnitt, 1947



# Italienisch ist die erste Fremdsprache im Kanton Uri

**Christoph Flügel**

## **1. Andere reden, Uri handelt**

1990 hat der Kanton Uri als erster und bisher einziger Schweizer Kanton beschlossen, Italienisch als erste Fremdsprache in der Primarschule (von der 5. Klasse an) einzuführen. Mit dem Schuljahr 1994/95 hat nun der Italienischunterricht in allen 5. Klassen im Kanton Uri begonnen. Andere reden von der schweizerischen Mehrsprachigkeit und von der Verständigung zwischen den Sprachregionen, aber Uri tut etwas, etwas Konkretes, etwas, was die gesamte Urner Schuljugend betrifft. Am vergangenen 3. September fand in Göschenen die "Festa-Ponte Uri-Ticino" statt. Damit wollte der Kanton Uri die Einführung des Italienischunterrichts in allen 5. Primarklassen des Kantons feierlich begehen. Anwesend waren die Erziehungsdirektoren der beiden Kantone Uri und Tessin mit ihren Mitarbeitern, Bundesrat Flavio Cotti, der Botschafter Italiens in Bern, Urner und Tessiner Lehrer/innen, Urner Schulklassen sowie weitere Gäste.

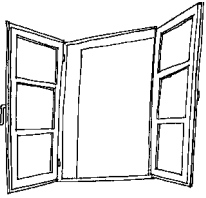
Bundesrat Flavio Cotti hat in seiner Ansprache den anwesenden Urner Schülern und Schülerinnen zugerufen: "Ich möchte unter den hier Anwesenden Euch Jugendliche, ja die Jugendlichen der ganzen Schweiz dazu ermuntern: Lernt Sprachen! Sprachen eröffnen Euch überaus wertvolle Mög-

lichkeiten zu menschlichen Kontakten und beruflichem Erfolg. Es kommt nicht so sehr darauf an, welche Sprache Ihr zuerst lernt und welche später. Es verlangt auch niemand von Euch, dass Ihr wie Goethe oder Dante, wie Moliere oder Shakespeare sprecht! Sondern es kommt darauf an, dass Ihr Euch die Grundlagen aneignet, dass Ihr unsere Landessprachen mindestens in den Grundzügen beherrscht, gewiss auch das Englische, wenn möglich auch weitere Sprachen."

## **2. Ein Sprachenkonzept für die Schule**

Der Kanton Uri hat 1990 nicht bloss die Einführung des Italienischunterrichts beschlossen, gleichzeitig hat der Urner Erziehungsrat auch ein Gesamtsprachenkonzept verabschiedet. Dieses sieht für alle Schüler und Schülerinnen Italienisch vom 5., Französisch vom 7. und Englisch vom 9. Schuljahr an vor. Denkt man daran, auf welchen zum Teil verbitterten Widerstand die blosse "Vorverlegung" des Französischunterrichts um zwei Schuljahre (vom 7. ins 5. Schuljahr) bei der Lehrerschaft in der Deutschschweiz gestossen ist (die Situation hat sich in der Zwischenzeit allerdings erheblich gebessert), so erstaunt es nicht, dass es auch im Kanton Uri in der Lehrerschaft Stimmen gab, die der Einführung des Italienischunterrichts

*Christoph Flügel, Dr. phil, war 1966-1969 Deutschlehrer am Wirtschaftsgymnasium der Schweizerschule in Rom und 1969-1972 am Liceo cantonale in Lugano. Seit 1972 Berater des Erziehungsdepartements des Kantons Tessin für Fragen des Fremdsprachenunterrichts. Er ist Mitglied der Redaktion von Babylonia, des EDK-Ausschusses L2/F und weiterer Kommissionen, die sich mit Fragen des Fremdsprachenlernens und -lehrens befassen.*



in der Primarschule und dem Gesamtsprachenkonzept mit Skepsis begegneten. Aber auch diese skeptischen Stimmen müssen ernstgenommen werden, Erfahrungen in anderen Kantonen zeigen, dass die Überzeugungsarbeit, die zu leisten ist, noch gross sein wird, denn manche können sich nur schwer vorstellen, dass Schüler und Schülerinnen in der obligatorischen Schulzeit zwei oder gar drei Fremdsprachen lernen können. Sie denken dabei vermutlich (auch) an ihre eigene Schulzeit zurück, an den Französischunterricht, den sie als Schüler/innen genossen haben. Welcher Art dieser Fremdsprachenunterricht gewesen sein mag und zu welchen Ergebnissen er geführt hat, lässt sich an folgender "banaler" Episode ablesen: am 12. November 1994 wird in Zürich die 128. Plenarversammlung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer VSG stattfinden. Das Programm sieht nach der Begrüssung durch den Rektor der ETH Zürich einen Hauptvortrag des Rektors der Universität Zürich vor. Es folgt ein Podiumsgespräch mit deutsch- und französischsprachigen Votantinnen und Votanten. So weit, so gut, wenn da im Programm nicht der Nachsatz stünde "un service de traduction simultanée sera assuré". Man traut offenbar den versammelten Schweizer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern nicht zu, dass sie französisch und deutsch gehaltene Vorträge verstehen! Wie gut die Urner und Urnerinnen später einmal Italienisch, Französisch und Englisch beherrschen werden, muss sich aller-

dings erst noch zeigen, auch wenn nicht alle später einmal in einem Gymnasium unterrichten werden.

### 3. Uri als Vermittler zwischen zwei Kulturen

Sprachkenntnisse dienen nicht nur der kulturellen Bereicherung, sind nicht nur Voraussetzung für Erfolg im Leben, sie haben also nicht nur eine private Dimension, ihnen kommt auch - und darauf hat Flavio Cotti in Göschenen deutlich hingewiesen - "eine eidgenössische, nationale und politische Dimension" zu. Das Verständnis zwischen den verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften der Schweiz sei, so Cotti in seiner dreisprachigen Göschener Ansprache, "die Voraussetzung für das Überleben des Landes. Uri hat für das ganze Land ein Zeichen von tiefer politischer Bedeutung gesetzt. Ich wünsche mir aufrichtig, dass dieses Zeichen auch über die Grenzen dieser zwei Kantone hinaus Wirkung zeigt." Auch der Urner Erziehungsdirektor Stadler unterstrich in seiner Ansprache an der "Festa-Ponte" die staats- und kulturpolitische Bedeutung des Entscheids, Italienisch als 1. Fremdsprache in der Primarschule einzuführen. Dadurch dass der Kanton Uri an seinen Schulen Italienisch als erste Fremdsprache anbietet, die "Sprache des Nachbarn" also, wird er "zum Vermittler zwischen der italienischen und der deutschsprachigen Schweiz und zwischen zwei Kulturen".

Und der Vorsteher des Tessiner Erziehungsdepartements Giuseppe Buffi

präzisierte diesen Gedanken noch, indem er sagte: "Per noi Ticinesi, la vostra è stata una scelta importante e dai significati particolari, e ciò per più di un motivo. In Svizzera, dove i Ticinesi sono spesso guardati con simpatia, ecco un Cantone che non si limita a questo atteggiamento nei nostri confronti, ma dimostra concretamente il suo rispetto per la nostra lingua e cultura. E' risaputo che non esiste migliore dimostrazione di rispetto per il vicino che imparare la sua lingua". Buffi verwies dann auch darauf, dass Italienisch in vielen Kantonen die zweite Landessprache sei, die am häufigsten gesprochen werde, dass diese Tatsache aber leider nicht dazu geführt habe, der italienischen Sprache die ihr gebührende Stellung in der öffentlichen Schule einzuräumen. Die massive Ablehnung, die der Vorschlag erfahren habe, einen zweijährigen obligatorischen Italienischunterricht zumindest an den Schweizer Gymnasien einzuführen, mache der Schweiz, dem Föderalismus und dem schweizerischen Pluralismus keine Ehre.

Bemerkenswert ist auch die Art, wie der Kanton Uri bei der Realisierung seines Entscheids, Italienisch als erste Fremdsprache einzuführen, vorgegangen ist: er hat die enge Zusammenarbeit mit dem Kanton Tessin gesucht (und gefunden!). Diese neue Form eines regional orientierten Föderalismus scheint auch in anderen Gebieten Schule zu machen. Sprachgrenzüberschreitende Kooperation gibt es schon seit längerer Zeit in der "Regio Basiliensis", das letzte Bei-



***“Per noi Ticinesi, la vostra è stata una scelta importante ... In Svizzera, dove i Ticinesi sono spesso guardati con simpatia, ecco un Cantone che non si limita a questo atteggiamento nei nostri confronti, ma dimostra concretamente il suo rispetto per la nostra lingua e cultura ... non esiste migliore dimostrazione di rispetto per il vicino che imparare la sua lingua”***

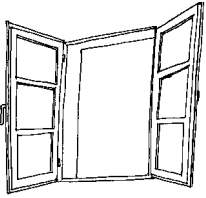
*Flavio Cotti*

spiel dafür ist die am 25. Mai 1994 erfolgte Schaffung der Region “Mittelland”, welche die Kantone Bern, Freiburg, Solothurn und Neuchâtel umfasst und wo ebenfalls die Zweisprachigkeit nicht als Element der Schwäche, sondern der Stärke erkannt wird. Auch im Fall der Kooperation Uri-Tessin konnte und kann es nicht darum gehen, grosse Strukturen zu schaffen. Es musste etwas Konkretes getan werden, etwas, was allen Urner Schülerinnen und Schülern - und nicht erst in zehn oder zwanzig Jahren ! - zugute kommt: in verhältnismässig kurzer Zeit musste ein neues Lehrwerk für den Italienischunterricht an der Urner Primarschule geschaffen und mussten die Urner Lehrer/innen sprachlich und didaktisch auf ihre neue Aufgabe vorbereitet werden. Heute, vier Jahre nach dem Grundsatzbeschluss, liegt das Lehrwerk “Verso Sud” vor, am 3. September konnten in Göschenen die ersten 50 Urner Lehrkräfte ihre Italienischdiplome aus den Händen der Regierungsräte Stadler und Buffi entgegennehmen. Weitere Urner Lehrer und Lehrerinnen, besonders der Volksschuloberstufe und der Primarschulunterstufe befinden sich zur Zeit in Ausbildung (in weiser Voraussicht bietet der Kanton Uri diese Ausbildung auch den Lehrkräften der Primarschulunterstufe an!).

Die “Pedagogia degli scambi”, die Austauschpädagogik, wie sie der Urner Lehrplan für den Italienischunterricht verpflichtend vorsieht, steckt zwar erst in den Anfängen (und wo in der

Schweiz ist das anders?). Was der Sachunterricht auf italienisch bringt, den der Lehrplan - zumindest als Möglichkeit - für das 9. Schuljahr vorsieht, wird sich in ein paar Jahren zeigen. Wichtig ist heute, dass die Urner Lehrkräfte ihren Schwung beibehalten und dass sie weiterfahren, an der Verbesserung ihrer Sprachkompetenz zu arbeiten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die grosse Mehrzahl der Urner Lehrkräfte Italienisch von Grund auf lernen musste; alle müssen zudem ihre italienischen Sprachkenntnisse an einer externen Sprachprüfung unter Beweis stellen. Man vergleiche damit die Situation in den anderen Deutschschweizer Kantonen, wo alle Lehrer/innen seinerzeit an der Schule während vielen Jahren Französisch gelernt haben und heute erst noch die Möglichkeit erhalten, diese Französischkenntnisse im Hinblick auf den zu erteilenden Französischunterricht “aufzufrischen”. Es ist meine feste

Überzeugung: der Fremdsprachenunterricht an der Primarschule - von “Frühbeginn” kann in der Deutschschweiz bei einem Beginn in der 5. Primarklasse nun weiss Gott nicht mehr gesprochen werden - steht und fällt mit seinen Ergebnissen! Kinder können, auch schon im Vorschulalter, andere Sprachen lernen, dies beweisen Erfahrungen rund um den Globus. Nur gesicherte Kenntnisse in der ersten Fremdsprache am Ende der Primarschule gewährleisten eine kohärente Weiterführung dieses Unterrichts auf der Sekundarstufe I und schaffen auf dieser Schulstufe auch Raum für das Erlernen anderer Fremdsprachen. Wenn unsere Schüler/innen am Ende der Primarschule nicht über ausreichende Kenntnisse in (mindestens) einer zweiten Sprache verfügen, so liegt das in aller Regel nicht an den Kindern ! Es geht jedoch nicht an, die “Schuld” an dieser Situation einseitig den Primarlehrkräften anzulasten. Oft sind es die Unterrichts- und die schulischen Spracherwerbsbedingungen, welche auf den Fremd- oder Zweitspracherwerb der Kinder zu wenig Rücksicht nehmen. Die Erfahrungen mit dem Italienischunterricht im Kanton Uri und mit der Realisierung des Urner Gesamtsprachenkonzepts können hier wertvolle Hinweise geben, die sicher auch anderen Kantonen zugute kommen werden.



# Uns macht der Italienischunterricht Spas...

*Wir haben Andrea Torelli und Jacky Truttman einige Fragen zu ihrer Wahrnehmung der Einführung des Italienischen und zu ihrer Unterrichtserfahrung gestellt. Beide sind in Erstfeld tätig: Jacky unterrichtete ein Jahr an der Primarschule und Werkschule Italienisch als Pilotklassenlehrer, Andrea startete in einer Kleinklasse zu Beginn dieses Schuljahres.*

**Babylonia:** Die Einführung des Italienischen an der Urner Primarschule als erste obligatorische Fremdsprache ist ein kulturelles, sprachpolitisches und pädagogisches Ereignis. Kulturell, weil damit die italienischsprachige Kultur in der Schweiz aufgewertet wird, sprachpolitisch, weil das Tabu des Französischen als erste Fremdsprache gebrochen wird, pädagogisch, weil ein weiterer Schritt in Richtung Früherwerb der Fremdsprachen getan wird. Nicht alle, auch unter der Lehrerschaft, sind aber damit einverstanden. Wie ist Eure Meinung dazu? Überwiegen die Vor- oder die Nachteile? Wie wertet Ihr das Vorgehen des Kantons?

**Andrea, Jacky:** *Wir erachten es als sinnvoll, die 1. obligatorische Fremdsprache auf die 5.Klasse vorzuzuschieben. Mutig scheint uns auch, dass der Kanton Uri sich für die italienische Sprache entschieden hat. Wenn es um eine zweite Landessprache geht, ist es für uns klar, dass das Italienische eingeführt wird, obwohl das Französische weltweit viel weiter verbreitet ist. Das Tessin liegt uns örtlich gesehen viel näher. Grundsätzlich taucht für uns immer wieder die Frage auf, ob es nicht angebrachter wäre, die englische Sprache gesamtschweizerisch als 1. obligatorische Fremdsprache zu wählen, wenn sie für die Zukunft der Kinder von Bedeutung sein soll. Wir denken aber, dass sich der Kanton zu Recht für das Italienische entschieden hat. Auch dem Fehlen einer angemessenen Ausbildung der Lehrer/innen sowie eines Lehrmittels kann man positiv abgewinnen, dass man ein eigenes Lehrmittel und ein Ausbildungskonzept erarbeiten konnte.*



**B.:** Die Lehrerschaft wurde aber quasi im Schnellverfahren für die neue Aufgabe ausgebildet. Wie hast Du/Ihr die Ausbildung hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Qualität sowie der persönlichen Bereicherung erfahren?

**Andrea, Jacky:** Für uns ist die Ausbildung eine persönliche Bereicherung. Das Ausbildungskonzept erachten wir als fundiert aufgebaut, jedoch setzt es voraus, dass die Lernenden viel Eigeninitiative entwickeln. Die Qualität des Unterrichts hängt auch stark von den Lehrpersonen und den Gruppenzusammensetzungen ab. Der Didaktikkurs und der Unterricht einzelner Sprachlehrer/innen haben uns eine neue Sprachdidaktik gezeigt. Wir stellen fest, dass die eigene Sprachkompetenz und die didaktisch-pädagogische Kompetenz sich durch das eigene Unterrichten stark verbessert. So gesehen, war die Ausbildung nur ein erster Schritt zur Erteilung eines kompetenten Sprachunterrichts in der Primarschule.

**B.:** Wie erlebt Ihr die Einführung des Italienischen auf der persönlichen und emotionalen Ebene? Wie erfahrt Ihr den neuen Unterricht? Welche Gefühle werden dadurch hervorgerufen?

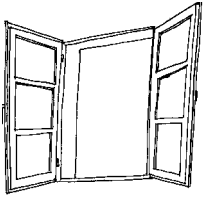
**Jacky:** Ich habe mich auf den Unterricht des Italienischen gefreut. Ich habe von Anfang an als zweite Sprache das Italienische vertreten und mich auch zur Verfügung gestellt, als Pilotklassenlehrer zu arbeiten. In dieser Funktion konnte ich am Ausbildungskonzept und an der Entwicklung des Lehrmittels mitarbeiten. Mir gefällt die italienische Sprache und das Unterrichten macht mir mit zunehmender Sicherheit Spass.

**Andrea:** Zu Beginn ging mir alles viel zu schnell. Erst im 3. Ausbildungszyklus stieg ich ein und traf gute Voraussetzungen an. Meine persönliche Motivation wurde immer grösser. Seit langem schon fasziniert mich die italienische Sprache und ihre Kultur. Für mich wurde es

zur persönlichen Herausforderung, eine neue Sprache zu lernen und später an die Schüler/innen weiterzugeben. Mir gefällt es, Italienisch zu unterrichten, jedoch merke ich, dass ich viel Zeit für die Vorbereitung aufwenden muss, damit ich mich sicher fühle. Das Lehrmittel gefällt mir sehr gut. Es ist klar aufgebaut und enthält viele gute Ideen. Beim Unterrichten stelle ich ganz klar fest, dass die neuen Lerninhalte immer wieder repetiert und geübt werden müssen. Ich glaube, nur wenn die Schüler/innen Erfolgserlebnisse erfahren, bereitet ihnen die Fremdsprache Spass.

**B:** Wie erleben die Schüler die neue Erfahrung? Wie verhalten sie sich zur neuen Sprache? Wo haben sie Freude und wo bekunden sie Mühe?

**Andrea, Jacky:** Die Schüler/innen erleben die neue Sprache sehr unterschiedlich, von begeistert bis unmotiviert. Viele verhalten sich der italienischen Sprache gegenüber sehr vorsichtig, andere sprechen uns ungehemmt italienisch an. Wir haben den Eindruck, dass die Schüler/innen im allgemeinen zurückhaltender sind als im Deutsch, und dass jene, die in der deutschen Sprache schweigsam sind, auch im Italienischen Ausdrucks Mühe bekunden. Unsere Kleinklassenschüler/innen zeigen grosse Mühe beim Auswendiglernen und Behalten von Redewendungen und Begriffen, sodass ihre aktive Sprache sich in einem kleineren Rahmen bewegt. Es zeigt sich auch, dass die Mittelstufenschüler/innen noch sehr spontan und offen das Italienische angehen, während bei den älteren Schülern eher Motivationsprobleme auftauchen.



# Quelques briques de la tour de Babel

Hans Weber

*Il paraît que la fameuse Tour ne s'est pas effondrée complètement. Un ou deux pans de murs sont restés debout, et certaines personnes ont même essayé d'en reconstruire au moins une partie. Car de tout temps, bien des gens ont aspiré à une communication universelle. L'un de ces bouts de mur est constitué de briques «termes internationaux» tels que ordinateur – computer. Une autre partie comprend les noms propres. Car, n'est-ce pas, les noms propres ont une valeur universelle.*

Hans Weber, Linguist und Sprachbegeisteter, unterrichtete an der Kantonsschule Solothurn. Er hat sich hier und allgemein in der Schweiz für die Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt.

## Les noms propres

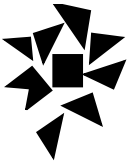
Nous sommes tous habitués à ces noms à face multiple, comme *Charlemagne – Carlomagno – Karl der Grosse; Ibn Sina – Avicenna; Genève – Geneva – Ginevra – Genf*: signes d'accueil dans une autre culture, non d'impérialisme. Aucun problème, me direz-vous. Mais croyez-vous que des paires telles que *Aachen – Aix-la-Chapelle; 's-Gravenhage – La Haye* ou *Livorno – Leghorn* ne posent pas de problèmes de communication?

Heureusement, la vaste majorité des personnalités et des villes ne se paient pas ce luxe: leur nom ne possède qu'une seule forme (...écrite). Donc, tant qu'il s'agit de langues utilisant notre alphabet latin, aucune difficulté, semble-t-il. *Locarno* prononcé à la française, à la portugaise, à la suédoise et à l'anglaise (?) reste mutuellement intelligible. Chacun prononce tant bien que mal *Zurzach*,

*Porrentruy, 's-Hertogenbosch, Jerez de la Frontera*, soit selon ses propres normes «lettre/son», soit selon sa perception orale, et l'intelligibilité pourrait être garantie. Certes, il se présente des difficultés lorsque des lettres ou des combinaisons de lettres ont une autre valeur phonique ou lorsque certains sons n'existent pas dans une langue donnée: le *th* anglais dans la plupart des langues, *Chiasso* prononcé par certains Allemands, *Jedburgh* par les Suédois...

## Adaptations

De petites adaptations se sont produites qui donnent des formes plus proches des habitudes phonétiques: *Palermo – Palerme; Hannover – Hanovre; Hamburg – Amburgo; Stockholm – Estocolmo*. Il est même une dynastie qui a modifié l'orthographe de son nom afin d'en faciliter la prononciation pour ses amis français: les *Stewart – Stuart*.



Pourtant il reste bon nombre d'obstacles à une intelligibilité parfaite. Un des moindres problèmes est dû au fait qu'en français, la lettre *u* représente un autre son que dans la majorité des langues. Aucune entrave à la compréhension, direz-vous. D'accord, mais qu'en est-il de la logique française: *Lucerne*, *Uruguay* [y]; *Zoug*, *Ouganda* [u]; *Unterwald*, *Burundi* [u], à quoi vient s'ajouter le *Rwanda*.

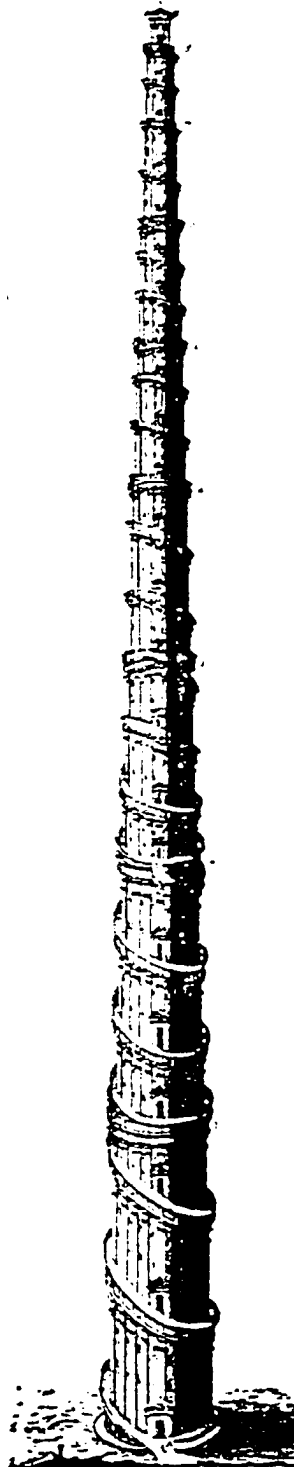
Mais c'est sans doute l'anglais avec sa phonation si particulière qui sabote le plus la construction d'une nouvelle Tour de Babel. Qu'il se laisse guider par l'orthographe ou par ce qu'il perçoit, l'Anglais moyen aura toujours grand-peine à se faire comprendre par un natif lorsqu'il énonce *Bulle*, *Salerno*, *Herzogenbuchsee*, etc.

### Les signes diacritiques

Pour suffire aux besoins de certaines langues, l'alphabet latin s'est orné de signes diacritiques. Ces petits points, traits, cercles, crochets sont-ils si importants? Qu'on les respecte ou non dans *Besançon*, *Näfels*, *Ålborg*, *São João*, *Kos-ice*, *Ca'lavàs*, l'intelligibilité reste-t-elle assurée? A vous de juger.

Mais avez-vous d'emblée identifié ['nɛsɪz] la première fois que vous l'avez entendu? C'est notre *Nestlé* ('s)!

Peut-être avez-vous entendu parler de l'inquiétude, voire la fureur des Espagnols lorsqu'on suggérait de ne pas pouvoir placer la «tilde» sur le



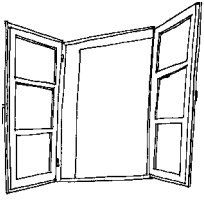
clavier «européen», faute de place. Il est vrai qu'*Espana* perd tout son attrait... Il faudra bien un clavier énorme quand l'UE comprendra tous les pays de l'Europe géographique avec *cesu*, *o*, *e*, *y*, *ç*, *r*, *z*. Ces signes diacritiques sont minuscules, mais puissants: comparez notre «*Lodz*» et la prononciation correcte de *o*'dz', [wut ].

Bilan assez déconcertant, donc: quiconque voudra participer à la reconstruction de la Tour devra commencer par apprendre maints systèmes de relations «lettre/son».

Vous avez sûrement constaté que le *c* de *Legnica* tout comme celui de *Kielce* (villes polonaises) se prononce [ts]. Etes-vous étonnés que certaines langues utilisent les lettres de l'alphabet plus logiquement que nous ne la faisons, nous avec notre tradition post-latine? (*Catullus*, *Cicero*) L'ignorance d'autres systèmes peut avoir des conséquences bizarres: tel ce pauvre garçon qui s'appelait [si:n] parce que ses parents ne savaient pas que *Seán* [ʃɔ:n] n'est autre que la forme irlandaise de *John*...

### Les caractères étrangers

Pour les langues qui possèdent des lettres spéciales, nous avons l'habitude de recourir à la transcription par nos lettres à nous. C'est ce qu'ont fait les scribes anglo-normands pour la langue anglo-saxonne, avec les conséquences que l'on sait pour l'orthographe de l'anglais; donc attention! L'islandais nous offre un exemple analogue: nous transcrivons



*Ǽorsteinn Thorsteinn* et *Sigrúð Sigurd*, l'un gardant sa caractéristique, l'autre la perdant.

La transcription s'impose pour les langues dont l'alphabet n'est pas latin. Confrontés à l'alphabet grec, les Romains furent les premiers à utiliser la lettre *H* pour former des combinaisons représentant des signes inexistantes dans leur système: *ch*, *ph*, *th*, idée fructueuse qui se reflète toujours dans nos *ch* (français), *sh*, *ch*, *th* (anglais), *ch*, *sch* (allemand), etc. Vous soupçonnez que le *H* combiné avec toutes les lettres de l'alphabet, ce serait un système apte à rendre n'importe quel signe étranger. Mais malheureusement, la route vers l'intelligibilité universelle n'est pas si directe.

La transcription des noms grecs dans la généralité de nos langues s'appuie sur la tradition romaine. D'où, par exemple la prononciation de *Zeus* en allemand avec la même diphtongue que dans *Heu* (ehéu! soupire l'éru-dit). Les Suédois, eux, transcrivent *Zevs*, forme plus proche de l'original. Ce qui frappe, par ailleurs, c'est l'entêtement avec lequel les Allemands placent l'accent là où les Grecs ne le placent/plaçaient justement pas: *Antigóne* (gr.), *Antígone* (all.), *Periklés* (gr.). *Périkles* (all.).

## Problèmes de transcription

Néanmoins, la transcription du grec est assez universelle. Plût aux dieux qu'il en fût de même pour les autres langues aux caractères non-latins!

Arrêtons-nous un instant sur l'exemple du russe.

Un nouveau problème se présente: la fatalité a voulu qu'on ne cherche plus simplement à rendre lettre par lettre (ou combinaison de lettres), mais qu'on essaie de donner une idée du son représenté. Que faire alors quand un son donné n'existe pas dans la langue d'adoption? Pourquoi se casser la tête, puisqu'on ne pourra quand-même pas prononcer le son étranger? C'est ce que pensent sans doute les Castillans en transcrivant *Chostacovitch* pour arriver au son espagnol le plus proche du son original ([tʃ] pour [ʃ] ou *Jivago* ([χ] pour [ʒ]) et *Azerbaidjan*. A ce propos, notons que le *z*, représentant un son sourd s'il en est, s'emploie régulièrement pour transcrire le son voisé [z]!

De même, les Allemands écrivent *Schiwago*, les Suédois *Sjivago*. Halte-là! s'écrient les savants: il faut préserver quelque chose de l'aspect étranger de ces noms, et ils proposent des combinaisons bien ingénieuses: Sur *sj* [ʃ] les Néerlandais et Suédois créent *zj* [ʒ]: *Zjivago*, sur *sch* [ʃ] les Allemands calquent *sh* [ʒ]: *Shivago*, à partir de *ch* (allemand! [χ/ç]) Français et Anglais forment *kh*: *Kharkov*. Il serait intéressant de savoir quelle influence auront ces graphies, utilisées dans les grands journaux, sur la prononciation.

Du reste, les Castillans utilisent de plus en plus le *sh* anglais: *Bangladesh* (adj. *Banglades!*).

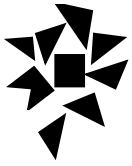
Mais il y a mieux: certains érudits français sont en train d'introduire la lettre *x* avec sa valeur grecque ou

cyrillique [χ/ç]: «*le pays yakoutesaxa*» (titre d'un volume *nrf*).

Transcrire les lettres ou les sons? C'est une question qui se pose entre autre pour les noms russes en [-tʃɔf] accentué. D'aucuns optent pour la prononciation: *Pugatschow* (all.), *Pugaciov* (it.), *Pugachov* (esp.), d'autres pour l'orthographe: *Pugachev* (franç. et angl.). Les Anglais, habitués aux prononciations bizarres des voyelles, peuvent énoncer [-tʃɔf]; quant aux Français, ils s'en tiennent strictement à l'orthographe, et par là, s'isolent. Leur graphie *Eltsine* est également unique – et l'on se demande que vient faire le *e* muet dans une transcription si sévère...

Quel désordre post-babélien! Mais ce n'est pas tout. Souvent les traducteurs ignorent ces divers systèmes, et l'on voit dans des livres allemands apparaître des formes telles que *Balkh* au lieu de *Balch*, et les lecteurs prononcent fidèlement [-k], prononciation qui deviendra peut-être standard. Lisez attentivement la longue liste de noms à la fin d'un film ou d'un documentaire, où personne n'ose modifier la transcription première des noms propres: *u* représente-t-il [u] ou [y], *ou* [u] ou [au], *kh* [k] ou [χ/ç], *j* [j], [ʒ], [dʒ] ou [χ]? etc. etc.

On tourne et retourne ces briques portant des signes sur plusieurs faces, et l'on ne sait comment les poser les unes sur les autres pour reconstruire la Tour.



# Ein Lehrwerk ist doch kein Lesebuch

Leo Koch

*Leo Koch war bereits einmal bei Babylonia zu Gast (Nr. 2/93). Mit einem bemerkenswert ironischen Beitrag ("Lückentext zum Unterricht") zu den alltäglichen Erfahrungen eines Sprachlehrers hatte er die Aufmerksamkeit unserer Leser auf sich gezogen. Hier folgt in gewissem Sinne die Fortsetzung. Viel Spass! (Red.)*

## I

*Leo Koch.*  
Deutschlehrer am Liceo Lugano 2. Wohnt in Sigirino und in den Lüften.

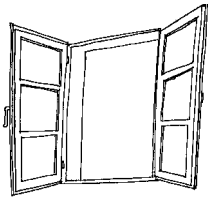
Gestatten Sie mir eine Frage bitte:  
Belegen Sie Sprachkurse,  
wenn Sie eine Sprache lernen?  
Wenn ja, was stört Sie am meisten?  
Und wie lange - vor allem - halten Sie durch?  
Und woran - bitte- mag das wohl liegen?  
Was meinen Sie?

Wie würden Sie antworten, wenn Sie antworten müssten?  
Also ich etwa folgendermassen:

- .. na ja, wissen Sie, da ist zuerst einmal die Zeit, man hat ja immer wichtigere Dinge zu tun, als Portugiesisch, Russisch, Arabisch zu lernen. Und dann wie diese Kurse gehalten werden, oder sagen wir besser, diese mühsamen Versuche, mich wochenlang mit den "Grundlagen der Sprache" - wie sie es nennen - hinzuhalten, beziehungsweise damit hinter dem Berg zu halten, und das Bestreben, mir dauernd Dinge erklären zu wollen, die ich mir längst durch einen Blick in eine Grammatik selbst beigebracht habe (wir wollen heute das Futur lernen).

Dann aber auch alles andere, verstehen Sie, angefangen bei der Towerbrigde, über den spanischen piropo und das torear bis hin zum Inventar der Loire-Schlösser und der Erkenntnis: a Venezia non ci sono macchine. -

Denn davon geht man scheinbar aus: Wer eine Sprache lernt, hat vom dazugehörigen Land keinen blassen Schimmer, ja kennt bisher aller Wahrscheinlichkeit nach noch nicht einmal seinen Namen. Der Gipfel ist etwa erreicht, wenn ein Tessiner aus deutschen Lehrwerken Landeskunde



Schweiz serviert bekommt. (Zwischenrufe gut informierter Leser: Ja gibt es denn Schweizer Landeskunde in deutschen Lehrwerken?!)  
Ein Lehrwerk Schweizerdeutsch habe ich nicht zur Hand, aber woorschiinli erzählen sie von Milchschoggi und Heidi.

Nun könnte man ja sehr spannend über Heidi und ihre Erziehungsversuche an Peter berichten und zeigen, wie dadurch ein Bruch im Buch entsteht, aber das würde ein Lehrwerk natürlich nie tun, jo bhüeti Gott nai. Der und die Lernende müssen schon die schwere Sprache erlernen, da darf man sie nicht auch noch mit Inhalten belasten, das sieht man wohl ein, das unabdingbar Nötige nur: ein bisschen Folktourismus, ja, und Brauchdumm halt, das schon.

(Allen persönlichen Erfahrungen zum Trotz natürlich, denn wer nimmt nicht die Lektüre eines fremdsprachigen Textes lieber in Kauf, wenn sich die Lektüre lohnt, und wer schaut sich schon lange einen Film an, der nicht interessiert, nur um Sprache zu lernen.)  
Nur Sprachelernen ist einfach zu wenig, Sprache lernt man nebenbei, wenn Sie verstehen, was ich meine.

## II

Aber zum Glück gibts sogenannte Selbstlernwerke, nicht wahr.

Wie stehts also mit denen?

Nicht gut. Leider. Nicht gut!

Die verlangen nämlich vom Lernenden, dass er für sich selber Lehrer spielt. Er oder sie kriegt zum Beispiel einen Prospekt über die Loire-Schlösser vorgesetzt und darf sich dann selber Fragen stellen. Nicht irgendwelche natürlich - vielleicht wären da ja tatsächlich einige Fragen zu stellen - nein, das dann doch nicht, sondern die, die im Übungsbuch stehen: "Wovon ist das Schloss Chambord umgeben?" Und dann darf man froh und selbständig antworten: "Parc immense." Das heisst, er

oder sie müssen so antworten, sonst wäre die Antwort falsch, wie der Lösungsschlüssel verrät. "Was für Salons gibt es?" "Rote und gelbe!" Wer hätte das gedacht. "Was für eine Aussicht bieten die Gartenanlagen von Chenonceaux?" "Très belles vues." Sehen Sie, das hätten Sie nicht gewusst und hätten es doch immer schon mal gern erfahren. (Die Fragen auf Deutsch natürlich, und das ganze nennt sich Französisch für Fortgeschrittene.)

## III

Und wie steht es mit ihren eigenen Lehrwerken?

Ich meine die, mit denen Sie unterrichten.

Passiert es Ihnen oft,

dass Sie sich abends nach getaner Arbeit

mit einer Tasse Tee

ans flackernde Kaminfeuer setzen,

um noch ein wenig und genüsslich

in Lehrwerken zu blättern?

Und ist es dann so, dass Sie sich ganz vergessen dabei, wie weiland als Kind, als Sie an Regentagen unter Decken vergraben durch Abenteuerbücher wie durch Dschungelwelten schlichen? Und dass Sie dann aus der Lektüre wieder auftauchen wie aus tiefen Tiefen?

Kurz und prosaischer: Lesen Sie gerne in Lehrwerken?

Ich auch nicht.

Es ist vielmehr so, dass ich mich meist nach vergeblichem Bemühen entnervt an meine Lebensgefährtin wende (sie kennt das schon und duldet es gelassen), und mir etwa folgendermassen Luft verschaffe:

Es macht mich ehrlich krank zu wissen,

dass ich das alles lesen soll,

nur weil ich unterrichte.

Ich finde das sowas von

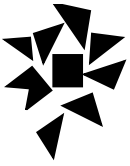
so eng, rigide

irgendwie nicht gut.

Dass der den Mut

hat, heute noch son dumpfen bauen.

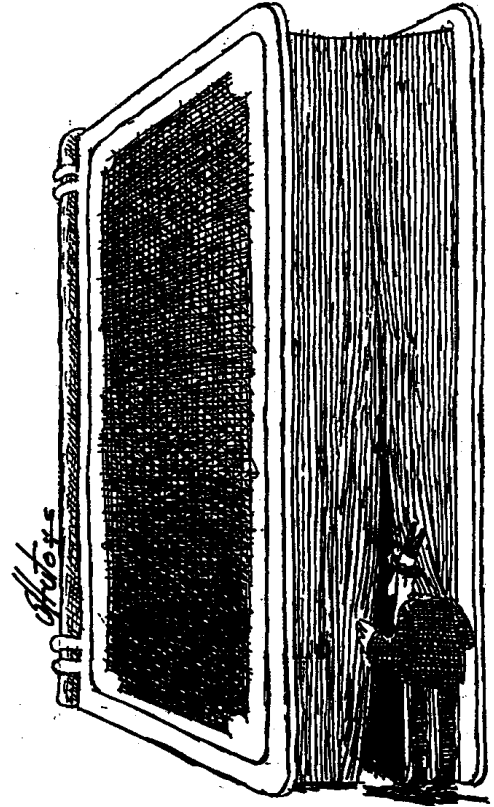
Allein der Fakt, dass so ein Typ das tut,



kann mir echt den ganzen Tag versauen.  
Ich hab da eine Sperre. Und die Wut  
darüber, dass so ein    
mich mittels seiner  blockiert,  
schafft in mir Aggressionen auf den Macker.  
Ich tick nicht, was das  motiviert,  
ich tick es echt nicht, will's echt nicht wissen,  
ich finde Lehrwerke unheimlich  . -  
Und meine Lebensgefährtin lächelt schmunzelnd, kein  
bisschen überrascht, sie kennt den Text im Original und  
weiss, dass er von Robert Gernhardt stammt, und mein  
Gefühlsausbruch nicht ganz authentisch ist.  
(Es handelt sich hier um eine für LehrerInnen zensurierte  
und abgeänderte Version. Das Original trägt den  
anregenden Titel: Materialien zu einer Kritik der  
bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs. Es  
findet sich in den noch nicht vollständig gesammelten  
Werken Gernhardts, ich weiss auch nicht mehr wo.)

## IV

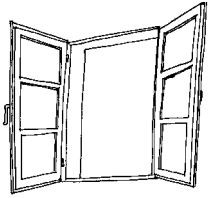
Ein Lehrwerk ist doch  
kein vergnügliches Lesebuch,  
kein Erlebnisraum,  
keine Textspielwiese.  
Wie kann man nur sowas glauben!  
Nicht, das ist doch allen klar, was rege ich mich also auf,  
den Ärger kann ich mir sparen, was erwarte ich denn.  
Dass Lehrwerke mir was erzählen?  
Lehrwerke wollen uns doch nicht wirklich was erzählen.  
Sie tun vielleicht manchmal so. Aber im Grunde geht es  
doch nur um die Wörter im Text und: Schauen Sie mal,  
das da, das ist eine Passivform, und das Passiv wollen  
wir jetzt üben. Üben, übte, geübt, bis man vor lauter  
Üben den Wald, beziehungsweise den Text nicht mehr  
sieht und nicht mehr weiss, wovon man überhaupt spricht.  
Was aber nicht so wichtig ist, sofern das, was man sagt,  
nur einigermaßen richtig ist, grammatisch gesprochen.  
(Natürlich fragt sich der oder die Lernende: Wenn es



nicht wirklich was zu sagen gibt, warum in  
Dreigottesnamen muss ich das dann richtig sagen?)

## V

Bei Lernprozessen denke ich  
an die Turbulenzen beim Fliegen.  
Und das, was in einer Klasse abläuft,  
ist wahrscheinlich so gut vorhersehbar,  
wie die Drehungen einer Plastikflasche,  
die man in einen Bergbach wirft.  
(Das macht man nicht, ich weiss.)  
In Lehrwerken hingegen hat man alles im Griff dank  
Grammatikprogression und Lexikprogression. Wann  
wer was braucht, und wie lange was dauert, ist von  
vornherein klar. Das ist natürlich Märklindenken,  
Baukastendenken, ein Denken wie in der Montagehalle.  
Da wird geschweisst und montiert, Stück für Stück, und  
am Ende steht der Wagen. Aber schon auf der Probefahrt  
stellt man fest, der Wagen läuft nicht, wie er soll. Ist es  
vielleicht, weil die Verbstellung zu locker sitzt, da will  
man doch lieber vorsichtig sein, und noch ein bisschen



üben, sonst fällt am Ende die ganze Grammatik auseinander.

Irgendwie steckt dahinter die leicht antiquierte Vorstellung, ein Kopf sei eine Lagerhalle. Und der Lagerbestand sei Stock für Stock zu erhöhen, und die LehrerInnen liefern Paket um Paket und lassen es sich bestätigen, Datum, Lieferschein und Unterschrift. Und die Lagerverwalter stapeln und stapeln, sie haben alle Hände voll mit Stapeln zu tun. Sie kommen gar nicht dazu, die Bestände zu sichten und damit zu arbeiten, alles bleibt unproduktiv liegen, und das bei den heutigen Lagerkosten, wie jedermann weiss.

Aber immerhin, das Lager- und Märklinprinzip kann Erfolge vorzeigen.

Solange man nur in der Halle bleibt und die Bestände nicht bei Tageslicht betrachtet. Solange man innerhalb der selbstgesetzten Grenzen bleibt und dem selbstgesetzten Rahmen.

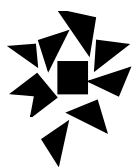
Erstaunliche Erfolge!

Man braucht nur mal Schweizer Maturaprüfungen in den Fremdsprachen Französisch oder Deutsch anzuschauen. Prüfungen auf manchmal geradezu beneidenswertem Niveau. Zum Beispiel was Deutsch als Fremdsprache betrifft durchaus Eichendorff oder Jean Paul. Man verlangt Eichendorff und der Maturand oder die Maturandin ist durchaus in der Lage, den Packen Eichendorff in seinen Beständen wiederzufinden, noch original verpackt, so wie er angeliefert wurde, vorausgesetzt, er oder sie hat vor der Prüfung gewusst, dass er den Packen an der Matura wiederfinden muss.

(Nietzsche meint allerdings einschränkend zu solchem Verfahren, es sei keine Kunst, etwas hinter einem Busche zu verstecken, um es dann dort später triumphierend wieder zu finden.)

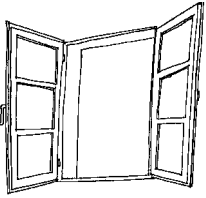
Aber Nietzsche sagt noch viel; also lassen wir für heute Büsche Büsche sein und Lagerhallen Lagerhallen.

## **Publicità UBS**



Pubblicità

Apelmatica



# Bi-Ba Babylon

## 2. Spiel- und Theatertag am 8. November 1994

*In der Schweiz gibt es eine Arbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel (SADS). Sie feierte letztes Jahr ihr 20-jähriges Bestehen und nahm das Jubiläum zum Anlass, einen Schweizerischen Spiel- und Theatertag ins Leben zu rufen: am 8. November 1994 sollen Spiel und Theater in allen Schulen den Ton angeben. Dabei soll das Stichwort „Bi-Ba-Babylon“ im Zentrum stehen.*

*Fritz Franz Vogel, Redaktor der „Spielpost“, hat eine anregende Vorstellung des Spiel- und Thatertages verfasst.*

**BI-BA-BABYLON:** Uns allen sind die aus menschlicher Verrmessheit nicht fertiggestellten oder zerfallenen Turmdarstellungen zu Babel bekannt. Der gestufte Zikkurat, das unvollendete Tor zu Gott, das grosse Scheitern des Menschen, ist ein Fanal der Antike, aber auch eine Chiffre der neusten Zeit.

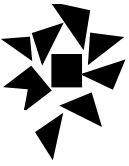
**BI-BA-BABYLON** ist die Metapher für die Sprachverwirrung und die fehlende Kommunikation damals wie heute. Angesichts

- weltweit zunehmender Migrationen,
- Völkerwanderungen und Asylsuchenden,
- steigender Zahlen von Heimat- und Obdachlosen,
- in ferne Länder verschlagener oder in unbekannte Heimat abgescho-

bener Familien und Kriegswaisen,  
• von Zweit- und Drittgenerationen in Gastländern und  
• multikultureller Schulklassen ist dieses Thema aktuell, an radikalen Orten sogar brennend und mörderisch aktuell.

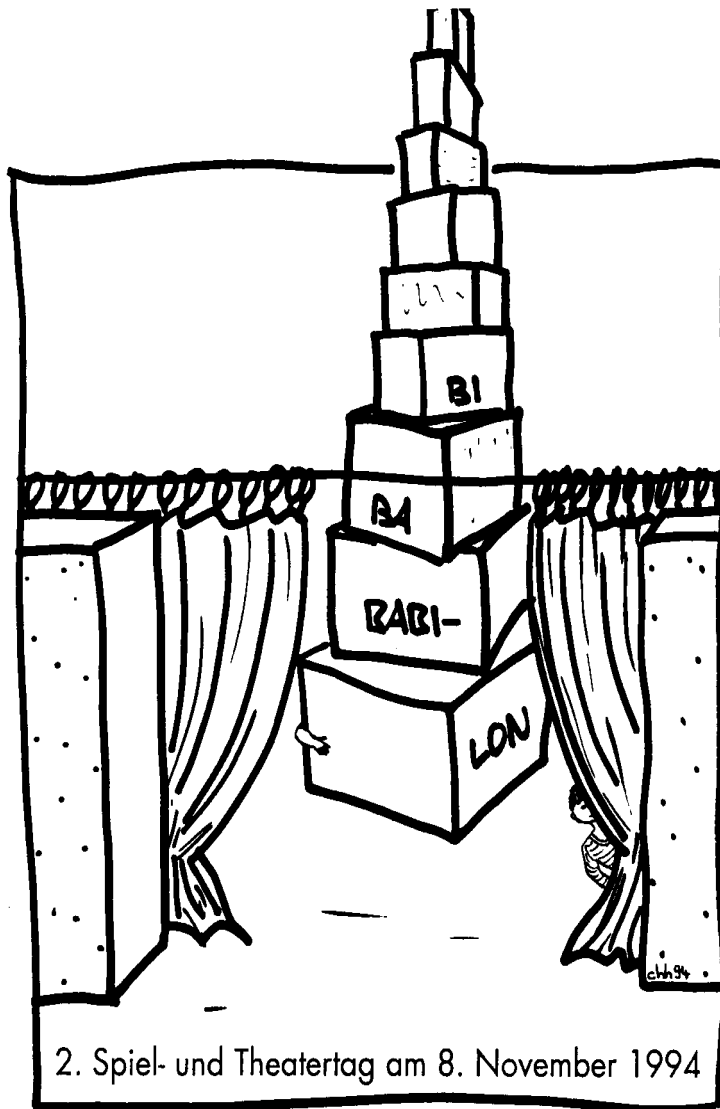
**BI-BA-BABYLON** steht einerseits für die Idee, etwas Grosses, Gemeinsames und Völkerverbindendes zu schaffen, andererseits beinhaltet Babylon den Misserfolg, das Scheitern eines gemeinsamen Zieles an sich. Resultat ist ein Sprachwirrwarr mit all den Begleiterscheinungen: sich nicht mehr verstehen, nicht mehr anhören, und letztlich nicht mehr wahrnehmen. Daraus resultieren Angst, Hass und (Fremden-)Feindlichkeit.

*Des „MAGAZIN für Schule und Kindergarten“, die Zeitschrift des VPOD hat dem Spiel- und Theatertag die Septemhernummer gewidmet. Babylonia dankt herzlich für die Erlaubnis, diesen Beitrag und das Bild abdrucken zu dürfen.*



**BI-BA-BABYLON** als Spielmotto zu wählen heisst, ein gemeinsames Abenteuer, ein audio-visuelles gestalterisches Wagnis einzugehen. Wir gestalten unseren Lebensprozess nicht ohne fremde Einflüsse und Hilfe. Fremdes ist nicht zuletzt

- ein Stolperstein,
- ein Widerhaken,
- eine Herausforderung, den gewohnten Lebensfluss zu stören, um Fragen zu stellen und sich neu zu orientieren.



**BI-BA-BABYLON** ist ein Aufruf, einander in der Schule oder im ausserschulischen Rahmen Ungesichertes, Paradoxes, Spasshaftes, Lustbetontes, Kurioses, Frisches und Unverkramptes zu zeigen, auf dass der zweite schweizerische Spiel- und Theaterstag am 8. November ein verspielter Tag werde.

Spiel und Theater sind Formen der Orientierung. Personen und Gegenstände, Töne und Texte, Gesten und Bilder, Irrlichter und Schattenrisse, Räume und Freiheiten, sind die Akteure. Die SADS setzt sich für dieses Medium besonders ein. In Schulen, in Freizeiteinrichtungen, in kleinen oder grossen Gruppen, soll das Jahresthema zum Gesprächs-, Spiel- und Theaterstoff werden. Spielen kennt keine Limiten, keine Rassen, keine Zensuren. Spielen bedeutet,

- die eigenen Sprachen und Haltungen zu erkennen,
- das Vokabular der Verständigung zu erweitern,
- mich dem Fremden in mir anzunähern,

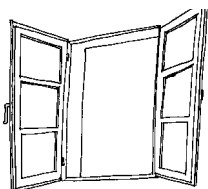
nähern,

- ein „umweltverträgliches“ Individuum zu werden

**BI-BA-BABYLON**, ein Menetekel, ein apokalyptisches Symbol, ein 2500jähriger Warnruf. Wir sind uns bewusst, dass Annäherung an etwas Unbekanntes ein schwieriges Unterfangen ist, dass Austausch und Auseinandersetzung mit dem Fremden eine risikoreiche Sisyphusarbeit ist. Weil wir von der SADS glauben, dass Kulturarbeit im weiteren, Spiel- und Theaterarbeit im engeren Sinne, eben auch sozialpolitische Arbeit ist, stellen wir uns dem widersprüchlichen Thema.

Haben wir Sie mit unserer Idee angesteckt? Wenn ja, motivieren und begeistern Sie Ihre KollegInnen! Und melden Sie uns Ihre Pläne und alle Ihnen bekannten Vorhaben zum 8. November 1994. Wir freuen uns!

Weitere Informationen oder konkrete Unterstützung zum zweiten schweizerischen Spiel- und Theaterstag erhalten Sie im SADS-Sekretariat oder an den kantonalen Beratungsstellen.



# Usage orthographique: quelques remarques

**Marinette Matthey**

L'orthographe du français est un sujet de polémique depuis des lustres et les tentatives de simplification plus ou moins radicale ont jusqu'à maintenant toutes échoué...

On s'en souvient peut-être, le *Journal officiel de la République française* a publié le 6 décembre 1990 des *Rectifications de l'orthographe* élaborées par le Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française à l'unanimité le 3 mai 1990. La Délégation à la langue française du groupe Bally s'est préoccupée du suivi donné à ces recommandations. Des délégués ont été présents lors de diverses rencontres visant à mieux coordonner les efforts de promulgation des rectifications dans les pays francophones.

En 1994, la situation peut se résumer ainsi: les nouvelles graphies sont petit-à-petit intégrées dans différents dictionnaires et ouvrages de référence alors que la majorité des scripteurs francophones pensent qu'elles ont été purement et simplement enterrées suite aux premières réactions viscérales qu'elles avaient engendrées.

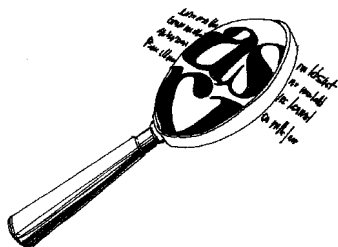
Dans son édition entièrement refondue de 1993, le *Petit Robert* tient largement compte des *Recommandations aux lexicographes*, faites dans le cadre des propositions de rectification. De même, le *Bon usage* (3ème édition) de Maurice Grévisse et André Goosse mentionne les propositions du Con-

seil supérieur de la langue française, en particulier la suppression du circonflexe sur les i et u (sauf quand il s'agit de remédier aux homographies). Le groupe Bally a adressé un rapport à la CDIP SR+Ti, pour attirer son attention sur le fait que les élèves ne devraient plus être sanctionnés pour avoir écrit, par exemple, *la neige fraîche est un évènement rare au mois d'aout*.

Si cet usage orthographique ne correspond pas aux normes de l'enseignant ou de l'enseignante, il est toutefois reconnu et ainsi légitimé par plusieurs ouvrages de référence récents, dont le dictionnaire de l'Académie Française. Il serait bon également que le plus grand nombre de publications adoptent ces nouvelles graphies, dans le but de les diffuser le plus largement possible.

En général, tout le monde est d'accord sur le fait que l'orthographe du français devrait être simplifiée. Cette opinion peut aujourd'hui être relayée par une action légitimée par l'avis de l'Académie française. Elle consiste à écrire *abime, accroitre, aout, apparaitre, les après-midis, assoir, boite, bruler, céder (cèdera), chaîne, couter, croute, diner, entraîner, évènement, flute, frais, fraîche, gout, ile, maitre, maitresse, mure, sure, surement, trainer, traitre*. Ces 25 mots sont pratiquement les seuls à apparaître dans les textes courants et suffisent ainsi à faire entrer les rectifications dans l'usage.

Marinette Matthey est cheffe de travaux au Centre de Linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel et membre de la Délégation à la langue française du groupe Bally (IRDP), chargée des questions d'orthographe.



## Curiosità linguistiche

# Die Zeittür und der Artikel als Störefried

### Hans Weber

Hans Weber, Linguist und Sprachbegeisterter, unterrichtete an der Kantonsschule Solothurn. Er hat sich hier und allgemein in der Schweiz für die Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt.

“Those clever Swiss, can they even open and close time?” – Gedanken eines aufmerksamen Touristen, der seit seinem Eintritt in die deutsche Schweiz an allen Ecken und Enden (es gibt ja hier so viele Gaststätten) Tafeln sieht mit Ankündigungen wie: «DONNERSTAG GANZER TAG GESCHLOSSEN». Da muss es doch möglich sein, den Tag zu öffnen und zu schliessen?! Merkwürdig dabei ist, dass es wohl kaum jemand in den Sinn käme, eine solche Tafel mit der Inschrift «DER GANZE TAG GESCHLOSSEN» zu versehen, sondern er würde, ohne lange zu überlegen, malen lassen «DEN GANZEN TAG GESCHLOSSEN».

Worauf ist das wohl zurückzuführen? In einer Welt, wo wir überall und ständig von geschriebenen Geboten und Verboten, Firmennamen und Amtsbezeichnungen umgeben sind, haben wir uns daran gewöhnt, dass auf einer Hinweistafel zum Beispiel steht «BAHNHOF» oder «DIREKTOR» (ohne bestimmten Artikel), was wir unbewusst in eine Wendung mit Artikel überführen, sobald wir es verwenden: «In jener Richtung muss der Bahnhof liegen», «Da arbeitet der Direktor.» Und daher würde uns eine Tafel mit «DEN GANZEN TAG GESCHLOSSEN» schon fast normwidrig erscheinen.

Warum dann aber nicht «GANZEN TAG GESCHLOSSEN»? Vielleicht deshalb, weil ein bloss am Adjektiv ausgedrückter Akkusativ einfach zu schwach ist und sich allein, ohne stützenden Satz, nicht behaupten kann? Und so tritt der kräftige Nominativ, der in der Grammatik an erster Stelle und im Wörterbuch souverän dasteht, an seine Stelle.

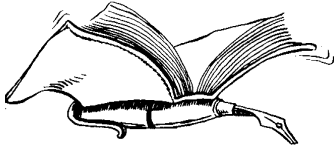
Noch erstaunlicher aber ist es, dass sich

der Akkusativ, zur Freude der Dichter und zum Leidwesen der Lernenden, ausserhalb der Personalpronomina überhaupt noch halten kann. Nominativ und Akkusativ sind nämlich in einem beträchtlichen Teil des deutschen Sprachgebiets zusammengefallen, und nicht nur in der Schweiz, wie wir uns (mit einem gewissen Stolz?) einbilden.

Genug! Der allgemeine Übergang zu Piktogrammen wird das Problem zur Zufriedenheit aller lösen...

Doch mit der Erwähnung des Artikels bei Hinweisen, Überschriften u. ä. habe ich in ein Wespennest gestochen. Da zeigt sich einmal, dass sich die skandinavischen Sprachen, die den bestimmten Artikel ans Substantiv anhängen, mit der Doppelspurigkeit «Nennung/Verwendung in der Aussage» gar nicht erst herumzuplagen brauchen, die uns der vorangestellte autonome Artikel beschert. Da lese ich auf dem Stadtplan von Stockholm «Gamla stan» (Die Altstadt), «Centralbron» (Die Zentralbrücke), «Mynttorget» (Der Münzplatz) oder «S:t Göransgatan» (Die St. Georgsstrasse). Auf unseren Stadtplänen steht dagegen «Via da la Plessur», «Piazza Grande», «Pont-Neuf» oder «Steinenring»; bloss so sprechen wir nicht.

Etwas anders stellt sich die Frage, wenn Sie, etwa als Herausgeber von Ansichtskarten, entscheiden müssen, ob die Legende lauten soll «Sevilla – la Giralda» oder «S. – Giralda», «Milano – i Navigli» oder «M. – Navigli», «Skye – the Cuillins» oder «S. – Cuillins», «Bern – das Münster» oder einfach «B. – Münster». Die Sache ist kaum logisch zu erfassen, und so stülpen wir am besten einen Deckel über dieses Wespennest!



## Il raconte

# Paris, le 16 juillet 1942

Sylviane Roche

*A Paris, le 16 juillet, il fait le plus souvent beau et chaud. Cette année là, il faisait même très chaud. C'est d'autant plus pénible quand on doit préparer des examens. A cette époque, le bac, en deux parties, se composait d'un écrit fin juin, et d'un oral mi-juillet. On ne passait l'oral que si on avait réussi l'écrit, cela s'appelle être admissible. Et Jacqueline, qui n'était pas le genre de fille qui se laisse détourner par les conditions climatiques, avait été brillamment admissible. Alors elle travaillait avec ardeur l'oral de physique pour le lendemain.*

*Une image calme et banale, tranquille et rassurante: par un beau jour d'été, regardant parfois les marronniers de la rue par sa fenêtre ouverte, une jeune-fille de dix-sept ans, assise à son bureau, dans sa chambre sage, cosy-corner, lit étroit avec poupée et nounours assis dessus, révise son cours de physique pour l'oral du bachot le lendemain matin. D'ailleurs, plus tard elle veut être ingénieur, même si tout le monde dit que ce n'est pas un métier pour une femme. C'est à Paris, un 16 juillet, le 16 juillet 1942.*

*Il y eut d'abord les pas dans l'escalier.*

*Le soir, après le dîner, au moment où la mère de Jacqueline lui disait qu'elle ferait mieux de se coucher de bonne heure pour être en forme le lendemain, il y a eu ces pas dans l'escalier et on a frappé à la porte.*

*- Madame Lévy, Madame Lévy, disait la concierge, c'est Madame Le Goff, ouvrez vite!*

*La mère de Jacqueline a ouvert la porte.*

*- Vite, a dit la concierge, vite, ils paraît qu'ils sont déjà rue Saint-Paul ! La mère de Jacqueline, en robe de chambre, ne comprenait rien. La concierge, essoufflée, entra résolument et referma la porte derrière elle.*

*- Qui ça, ils ? demanda Jacqueline*

*- Les Boches ! Mon mari vient de rentrer. Au café tout à l'heure, un collègue dont le beau-frère est flic... Elle s'arrêta, hocha la tête et soupira: d'habitude y osent pas le dire, mais enfin, en ce moment, y'en a même qui en sont fiers, je vous jure... Enfin, bref, il paraît que cette nuit, ils vont arrêter tous les... excusez-moi, enfin tous ceux qui... enfin les juifs, quoi. Tout le monde.... Ils ont même réquisitionné les autobus. C'est ce qu'a dit le collègue... Et voilà qu'en rentrant en vélo, Émile a vu des files d'autobus, rue Saint-Paul, en bas. Alors il m'a dit: "Vite, va chercher Madame Lévy et Jacqueline, vite, on les mettra derrière le charbon..."*

*La mère de Jacqueline, ahurie, ne bougeait pas, n'avait pas l'air de comprendre. Jacqueline la bouscula:*

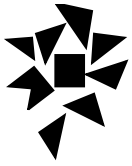
*- Oui, oui, merci Madame Le Goff, on vous suit.*

*Elle courait dans la maison, attrapait la valise toujours prête en cas de besoin, avec l'argent, les bijoux de grand-mère, un album de photos, des lettres...*

***On n'est pas sérieux, quand on a dix-sept ans***

***Arthur Rimbaud***

Sylviane Roche est née à Paris: elle enseigne le français et l'histoire au Gymnase de Nyon. Romancière, elle a publié un recueil de nouvelles, "Les Passantes" (1987) et deux romans: "Le salon Pompadour" (1990) et "Septembre" (1992). Elle est membre de la rédaction de la revue littéraire "Écriture".



- Maman, habille-toi, vite!

Elle lui lançait une robe, l'aidait à ôter sa robe de chambre, enfilait ses chaussures.

Brusquement, elle crut entendre des bruits dans la rue, des moteurs, des pas...

- Vite!

Madame Le Goff les poussait dehors. Elle chuchotait:

- On va descendre à la cave, derrière le charbon Emile a fait un coin, des fois il y met des marchandises qu'on ramène de la campagne... Vous savez ce que c'est, hein, en ce moment...

Au milieu de l'escalier Jacqueline s'arrêta:

- Mon livre de physique!

- Tu es folle ! s'écria sa mère, et c'était les premiers mots qu'elle prononçait depuis l'irruption de la concierge. Celle-ci lui saisit le bras en mettant précipitamment un doigt sur ses lèvres.

- Venez, ne restons pas dans l'escalier.

Elle nous rejoindra. - Jacqueline ! répéta Mme Lévy en baissant la voix. Mais déjà Jacqueline remontait en courant, ouvrait la porte, fonçait dans sa chambre. Elle les rejoignit dans le couloir de la cave, son livre à la main.

- C'est que j'ai mon oral demain matin, moi, expliqua-t-elle, pendant que la concierge ouvrait la porte.

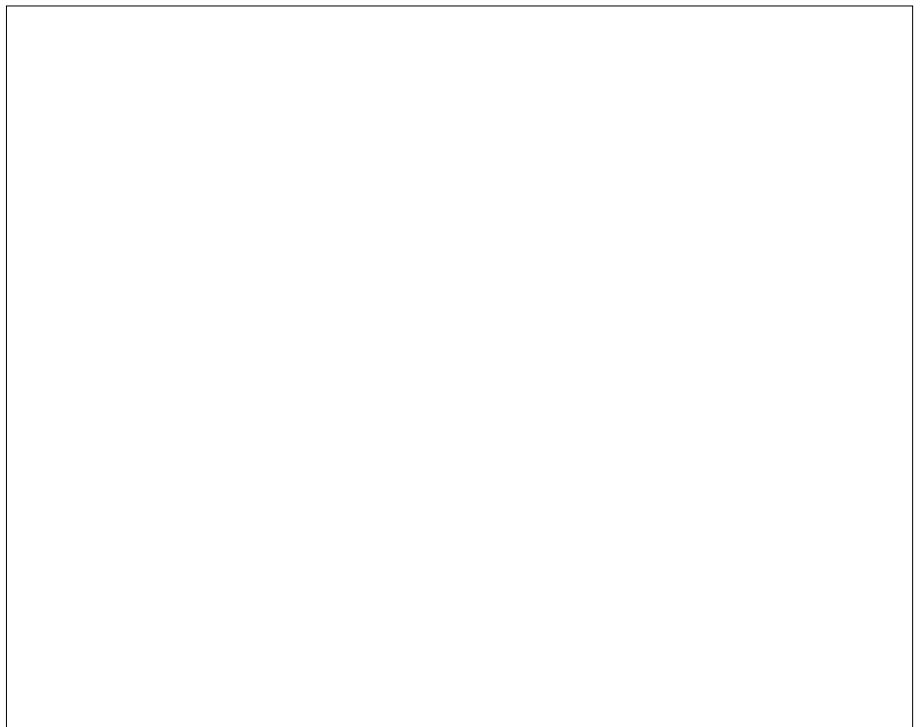
Elles se figèrent sur le seuil de la cave . Le soupirail était ouvert, au ras du

trottoir. On entendait, à quelque distance, des bruits confus, des voix, des moteurs, des pas. Toute une agitation inhabituelle dans ce vieux quartier si calme le soir. Bientôt des cris, puis des hurlements brefs, des claquements de portières, plus rien...

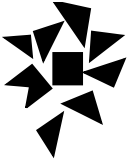
- C'est rue Saint-Antoine, dit la concierge. Elle répéta: Rue Saint-Antoine, si c'est pas malheureux...

Elle s'approcha pour fermer le soupirail. A ce moment on entendit des pas réguliers, rythmés, sonores, comme un seul gros pas de géant.

- La patrouille, dit la concierge



Manfredi Quartana: Massacre, fer, H cm 60



*Madame Lévy se mit à pleurer.*

*- Laissez le soupirail ouvert, Madame Le Goff s'il vous plaît, dit Jacqueline, sinon on va étouffer, dans cette cave.*

*- Va falloir que je remonte, faudrait pas qu'on me remarque, dit la concierge.*

*Elle désigna le tas de charbon:*

*-C'est là qu'Emile a fait le réduit, juste derrière. C'est du beau travail, hein, on n'y voit rien. Si vous entendiez qu'on venait...*

*- Merci, Madame Le Goff, je n'oublierai jamais... balbutiait la mère de Jacqueline.*

*- Allons, allons, Madame Lévy...*

*Dehors, les bruits confus avaient recommencé, plus précis, plus proches: des voix, des piétinements...*

*- Faut que j'y aille.*

*- Madame Le Goff, dit Jacqueline, pourriez-vous nous laisser la lanterne ? C'est pas que j'ai peur, ajouta-t-elle avec un petit air d'évidence, mais c'est pour mon livre.*

*Elle l'élevait devant la concierge perplexe. - C'est pour mon oral, demain matin...*

*La concierge jeta un regard interrogatif à Madame Lévy. Mais celle-ci s'était assise sur une caisse et répétait "mon Dieu, mon Dieu" en se tordant les mains.*

*Madame Le Goff tendit sa lanterne à Jacqueline.*

*- Bon, dit-elle, mais fais bien attention qu'on ne voit pas la lumière depuis dehors.*

*Reste dans ce coin et mets la bâche devant. Et éteins si les pas se rapprochent.*

*Elle étendit la main sur la tête de la jeune fille dans une sorte de signe de croix inconscient, celui-là même que faisait autrefois sa grand-mère de Vendée sur la tête des enfants qui partaient à la ville ou au service militaire .*

*- Allez, j'y vais. Vous en faites pas, tout ira bien. Je remets le cadenas, hein. Et elle répéta, à voix imperceptible, pour elle-même: si c'est pas malheureux de voir des choses pareilles, en refermant la porte derrière elle.*

*Jacqueline posa la lanterne par terre. Les bruits de la rue étaient de plus en plus distincts. On arrivait même parfois à comprendre ce que disaient les voix. Et puis, par moment, des bruits de moteur, des camions ("les autobus" pensa Jacqueline) et tout redevenait calme. Madame Lévy, tassée sur sa caisse, sanglotait dans son mouchoir. Jacqueline s'approcha d'elle:*

*- Allons, Maman...*

*- Mais pourquoi ? Pourquoi ? balbutiait sa mère. Ah si au moins ton père était là...*

*Jacqueline recula, reprit la lanterne. Dehors, on entendait des gens courir. Elle s'assit sur une autre caisse, Les pas, lui semblait-il, envahissait sa tête. Elle alla fermer le soupirail, se rassit, ouvrit son livre de physique qu'elle n'avait pas lâché.*

*A ce moment, malgré le soupirail fermé, on entendit à nouveau le bruit rythmé des bottes sur le pavé sonore. Jacqueline jeta la bâche sur la lanterne et ferma les yeux.*

*Elle les rouvrit dans le silence. Sa mère avait levé la tête et la regardait, figée, les yeux agrandis. Elle avait les mains noires de charbon et des traînées sur le visage.*

*Jacqueline ôta la bâche, rouvrit son livre:*

*- Maman, dit-elle, d'une petite voix enfantine, tu me fais réciter le dynamomètre de Poncelet ?*



## L'angolo delle recensioni

### **Bildungsforschung und Bildungspraxis**

no 1/1994

Universitätsverlag Freiburg, ISSN 02552-9955

“Bildungsforschung und Bildungspraxis/Education et recherche”, die Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, widmet erfreulicherweise die Nr. 1/94 dem Fremdsprachenunterricht (FU). Mit diesem Heft bestätigt sich die Bedeutung, welche der sprachdidaktischen Diskussion ausserhalb der engen linguistischen Fachkreise vermehrt zugeteilt wird. Dass Pädagogen und Bildungsforscher ihr Interesse und ihren Standpunkt kundtun, ist für den linguistischen Bereich schlicht eine Notwendigkeit, die Aufwertung der Relevanz der sprach- und fremdsprachdidaktischen Diskussion kann umgekehrt für den gesamten Bildungs- und curricularen Sektor nur von Nutzen sein.

Das Heft enthält 7 französisch- und deutschsprachige Beiträge. Zwei davon stellen Projekte aus dem NFP 33 (Nationales Forschungsprogramm 33 - siehe *Babylonia* 1/94) vor. In drei Artikeln wird auf die Problematik der Einstellungen und Erwartungen von Lehrern und Schülern gegenüber dem FU eingegangen, während in zwei weiteren Beiträgen die Einführung des Deutschunterrichts in der Genfer Primarschule und das Ausbildungsprojekt der Züricher Primarschullehrer im Hinblick auf die Einführung des Frühfranzösisch diskutiert wird.

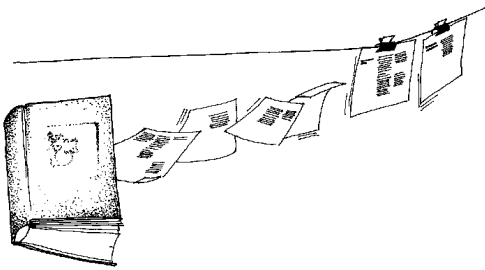
**Otto Stern** geht im Beitrag “*Sprachen und inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht*” von der Feststellung aus, dass die im schulischen FU erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Verhältnis zur Ausbildungsdauer ungenügend seien. Daran knüpft auch das in Zürich laufende Projekt “*Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*” an, denn es will Reformen in der Fremdsprachendidaktik erproben, die zur Aufhebung der in unse-

ren Schulen strikten Trennung zwischen Sprache und Inhalt führen können. Teilweise in Anlehnung an bekannte Immersionserfahrungen wird ein Modell des bilingualen Sachunterrichts anvisiert, das “...auf eine intensive Spracheinführung in der Primarschule und zu Beginn der Sekundarstufe I (...), den Gebrauch der L2 im Unterricht eines Schulfachs, meist Geschichte, Geographie oder Staatskunde” folgen lässt. Die differenzierte Begründung des Projekts liest sich wie eine geraffte Einführung in die aktuellen lernpsychologischen und erwerbs-theoretischen Grundlagen des Sprachenlernens, wobei der operative Akzent auf eine qualitativ und quantitativ hochstehende sprachliche Exposition und auf eine aktive Teilnahme der Lernenden an die Lernsituation gesetzt wird. Nicht thematisiert wird hingegen der zu erwartende Widerstand der Fachlehrer, die bei ähnlichen Vorhaben erfahrungsgemäss eine Benachteiligung der jeweils in Betracht gezogenen Fächer befürchten.

Auch für **Iwar Werlen** ist die Frage der Effizienz des FU von zentraler Bedeutung. Der Autor legt aufgrund verfügbarer Daten dar, wie im öffentlichen und privaten Bildungssystem der Schweiz, “...eine Menge Zeit und Geld in die Förderung der Sprachkenntnisse” investiert werde und gleichzeitig “etwa die Hälfte bis zwei Drittel der befragten Personen in der deutschen Schweiz” über erwähnenswerte Fremdsprachenkenntnisse verfüge. Dabei variiert die Beherrschung von Französisch, Italienisch oder Englisch je nach Altersklasse und Wohnort deutlich. Das von der Universität Bern betreute NFP-Projekt “*Zweitsprachenunterricht im obligatorischen Schulsystem*” untersucht die Bedingungen des Zweitsprachenunterrichts aus einer doppelten Perspektive: Einer-

seits wird global angenommen, der FU unterliege dem Rahmen und den Mustern der Institution Schule. Andererseits schreibt man, gleichsam präzisierend, den für die Deutschschweizer Schule typischen Mustern des Erlernens der Standardsprache eine besondere Wirkung zu: Faktoren wie Literalität, Fachcharakter und Selektionsfunktion übertragen sich auf den Zweitsprachenerwerb mit vermeintlich einschneidenden Folgen. Man nimmt ferner an, dass die sog. kommunikative Wende in der Sprachdidaktik wenig an der Praxis geändert hat, die Schreibenkönnen und vor allem fehlerlos Schreibenkönnen ins Zentrum des Unterrichts stellt.

**Irène Schwob** (*Observation de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire genevoise*) stellt eine Reihe von interessanten Daten zur Einführung des Deutschunterrichts an der Genfer Primarschule vor. Der Päd. Forschungsdienst hat zwischen 1986 und 1990 systematisch Tests durchgeführt und die Lernresultate in den verschiedenen Sprachkompetenzen unter die Lupe genommen. Die Darstellung der Testergebnisse wird mit einer Analyse von einigen typischen Schwierigkeiten und Fehlern, die sich bei den Schülern von der 4. bis zur 6. Klasse bemerkbar machen, ergänzt. Besonders interessant sind die Ergebnisse einer Vergleichsstudie, die die Resultate jener Schüler aus der 7. Klasse (Cycle d'Orientation), die drei Jahre Frühdeutsch hinter sich haben, den Resultaten der sogenannten “débutants” gegenüberstellt. Das ernüchternde Fazit: der Vorteil jener Schüler, die bereits drei Jahre Frühdeutsch genossen haben, ist gering, was die Autorin zur Frage verleitet: “On peut toutefois se demander si un enseignement précoce durant trois ans ne permettrait pas une



sensibilisation plus étendue. En observant les divers tests de langue relevant des compétences de compréhension et d'expression, nous pouvons constater que la sensibilisation réalisée à l'école primaire se résume à l'apprentissage des plus simples structures et du vocabulaire. Ne serait-il possible d'exposer les élèves à un langage plus complexe afin que la sensibilisation s'étende aussi sur les structures typiquement germaniques demandant par exemple une inversion? On peut aussi regretter qu'une méthode communicative n'introduise pas un temps qui permettrait le récit." Schade, dass diesbezüglich verfügbare Daten aus anderen Erfahrungen, wie z.B. jene der Tessiner Volksschule nicht zum Vergleich beigezogen wurden.

In Genf hat man sich auch intensiv mit den Erwartungen und Einstellungen von Lehrern und Schülern beschäftigt. Bemerkenswert ist der Vergleich der Erwartungen der Lehrerschaften aus der Primarschule und aus der Sekundarstufe zur Einführung des Frühdeutsches. **Olivier Mandini** diskutiert die Ergebnisse und stellt eine gewisse Spannung zwischen den Lehrerschaften der zwei Stufen fest, die etwa darin besteht, dass "...les maîtres du CO ont tendance à ressentir les objectifs de l'EP comme minimalistes (...) et les maîtres de l'EP ressentent plutôt les attentes du CO comme maximalistes (...), à l'exception (...) des domaines affectif et oral." Angesichts der aus der Umfrage hervorgegangenen Feststellung, dass sich beide Lehrerkategorien über die Ziele des Deutschunterrichts an der Primarschule einig sind, kommt der Autor zum Schluss: "On s'aperçoit en effet que deux groupes aux statuts différents élaborent chacun de leur côté un ensemble de représentations stéréotypées de leur

propre groupe (auto-représentations) et de l'autre groupe (hétéro-représentations). Ces représentations sont par ailleurs source et produit de perceptions mutuelles souvent erronées..."

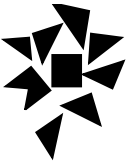
**Dagmar Hexel** und **Gianreto Pini** nehmen in ihrem Beitrag verschiedene Studien zu den Einstellungen (Attitüden) der Schüler gegenüber dem Deutschunterricht auf und diskutieren deren theoretischen Hintergrund. In einem weiteren Zugriff zeigen sie auf, wie der Faktor Klasse einen offensichtlich höheren Einfluss auf die Herausbildung der Einstellungen der Schüler hat als andere Variablen wie z.B. die Lehrmethode, der Schultypus oder die Schulstufe. Die Einstellungen werden demnach von der Klassenwirklichkeit geprägt, wobei allerdings auch innerhalb der einzelnen Klassen sehr starke, nicht einfach zu erklärende Unterschiede auftreten.

Bemerkenswert ist die von **Jean-François de Pietro** vorgestellte UNESCO-Studie, die einen internationalen Vergleich der Vorstellungen von Deutschland und von der deutschen Sprache französischsprachiger Schweizer sowie französischer und bulgarischer Schüler aufzeigt. Die Ergebnisse müssen aufhorchen lassen, denn daraus wird ersichtlich, wie die Schweizer Schüler aus der Romandie deutlich negativere Einstellungen haben als ihre bulgarischen und französischen Kollegen. Auffallend ist auch, dass die meisten Schweizer Schüler (65%) das Erlernen der deutschen Sprache als schwierig erachten, während ihre französischen (45%) und ihre bulgarischen (43%) Kollegen viel weniger Mühe damit bekunden. Unter den Faktoren, die diese Einstellungen beeinflussen und ideologisch prägen,

werden die persönlichen Erfahrungen, das soziokulturelle Umfeld, die Wahrnehmung der deutschen Schweiz, die Lernerfahrungen in der Schule und das Alter erwähnt. Der Autor schliesst mit der Aufforderung, die Repräsentationen der Zielsprache und der Zielkultur im Unterricht zu verarbeiten.

Einen bemerkenswerten Beitrag zum interkulturellen Austausch zwischen der deutschen und der französischen Schweiz scheint die Ausbildung der Züricher Primarlehrer im Hinblick auf den Französischunterricht zu leisten. Die Erfahrungen aus den letzten 4 Jahren werden von **Urs Bühler** und **Josef Lischer** aufgezeigt. Die Züricher Lehrer verbringen mindestens 3 Wochen in einer Gemeinde der Romandie und können dabei nicht nur ihre sprachlichen Kompetenzen verbessern, sondern vor allem auch kulturelle und menschliche Erfahrungen sammeln.

Complessivamente questo numero di "Bildungsforschung und Bildungspraxis/Education et recherche" offre uno spaccato abbastanza variegato delle attività di riforma e di ricerca che caratterizzano il panorama elvetico delle lingue. Tuttavia il quaderno manca di un chiaro profilo, di un concetto di base utile per fornire una coerenza minima ai contributi la cui composizione sembra da addebitare più al caso che non ad una logica voluta. In ogni modo i contributi non sono rappresentativi né della realtà dell'insegnamento delle lingue né dell'attività di ricerca che si sta avviando negli ultimi anni. Colpisce ancora una volta la limitazione alle due lingue dominanti, mentre l'italiano e il romancio o le altre lingue presenti sul territorio nazionale sono semplicemente - e senza



**KONZETT, Gerhard / MERKI, Otto (1994): *Sprachsicher — selbstsicher. Deutsch für die Aus- und Weiterbildung*. Zug: Klett und Balmer. ISBN 3-264-83064-7.**

giustificazione alcuna - neglette, e questo benché dati e informazioni non manchino. Il francese e il tedesco sono come le due teste di Giano della realtà linguistica e culturale svizzera: al tempo stesso ne esprimono i limiti e ne causano l'evidente rigidità. Peccato che questo numero di "Bildungsforschung und Bildungspraxis" non abbia avuto il coraggio di rompere una tradizione deleteria e di spezzare una lancia in favore di una discussione veramente interculturale e plurilingue. Sorprende d'altro canto che nell'editoriale si caratterizzi

l'evoluzione dell'insegnamento delle lingue negli ultimi venti anni in Svizzera con i tre aggettivi "comunicativo, precoce e immersivo". Può darsi che in questo modo si possano descrivere le intenzioni degli "addetti ai lavori", ma la realtà complessiva dell'insegnamento nelle nostre scuole è stata e rimane decisamente un'altra, come del resto mettono in evidenza alcuni contributi del quaderno. E questo nonostante gli sforzi di smuoverla con varie riforme dal torpore di una didattica ancorata al tradizionale dominio dello scritto e all'incapacità - tranne lodevoli eccezioni - di fare capo al notevole patrimonio interculturale di cui dispone il nostro paese. Ma i segnali che appaiono all'orizzonte sono comunque positivi, tutto sommato anche questo numero di "B&B/E&R".

Gianni Ghisla

KONZETT und MERKI, beides erfahrene Berufsschullehrer, legen mit *Sprachsicher - Selbstsicher* ein neues Schweizer Deutschlehrmittel (Deutsch als Muttersprache) für die Aus- und Weiterbildung an kaufmännischen Berufsschulen vor. Das Lehrwerk umfaßt zwei Arbeitsbücher mit je einem dazu gehörenden Lösungsheft. Bisher erschienen ist der erste Band (Grundlage für die vorliegende Besprechung); das Lösungsheft dazu soll noch vor Ende 94 folgen, Band 2 mit Lösungsheft ist für Sommer 95 angekündigt. Die beiden Bände zusammen sollen dann genügend Material für den Deutschunterricht während der ganzen, insgesamt sechssemestrigen Ausbildung an kaufmännischen Berufsschulen enthalten.

#### **Aufmachung**

Die moderne, frisch aufgemachte grafische Gestaltung des Lehrmittels wirkt angenehm und anregend. Der Umschlag ist mehrfarbig, im Innenteil kommt neben dem üblichen schwarzweiss auch noch blau als zusätzliche Farbe hinzu: blaue Seiten strukturieren das Lehrwerk, blau wird in den Texten und im Grammatikteil als Schriftfarbe oder als Unterlegung benutzt – allerdings ist das Konzept, das hinter dem Einsatz dieser zusätzlichen Farbe steht, nicht durchgehend deutlich erkennbar (Erklärungen, Fragen zum Text, Zusatzmaterial?). Das Buch enthält zahlreiche Illustrationen (Fotos und Zeichnungen), die "im Sinn von Arbeitsanregungen eingesetzt werden" (Prospekt) können. Oftmals würde man sich jedoch einen direkteren Bezug zwischen Bild und Text wünschen, z.B. auf S. 100, wo ein Textausschnitt aus Dürrenmatts "Die Physiker" mit einem Szenenfoto illustriert wird, das nichts mit dem Textausschnitt zu tun hat und zudem ausschließlic

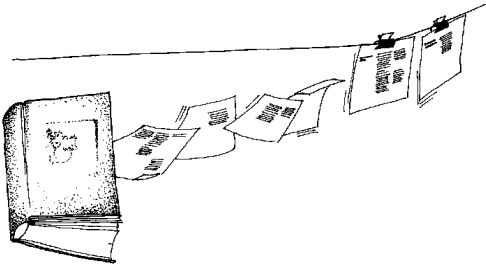
Figuren zeigt, die im Textausschnitt nicht vorkommen.

#### **Inhalt**

Der Inhalt des ersten Bandes ist in vier größere Einheiten unterteilt: *Themen und Texte* (S. 7-68), *Zum Nachschlagen* (S. 69-84), *Praktische Grammatik* (S. 85-158) und *Tests* (S. 159-169).

**Themen und Texte.** Das Material in diesem Lehrwerksteil ist seinerseits in vier thematische Einheiten unterteilt: *Träume — Wünsche — Wirklichkeiten*, *Wendepunkte*, *Menschen und Masken* und *Früher war alles anders*. Die angebotenen Texte sind mit Fragen zu den Texten (am Textrand und am Schluß der Texte) sowie mit Anregungen für Sprachaktivitäten, die über den Text hinausführen, didaktisch aufbereitet. Die Antworten und methodische Hinweise zu den Fragen sind laut Ankündigung im bald erscheinenden Lösungsheft zu finden. Bei der Textauswahl dominieren sinnvollerweise zeitgenössische Texte. Erfreulich ist, daß im Bereich der literarischen Texte auch Autoren und Autorinnen berücksichtigt werden, die (noch) nicht zu den arriviertesten ihres Standes gehören (z.B. Elke Heidenreich oder Milena Moser). Die Textsortenvielfalt ist nicht sehr groß. Neben literarischen Texten (Prosa, Lyrik und Drama), die den Löwenanteil des Textangebots ausmachen, kommen nur sehr vereinzelt andere Textsorten wie Rede, Statistiken, Bildtexte, Comics oder Sachtexte zum Einsatz. Inwiefern diese Literaturlastigkeit den Bedürfnissen des Zielpublikums entgegenkommt, wäre wohl — sicher auch im Hinblick auf die Gestaltung des zweiten Bandes — eine Überlegung wert.

**Zum Nachschlagen.** Diese Einheit gehört wohl zum originellsten, was dieses Lehrwerk zu bieten hat. Es finden sich



auf diesen 15 Seiten zahlreiche nützliche Hinweise, Informationen und Anregungen, die den Lernerfolg verbessern sollen: eine bunte Mischung aus Nachschlagewerk (für im Unterricht häufig verwendete Begriffe, z.B. *Argument*, *Ironie* oder *Metapher*), Tips für das Bearbeiten und Verfassen eigener Texte (z.B. Unterschied *Leserbrief* — *Privatbrief*, Hinweise zum *Erzählen* oder *Veranschaulichung* von Texten) und ‘allgemeine Lebenshilfe’ im Zusammenhang mit Sprachgebrauch (z.B. Themenkreis *Hemmungen* — *Lampenfieber* — *Angst*, Gesprächsführung in einer *Diskussion* oder Techniken zum *Ideenfinden*). Es fällt auf, daß es sich in den kurzen Artikeln meist um positiv formulierte Ich-Sätze handelt. Diese Form soll den Lernenden ermöglichen, “sich die Sätze leicht einzuprägen und sie innerlich so lange zu wiederholen, bis sie ihr Handeln richtig steuern” (S. 71) — dies ganz im Sinne des Lehrwerk-titels.

**Praktische Grammatik.** Es handelt sich dabei um einen konventionellen Grammatikteil, wie er sich auch in anderen Lehrwerken dieses Typs finden läßt. Trotz der eingestreuten Texte ist es im Grunde eine reine Regelgrammatik, in der es darum geht, wie in einer Übungsgrammatik die Bereiche *Satz*, *Zeichensetzung*, *Wortarten*, *Groß- und Kleinschreibung* und *Wortbildung* und *Silbentrennung* darzustellen und zu üben. Die Themenauswahl läßt sich vor dem Erscheinen des zweiten Bandes noch nicht abschließend beurteilen. Erfreulich ist, das die Autoren versucht haben, bei der Gestaltung der Terminologie auf die beiden gängigen Schweizer Deutschlehrmittel auf der Sekundarstufe I, *Schweizer Sprachbuch* und *Welt der Wörter*, Rücksicht zu nehmen.

**Tests.** Die fünf Tests im Testteil sind

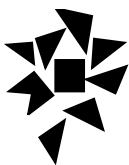
“im Stil von Lehrabschlußprüfungen angelegt und dienen den Lernenden zur Selbstkontrolle” (Prospekt). Wenn in diesem Bereich eine gewisse Lernerautonomie angestrebt werden soll, ist hier die Frage angebracht, warum die Lösungen der Tests denn nicht gleich ins Arbeitsbuch integriert worden sind. Inhaltlich gesehen geht es in diesen Tests praktisch ausschließlich um das Abfragen des behandelten Grammatikstoffs. Am Schluß jedes Tests findet sich jeweils eine Aufgabe zu Textanalyse und/oder Textproduktion. Wenn diese Tests realistische Beispiele für Lehrabschlußprüfungen sind, müßte man sich meines Erachtens demnächst grundlegende Gedanken zur Gestaltung dieser Prüfungen machen und dann ausgehend von den Ergebnissen dieser Überlegungen daran gehen, ein Lehrwerk zu konzipieren, das auf diese Prüfungen vorbereitet. Lehrwerke, die auf Prüfungen wie in den fünf Beispielen vorbereiten, gibt es schon genug auf dem Markt. Der Testteil ist insgesamt der schwächste Teil des Lehrwerks — was allerdings nicht den Autoren allein angelastet werden darf.

### Gesamturteil

Alles in allem ist *Sprachsicher* — *selbstsicher* ein weiterer Versuch, den Deutschunterricht an den kaufmännischen Berufsschulen attraktiver zu gestalten — ein neues Lehrmittel allein vermag jedoch dieses Ziel nicht zu erreichen. Neu an diesem Versuch von KONZETT und MERKI ist, wenn man sich in der Lehrwerklandschaft etwas auskennt, einzig der originelle und gut gelungene Nachschlageteil. Weder der Textteil noch der Grammatikteil bringen etwas, was in ähnlicher Form in vergleichbaren Büchern nicht auch schon zusammengestellt wäre. Der Testteil

stellt den schwächsten Teil des Buches dar. Man darf gespannt sein, was der zweite Band bezüglich Themen (angekündigt sind z.B. noch *Hörverständnis* und *Beschäftigung mit Massenmedien*) noch bringen wird. Es bleibt zu hoffen, dass der Testteil dann auch andere, über das Abfragen von Grammatikregeln hinausgehende Aufgaben enthalten wird, die den im Textteil (immerhin fast die Hälfte des Buches) geübten Fertigkeiten ebenfalls angemessen Rechnung tragen.

Hanspeter von Flüe-Fleck



**JUNG Heidrun & VANDERPLANK Robert (eds.) (1994):**  
***Barriers and Bridges: Media Technology in Language Learning***  
 Frankfurt-am-Main: Peter Lang. 1994, xiii + 184 pp.

The papers in this collection were either presented at the CETaLL (Commission on Educational Technology and Language Learning) Colloquium "The Autonomous Learner and the Media" held as part of the 10th AILA World Congress in Amsterdam, August 8-15, 1993, or were presented in other sections at the same Congress. They all shared the common theme of exploring how media technology can be used to enhance language learning and teaching and relate the excitement of breaking down barriers and building bridges with the help of old and new technology.

The contributors offer a wide range of perspectives on the value of technology: from the latest hi-tech European Union-funded multimedia project to the humble radio with its potential for interactivity in addition to its enormous richness and variety.

Authors and topics include: Udo Jung on process and product media in experiential learning; Robert Davis on using multimedia in the Foreign Language Resource Center; Gabriele Fesl on the Berlitz Multimedia Teleschool in Europe; Kurt Kohn on theoretical and conceptual frameworks for distributive language learning; Andreas Eck, Lienhard Legenhausen and Dieter Wolff on e-mail projects; Virginia Teichmann on cross-cultural communication problems in media exchanges; Masako Hiraga and Yoko Fujii on language teaching via interactive video conference systems; Paula Kalaja and Sirpa Leppänen on computer conferencing as a forum for written interaction; Eileen Vick on using radio phone-ins; Gerlinde Hardt-Mautner on investigating the structure and comprehension of BBC radio news; Hubert Eichheim on the development of the "Deutsch - warum nicht?" language by radio course; Robert

Vanderplank on the problems of using closed captioned/teletext subtitled documentary programmes for language learning; William Savage on a learner-directed video course for pre-sessional students. The appendix contains and updating of Udo Jung's International CALL bibliography.

This collection addresses one of the key questions for teachers using media technology. What role is the teacher to have in the multimedia classroom or language centre without walls, if learners are the prime motivating force, the centre of gravity, the task-definers and objective-setters? Just as the language laboratory could, if badly used, reduce the teacher to being a drill master, so the role of the teacher in the present-day situation needs careful re-assessment and re-definition. The experience of the writers in this collection suggests that a rich, varied and enhanced role as educators awaits teachers who use the tools offered. By providing our learners with access to the technology, training them

in its use and guiding them, we not only give learners choice, control and responsibility, but give ourselves a more expert role, a role in which we can spend more time on evaluating, on revising and providing feedback, or stimulating and stretching our learners. Paper after paper emphasises how willingly learners take control, defining needs and objectives, setting and fulfilling tasks, exceeding teachers' hopes or revealing genuine problems that call for cooperative resolution. The papers will be of interest to all those who see the potential of media technology, not only as tools for language learning and teaching, but also as aids to the realization of goals of education: goals of better and more efficient learning, goals of cross-cultural understanding, of understanding how the media work both for and against us at times, of enhancing the learner's own personal experiences, of understanding the language learning process, and even perhaps, of establishing our own value as teachers. (Red.)

**Le Service Culturel de l'Ambassade de France à Berne et l'Eurocentre de Lausanne** organiseront dans le courant de l'automne, fin novembre - début décembre, les

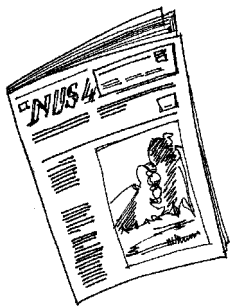
**III èmes Rencontres Editoriales Eurocentre Lausanne (REEL)**

Le thème abordé cette année sera:

**Nouvelles technologies et enseignement des langues 2**

Des informations plus précises (quant aux dates exactes et aux intervenants) ainsi qu' une invitation seront adressées aux intéressés par un mailing.

*Babylonia tient à compléter ici l'article paru dans le n.2/1994, dans la partie réservée à la présentation de congrès, au sujet des IIèmes Rencontres Editoriales de Lausanne qui avaient pour objet: "Les matériels pédagogiques entre l'enseignant et l'apprenant". Notre article, en effet, ne mentionnait pas que ces REEL avaient lieu grâce aux éditeurs de matériels didactiques ainsi qu'à l'Eurocentre de Lausanne et au Service Culturel de l'Ambassade de France à Berne. Nous nous en excusons auprès des organisateurs et renvoyons nos abonnés à la lecture de cette présentation (pp.87-89).*



## L'angolo delle riviste

*Nell'angolo delle riviste presentiamo una scelta dei titoli degli articoli pubblicati nell'ultimo numero disponibile delle riviste specializzate per l'insegnamento delle lingue.*

### **Aila-Review**

11/1994

(J. F.Matter, Amsterdam)

Vanpatten Bill

Ellis Nick C.

Harley Birgit

Van Lier Leo

Theme:Consciousness in second language learning

*Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology*  
*Consciousness in secondlanguage learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition*

*Appealing to consciousness in the L2 classroom*  
*Language awareness, contingency, and interaction*

### **DAF-Rundbrief**

24/1994

(Arbeitskreis DAF, Zürich)

Röllinghoff

Andreas

Diese Nummer ist den Ergebnissen der Jahrestagung gewidmet  
*Zeitungsprojekt*

### **Deutsch als Fremdsprache**

2/1994

(Langenscheidt, München)

Helbig Gerhard

Zaima Susumu

Völtz Michael

*Textgrammatik versus Satzgrammatik? Zu H. Weinrichs "Textgrammatik der deutschen Sprache"*

*Linguistische Untersuchungen und Deutschunterricht*  
*Sprachrhythmus und Fremdsprachenerwerb*

### **Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch**

15/1994

(E. Friedrich Verlag, Seelze)

Hermes Liesel

Gedicke Monika

Nissen Peter

Diese Nummer ist dem Thema "Mit Texten umgehen" gewidmet  
*Lektüren im elementaren Englischunterricht: Lesen und Erzählen*  
*Reading by proxy: motivating students to read, speak and write*  
*Den Text inszenieren - statt analysieren*

### **Der fremdsprachliche Unterricht: Französisch**

15/1994

(E. Friedrich Verlag, Seelze)

Leupold E.

Diese Nummer ist dem Thema "La ville" gewidmet  
*Von Grenoble nach Algier: Textarbeit "La Ville" auf der Oberstufe*

### **Inter-Dialogos**

1/1994

Truniger Markus

Schulung der fremdsprachigen Kinder und interkulturelle Pädagogik - Tendenzen in der Schweiz der neunziger Jahren

### **Die Neueren Sprachen**

4/1994

(Verlag Diesterweg, Frankfurt a.M.)

Thürmann Eike

Zydatiss Wolfgang

*Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung*  
*Sinngebung in der Politik und Sinnangebote im Fremdsprachenunterricht?*

### **Éducateur**

6/94

(SPR, Carouge)

Forster Simone

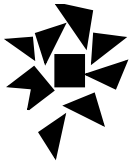
*L'éveil au langage ou la tour de Babel au quotidien*

### **ETAS Newsletter**

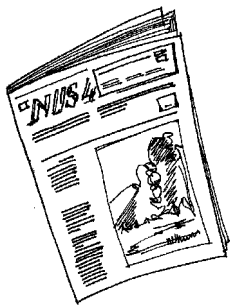
Volume 11/ Number 3/  
Summer 1994

Theme:

Things That Go Wrong! in the Classroom



<p><b>Études de Linguistique Appliquée</b> 92/1993 (Didier Erudition, Paris)</p>	<p>Lancien Thierry  Gourmelin Ma-José Pothier Maguy</p>	<p><i>Problématique actuelle de l'usage des médias audiovisuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère</i> <i>Construire une compétence de lecture d'une culture autre: processus, riepours</i> <i>Grandeur et servitude de l'utilisation du dessin de presse en classe de langue</i></p>
<p><b>Foreign Language Annals</b> Volume 27/ Number 1</p>	<p>Met Myriam</p>	<p><i>Current Foreign Language Practices in Middle Schools</i></p>
<p>Volume 27/ Number 2 (New York)</p>	<p>Flewelling Janet L.  Cadd Marc</p>	<p><i>The Teaching of Culture: Guidelines from the National Core French Study of Canada</i> <i>An Attempt to Reduce Ethnocentrism in the Foreign Language Classroom</i></p>
<p><b>Fremdsprache Deutsch</b> 1/1994 (Klett, Goethe-Institut, München)</p>	<p>Neuner Gerhard Ehlers Swantje König Michael Nodari Claudio</p>	<p>Diese Nummer ist dem Thema "Aufgaben und Übungsgeschehen" gewidmet. <i>Aufgaben und Übungsgeschehen im Deutschunterricht</i> <i>Reusenheben (Wolfdietrich Schnurre)</i> <i>Übungen selbst machen oder: Wie man von alten Pfaden abweicht</i> <i>Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht</i></p>
<p><b>Info DaF</b> 4/1994 (iudicium verlag, München)</p>	<p>Wiese Heike Muhr Rudolf  Thimme Christian</p>	<p><i>Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitspracherwerbs</i> <i>Handlungsorientierte Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung: Wider eine Pädagogik des schlechten Gewissens</i> <i>Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache</i></p>
<p><b>Italiano e oltre</b> 2/1994 (La Nuova Italia, Firenze)</p>	<p>Salerni Anna</p>	<p><i>Come insegnamo a leggere</i></p>
<p><b>Journal de l'enseignement primaire</b> 49/ 1994 (DIP, Genève)</p>	<p>Peraya Daniel</p>	<p><i>Des mots et des images</i></p>
<p><b>Magazin für Schule und Kindergarten</b> Nr. 88/Sept. 1994 (VPOD)</p>		<p>Diese Nummer ist u.a. dem 2. Spiel- und Theatertag am 8. November 1994 gewidmet: Thema: BI-BA-BABILON</p>
<p><b>Quaderni grigionitaliani</b> 3/94 (Coira)</p>	<p>Giacomo Urech</p>	<p><i>Contributo alla conoscenza dei dialetti della Val Calanca</i></p>
<p><b>Language Learning</b> Volume 44/ Number 1</p>	<p>Simmons-McDonald Hazel</p>	<p><i>Comparative Patterns in the Acquisition of English Negation by Native Speakers of French Creole and Creole English</i></p>
<p>Volume 44/ Number 2</p>	<p>Yano Yasukata, Long Michael H., and Ross Steven</p>	<p><i>The Effects of Simplified and Elaborated Texts on Foreign Language Reading Comprehension</i></p>



MacIntyre Peter D. *The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language*  
 and Gardner R.C.  
 Thomas Margaret *Assessment of L2 Proficiency in Second Language Acquisition Research*

**language teaching**

October 1993  
 (Cambridge Univ. Press)

Special feature: Pauline Rea-Dickins on evaluation and English language teaching

**Le français dans le monde**

267/ août-sept 1994  
 (Hachette, Vanves)

Überschlag Roger *Les écoles entre "Surr" et "star"*  
 Develotte Claire *Pourquoi lire des revues de didactique?*  
 Timenova Zcatka *C'est en toi, c'est...*

**Le français dans le monde**

Recherches et applications  
 Juillet 1994  
 (Hachette, Vanves)

Numéro dédié à **les médias: faits et effets** avec plusieurs contributions sur les thèmes suivants:

- *Apports des Analyses des médias*
- *Regards de professionnels*
- *Enjeux pédagogiques*
- *Dispositifs de diffusion et de formation*

**l'end  
 lingua e nuova  
 didattica**

1/1994  
 (Marietti, Milano)

Ambel Mario *Pacchettini di parole nella mente, 23-30*  
 Roncucci Gio-  
 vanna Lucia *Apprendimento linguistico ed educazione ambientale, 73-78*

**Praxis  
 des neusprachlichen  
 Unterrichts**

3/1994

Assbeck Johann *Lernen, wie man fremdsprachig schreiben lernt. Der mühsame Weg zur Selbständigkeit*  
 Hoffmann Hans *Romandiagramme. Strukturen graphisch sichtbar machen*  
 Freckmann Claus *Modern Lexikal Items*  
 Wernsing Armin V. *Zwischen Handlungswissen und Fremdverstehen. Überlegungen zu neuen landeskundlichen Wegen im Französischunterricht*  
 Diese Nummer ist dem Thema "Sag's mal mit Musik" gewidmet

**PRIMAR**

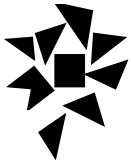
7 / 1994  
 (Goethe-Institut)

Gras-Ferrarresi B. *Kinder singen gern - Kinder lernen gern mit Liedern*  
 Holm de Steinhäuser Gaby *Musik und andere Wege, Deutsch zu lernen*

**Studies in Second  
 Language Acquisition**

1/1994  
 (Cambridge Univ. Press)

MacIntyre Peter D. *The Effects of Induced Anxiety on Three Stages of Cognitive Processing and in Computerized Vocabulary Learning*  
 Gardner R.C.  
 Tomlin Russel S. *Cognitive Foundations of Second Language Acquisition: Introduction*  
 and Gernsbacher M.  
 Andersen Roger W. *Discourse Motivation for Some Cognitive Acquisition Principles*  
 and Shirai Yasuhiro  
 Bialystok Ellen *Analysis and Control in the Development of Second Language Proficiency*  
 Birdsong David *Decision Making in Second Language Acquisition*  
 Tomlin Russel S. *Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition*  
 and Villa Victor



Carr Thomas H. *Cognitive Factors in Learning about Structured Sequences: Applications to Syntax*  
and Curran Tim  
Schumann John H. *Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition*

**Tesol Journal**  
Volume 3/ Number 3/  
Spring 1994  
(Alexandria, Virginia)

Theme:  
*Bringing Culture into the Classroom and Students into the Community*

**Tesol Quarterly**  
Volume 28/ Number 2/  
Summer 1994

Reid Joy *Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation*  
Fotos Sandra *Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks*

**Zielsprache Französisch**  
1/94  
2/94  
(Hueber, Ismaning)

Schöpfer Sigrid *Fremdsprachenbedarf in Industrie, Handwerk, Handel und Dienstleistungssektor*  
Raasch Albert *Ein täglicher, aber nicht alltäglicher Beitrag für Europa*  
Brötz Rainer/  
Möllgaard Cord *Fremdsprachen in der Berufsausbildung*  
BWBW, Bonn *Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse im Beruf*

**Zielsprache Englisch**  
2/94  
3/94  
(Hueber, Ismaning)

AAVV *Landeskunde im Englischunterricht - Interkulturelles Lernen - Teil 1*  
Robbins Dorothy *"Mistake tolerance" within a process approach of written English*  
Littlewood William *Learning grammar for communication - Part 1.: Introducing the concept*  
AAVV *Landeskunde im Englischunterricht - Interkulturelles Lernen - Teil 2*  
Littlewood William *Learning grammar for communication - Part 2.: Helping learners to internalize grammar*

**Zielsprache Deutsch**  
1/94  
2/94  
(Hueber, Ismaning)

Conrady Peter *Bücher sind zum Lesen da - Jugendbücher für Deutsch als Fremdsprache*  
Rampillon Ute *Von Lehrstrategien und Lernstrategien*

NEU

Cristina Allemann-Ghionda (Hrsg.)

### **Multikultur und Bildung in Europa - Multiculture et éducation en Europe**

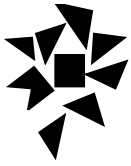
Peter Lang, Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, 1994. 340 S.

Explorationen. Band 8 / Herausgegeben von Jürgen Oelkers / ISBN 3-906753-05-0

Sowohl die erziehungswissenschaftliche Forschung als auch bildungspolitische Dokumente greifen das Thema der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zunehmend auf. Etwa seit Mitte der siebziger Jahre versuchen Konzepte der "interkulturellen Erziehung" dem monokulturellen Selbstverständnis der nationalen Bildungssysteme eine Alternative entgegenzusetzen. Aber wie erfolgreich ist diese Alternative? Steckt die interkulturelle Utopie in einer Krise? Neue Impulse kommen aus der Betrachtung der multikulturellen und vielsprachigen Schweiz sowie aus den Bemühungen der zwischenstaatlichen Organisationen. Beiträge von Forschern verschiedener Disziplinen erlauben in vergleichendem Modus eine vertiefende Analyse sowie eine Behandlung der Problematik über den jeweiligen nationalen Kontext hinaus. Der Band enthält Beiträge in deutscher, französischer, italienischer und englischer Sprache.

## Agenda

1994/95	Neuchâtel	Identité, apprentissage & socialisation dans des contextes pluriculturels (Module de formation organisé dans le cadre des programmes mis en oeuvre grâce aux mesures fédérales)	Vittoria Cesari, Anne-Nelly Perret-Clermont, Sém. de psychologie, Faculté des Lettres, Université, CH-2000 Neuchâtel tél. 038/208718
16.-29.10.94	Graz	Didaktik Deutsch als Fremdsprache	Deutsch in Graz, Zinsendorfgasse 30, A-8010 Graz
27.-29.10.94	Campobasso	Convegno nazionale: "Interdisciplinarietà, continuità e valutazione nell'educazione linguistica"	Prof. Antonio Giannandrea, Via Veneto 84, I-86100 Campobasso
27.-29.10.94	Palermo/ Cefalù	28. Congresso int. della Società di Linguistica Italiana: "Linguaggio e cognizione"	F.L. Piparo, Fac. di Lettere e Filosofia, Viale delle Scienze, I-90100 Palermo
29.10.94	Udine	Giornata pedagogica organizzata dal gruppo LEND: "Le lingue per crescere"	Prof. Laura Sgualdino Tel. 0432-545192
18.11.94	Luzern	Tagung zur Gründungsversammlung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz	Michelle Bovet, Rue de Morat 59, CH-1700 Fribourg
23.-26.11.94	Freiburg i.Br.	5. Int. Tandem-Tage: "Tandem in der Lehrerbildung-Tandem und grenzüberg. Projekte"	Prof. Manfred Pelz, Päd. Hochschule, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg i.Br. Fax 0049761/682402
25.-26.11.94	Milano	Convegno internazionale: "I tempi della memoria: neuroscienze, memoria e apprendimento"	SSIT - Scuola Superiore Interpreti e traduttori, Piazza Cantore 10, I-20213 Milano Tel. 02-8322212 Fax: 58102326
1.-2.12.94	Milano	EXPOLINGUE	Consulta, Via Monti 41, Milano
12.-14.1.95	Neuchâtel	Didactiques des langues secondes: travail avec les textes	René Humair, Directeur du SPES, Avenue du Peyrou 4, 2000 Neuchâtel
2.-4.3.95	Göttingen	6. Göttinger Fachtagung "Fremdsprachenausbildung an der Universität": "Der Text im FU"	Dr. Klaus Vogel, Univ. Göttingen, Sprachlehrzentrum, Weender Landstr. 2, D-37073 Göttingen
8.-10.3.95	Köln	Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft: Jahrestagung "Dialekte und Minderheitensprachen"	Werner Zillig, Sekretär der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Germanistisches Institut, Johannisstrasse 1-4, D-48143 Münster
31.3.-3.4.95	York	Association for Language Learning ALL: Conference "Language World"	C. Wilding, 16 Regent Plaza, Rugby CV21 2PN, UK
20.-23.4.95	Mosca	Languages and Cultures: "International Language Festival"	International Consultants for Education and Fairs, Am Hofgarten 18, D-53113 Bonn
15.-19.7.95	Reichenau	Incontro di lavoro e XI assemblea dei rappresentanti delle associazioni affiliate all'IDV	Brigitte Ortner, Gyrowetzgasse 14, A-1140 Wien
26.8.-1.9.95	Lille	Convegno dell'Associazione dei Professori di Lingue Vive e della Federazione Internazionale dei Professori di Lingue Vive delle regioni occidentali: "L'Evolution des Pratiques de Classe en Europe"	Bernard Delahousse, 6, Allée des Violettes, F-59147 Chemy
4.-9.8.96	Jyväskylä	XI Weltkongress der "Association International de Linguistique Appliquée, AILA": "Applied Linguistics Across Disciplines".	Kary Sajavaara, University of Jyväskylä, English Departement, SF-40100 Jävskylä



September 95	Sonnenberg	Fachtagung: "Deutsche Landeskunde in den neunziger Jahren. Inhalte, Aufgaben, Herausforderungen."	Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2654, D-38016 Braunschweig Tel. 0049-53149242 Fax 42512
4.-6.10.95	Halle	16. Fremdsprachendidaktikerkongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: „Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt“	Dr. Norbert Lademann, FB Sprach- und Literaturwissenschaften, Institut für Anglistik und Amerikanistik, D-06099 Halle (Saale)

wichtig  
important  
importante

### Gründungsversammlung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts (immersiver Sprachunterricht) in der Schweiz

18. November 1994, im SBV-Saal des Bahnhofs Luzern, 1.Stock

#### PROGRAMM

ab 10.30 Uhr	Ankunft der Tagungsteilnehmenden
11.00	Eröffnung der Veranstaltung
11.10-12.15	Peter Bichsel, Schriftsteller, Solothurn: <i>Der Mythos der viersprachigen Schweiz</i>
12.30-14.00	Mittagessen
14.00-15.15	Claude HAGEGE, Professeur au Collège de France, Paris: <i>Le bilinguisme dans l'enseignement des langues vivantes; la langue 2 comme vecteur d'enseignement</i>
15.15-16.30	<b>Gründungsversammlung der Arbeitsgemeinschaft, Wahl des Vorstandes, Zukunftsperspektiven</b>



Das Institut für Interkulturelle Kommunikation bietet im Sommer 1995 in Zürich Kurse für DaF-Lehrkräfte an. Thema:

#### Landeskunde Schweiz

**Institut für Interkulturelle Kommunikation**  
Holbeinstrasse 34, 8008 Zürich,  
Tel. 01-2623088, Fax 01-2616026

Kursdaten:  
3-Wochen-Kurse 3.7.-21.7.1995 14.8.-1.9.95  
2-Wochenkurse 3.7.-14.7.1995 14.8.-25.8.1995  
Inhalte: Die wichtigsten politischen Institutionen in Bund, Kanton und Gemeinde / Die sprachsituation in der Schweiz / Aspekte der Schweizer Geschichte und Geographie / Zürich - die kleinste Grossstadt der Welt / Ausgewählte Aspekte der Wirtschaft / Alltagsleben und Alltagssprache



**Fondazione** Lingue e Culture  
**Stiftung** Sprachen und Kulturen  
**Fondation** Langues et Cultures  
**Fundaziun** Linguatgs e Culturass

Sede ufficiale:

**Centro seminariale Monte Verità ad Ascona.**

Recapito:

**C.P. 120**

**6949 Comano**

**Tel /Fax 091 51 48 65**

**Presidente della Fondazione:**

Michelle Bovet, Rue Morat 59, 1700 Fribourg

**Segretario:**

Gianni Ghisla, Via Vescampo 21, 6949 Comano

**Membri del Consiglio di Fondazione:**

**Romedi Arquent**, lic. theol., Chapella, 7526 Cinnos-chel

**Michelle Bovet**, prof. sec. , Rue de Morat 59, 1700 Fribourg

**Giuseppe Buffi**, Consigliere di Stato, Via Belsoggiorno 20, 6500 Bellinzona

**Cécile Bühlmann**, Nationalrätin., Guggistrasse 17, 6005 Luzern

**Christoph Flügel**, Dr. phil., Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona

**Gianni Ghisla**, lic. phil., Via Vescampo 21, 6949 Comano

**Georges Lüdi**, Prof. Dr. phil., Engalgasse 106, 4052 Basel

**Michael Makosch**, M.A., Altenberg, 5253 Effingen

**Francesca Negroni**, lic. phil., Via Carcale 19, 6596 Gordola

**Horst Sitta**, Prof. Dr. phil., Fuederholzstr. 27, 8704 Herrliberg

**Jacques-André Tschoumy**, Directeur IRDP, Fbg. de l'Hôpital 43, 2007 Neuchâtel

**Flavio Zanetti**, Dr. phil., Via Orbisana 30, 6932 Breganzona

**Aderenti / Mitglieder / Adhérents / Commembers**

*Agustoni Carla*, Dep. Gran Consiglio, Giubiasco

*Allemann-Ghionda Cristina*, Ricercatrice, Basilea

*Andereggen Yves*, Insp. DIP, Sierre

*Bacciarini Alma*, già Cons. nazionale, Breganzona

*Baiano Paolo*, Esp. francese, Locarno

*Barella Lucia*, Doc., Lugano

*Beerli Christine*, Ständerätin, Staden

*Berthoud Anne-Claude*, Prof. UNI Lausanne, Dorigny

*Beyeler-Baeriswyl Thomas et Danielle*, Prés.SPASRI, Fribourg

*Bobbià Sergio*, Esp. inglese, San Pietro-Stabio

*Boffa Carlo*, Esp. francese, Losone

*Bonvin Pierre Pil*, Resp. d'allemand CO, Montana-Village

*Brunet Peggy et Guy*, Ec. de Langues Forum Alpazur, Champex/VS

*Brüschweiler Annamaria*, Bezirksschulpflegerin, Zürich

*Bürgi Thomas*, Vorsteher Amt Kultur u. Sport, Solothurn

*Caccia Fulvio*, Cons. nazionale, Bellinzona

*Camponovo Geo*, Cons. nazionale, Chiasso

*Carandente Elena*, Doc., Chiasso

*Carlevaro Tazio*, Dr. med., Bellinzona

*Carnal Jean-René*, Coll. scientif. ORP, Tramelan

*Castella Schwarzen Christiane*, Doc. UNI Fribourg, Oberriet

*Cattori Luciano*, Tecnico, Minusio

*Cavadini Adriano*, Cons. nazionale, Lugano

*Corti Guido*, Giurista, Minusio

*Danioth Hans*, Ständerat, Altdorf

*Darbellay Vital*, Cons. national, Martigny

*Deldon-Bondolfi Orlando*, Dr. med., Bellinzona

*Delucchi Mario*, Dir.UIP, DIC, Davesco Soragno

*Derrer Felix*, Prof. Dr. phil I, Zürich

*Dousse Michel*, Directeur, Belfaux

*Dudli Urs*, Doc., Bellinzona

*Erba Diego*, Dir..Div.Scuola, DIC, Solduno

*Franceschini Rita*, Ricercatrice, Zurigo

*Frick Bruno*, Ständerat, Einsiedeln

*Früh Hans Rudolf*, Nationalrat, Bühler AR

*Gardiol Irene*, Cons. nazionale, Pully

*Ghisla Linda*, Doc., Nägerwilen

*Gianinazzi Bruno*, Doc., Vezia

*Gick Cornelia*, Lektorin, Fribourg

*Gilardi-Frech Pia*, Doc., Ruvigliana

*Glinz, Hans*, em. Prof., Wädenswil

*Graf Hansjörg*, ED Abt.Volksschule, Zürich

*Grin François*, Maître Ass. UNI, Genève

*Guex André*, Prof.hon., UNI Lausanne, Lutry

*Haas Walter*, Prof. UNI Fribourg, Fribourg

*Henzen Danusia*, Doc., Bellinzona

*Kälin Jean Pierre*, Doc., Schwyz

*Keel Magdalena*, Doc., St. Gallen

*Keiser-Stewart Robert*, HWV-Dozent, Horw-St. Niklausen

*Keller Hans*, Industriale, Savosa

*Keller Susy*, Esp.tedesco, Savosa

*Keller Julien*, Doc., Brügg

*Kind Albana*, Doc., Comano

*Koch Leo*, Doc., Sigirino

*Krummenacher Max*, Doc., Zürich

*Langner Michael*, Lektor UNI, Fribourg

*Leimgruber Walter & Veronica*, Prof.UNI Fribourg, Villars-sur-Glâne

*Lepori Franco*, Capo UIM DIC, Gravesano

*Lepori-Bonetti Mimi*, Dep. Gran Consiglio, Lugano

*Lienhard Ester*, Capogruppo SSP, Cureggia

*Lischer Josef*, Projektleiter, Zürich

*Loeb François*, Nationalrat, Bern

*Luban-Plozza Boris*, Prof., Ascona

*Mäder Rolf*, Doc., Liebefeld

*Mani Martin*, Doc., Cavigliano

*Mariotta Maruska*, Esp.tedesco, Agarone

*Martinelli Pietro*, Cons. di Stato, Origgio

*Martinoni Mauro*, Resp. Uff. studi universitari DIC, Taverna

*Mascaro Palmira A.*, Doc., Spreitenbach

*Mascetti Giovanni*, Esp. francese, Bellinzona

*Mauriac Paul*, Leiter Sprachlabor UNI Zürich, Zürich

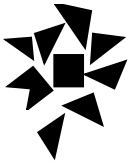
*Meier Markus*, Doc., Bellinzona

*Meier Samuel*, Nationalrat, Teufenthal

*Meilland Jean Claude*, Doc., Martigny  
*Merkt Gérard*, Coll.scientifique IRDP, Neuchâtel  
*Monighetti Ivo*, Dir. Scuola Magistrale, Verscio  
*Moses Brian*, Esp.inglese, St. Antonino  
*Mottet Tristan*, Doc., Monthey  
*Näf Anton*, Prof. UNI Neuchâtel, Marin  
*Nay Giusep*, Derschader federal, Lausanne  
*Nebiker Hans R.*, Nationalrat, Diegten  
*Niederhauser Jürg*, Sprachwissenschaftler UNI, Bern  
*Nodari Claudio*, Doz. ETH, Zürich  
*Nosedo John*, Dep.Gran Consiglio, Viganello  
*Paccagnino Clelia*, Doc., Lugano-Besso  
*Pedrazzini Piero*, Doc., Meggen  
*Perregaux Christiane*, Maître Assistante, UNI, Genève  
*Pezzati Fulvio*, Dep.Gran Consiglio, Lugano-Besso  
*Pichard Alain*, Rédacteur, Lausanne  
*Pistorius Hannelore*, Doc., Genève  
*Plattner Gian-Reto*, Ständerat, Basel  
*Portmann Paul*, PD UNI, Zürich  
*Racine A. Jean*, Präs. FSU-Komm. NW-EDK, Mühledorf  
*Rebeaud Laurent*, Cons. national, Confignon  
*Reyhl Inge*, Doc., Genève  
*Rhinow René*, Ständerat (BL), Prof. UNI, Basel  
*Richerich René*, Prof. UNI Lausanne, Neuchâtel  
*Righinetti Tullio*, Pres. Gran Consiglio, Ponte Tresa  
*Rigolini Anne-M.*, Doc., Caslano  
*Rigonalli Michèle*, Esp. francesee, Cureglia  
*Rodoni Eliodoro*, Doc., Bellinzona  
*Rogna Anita*, Doc., Cassarate  
*Roka Marianne*, Präs. DAF, Zürich  
*Rossi Paolo*, Dep. Gran Consiglio, Agno  
*Rusca Reto*, Doc., Lamone  
*Rütsch Peter*, Doc., Elgg  
  
*Sala Giancarlo*, Doc., Coira  
*Salmina Edy*, Dep.Gran Consiglio, Lugano  
*Salvioni Sergio*, Cons. agli Stati, Locarno  
*Savary-Borioli Martine e Sepp*, Dr. med., Russo  
*Schläpfer Robert*, Prof.Dr. phil.em., Itingen BL  
*Schneggenburger Xaver*, Doc., Buchs/SG  
*Schneider Günther*, Dir. Inst. dt. Sprache UNI, Fribourg  
*Schwarz Alexander*, Prof. UNI, Lausanne  
*Siegwart Rolf W.*, Doc., Macolin  
*Signorotti Massimo*, Doc., Cugnasco  
*Simmen Rosemarie*, Ständerätin, Solothurn  
*Simon Wolfgang*, Doc. Losone  
*Simoneschi-Cortesi Chiara*, Dep.Gran Consiglio, Comano  
*Stadler Hansruedi*, Regierungsrat, Altdorf  
*Storelli Christiana*, Dep. Gran Consiglio, Bellinzona  
*Studer Flückiger Thérèse*, Chargée d'ens., Muri  
*Suter Marc F.*, Nationalrat, Biel  
*Trudgill Peter*, Prof. UNI, Lausanne  
*Uhlmann Hans*, Ständerat, Bonau/TG  
*Vanetta Francesco*, Dir. Uff. studi e ricerche DIC (TI), Bellinzona  
*Venturelli Elio*, Dir. Uff. cant. statistica, Bellinzona  
*Verda Carlo*, Dep. Gran Consiglio Viganello  
*von Flüe-Fleck Hanspeter*, Doz. UNI Fribourg, Wünnewil  
*Watts Richard*, Prof.UNI, Bern  
*Werlen Iwar*, Prof.Dir. Inst.f.Sprachwiss. UNI, Bern  
*Wiederrecht Peter*, Dipl. El. Ing. ETH, Ennetbaden  
*Wood Adrienne*, Comano  
*Wydler-Trolliet Nicole*, Doc., Romanshorn  
*Zbinden Ernst*, Projektleiter Franz.Primarschule, Binningen  
*Ziegler Oswald*, Ständerat, Bauen  
*Zimmermann Hans-Martin*, Ass. UNI Bern, Baden  
*Zölch-Balmer Elisabeth*, Nationalrätin, Bern.

## Istituzioni / Institutionen / Institutions / Instituziuns

- Ausschuss L2, Schw. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern
- Erziehungs- und Kulturdirektion Kanton Basel-Landschaft, Liestal
- Erziehungs-Departement des Kantons Solothurn, Solothurn
- Erziehungs- und Kulturdirektion Appenzell A.RH., Herisau
- Département de l'instruction publique du Canton du Valais, Sion
- Kant. Erziehungsdirektion, Kanton Bern, Amt. für Kindergärten, Volks-u. Mittelschule, Bern
- Päd. Arbeitsstelle, Erziehungsdirektion Kanton S. Gallen, Rorschach
- Erziehungsdepartement Obwalden, Kant.Schulinspektor, Sarnen
- Erziehungs-, Kultur-und Umweltschutzdepartement Graubünden, Chur
- Erziehungsdirektion Uri, Amt für Volksschulen, Altdorf
- Dir. générale du cycle d'orientation, Dir. service de l'enseignement, Genève
- Erziehungsdirektion, Kanton Zürich, Französisch an der Primarschule, Zürich
- Divisione scuola, DIC; Canton Ticino, Bellinzona
- Divisione della formazione professionale, DIC, Canton Ticino, Breganzona
- Centre Informatique Pédagogique (CIP), Genève
- Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana, Locarno
- ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit, Solothurn
- Lia Rumantscha, Cuira
- Pro Grigioni Italiano, Coira
- Zentrale Kaufmännische Berufsschule, Weinfelden
- Ecole normale, Neuchâtel
- Stiftung für Angewandte Linguistik, Zürich
- Stiftung für Europäische Sprach-und Bildungszentren - EUROCENTRES, Zürich
- Migros Genossenschafts-Bund Koordinationsstelle der Klubschulen, Zürich
- Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG/SSISS), Zürich
- CLAC, Corporate Language and Communication, Freiburg
- Tecnocopia SA, Lamone
- Unione di Banche Svizzere, Lugano
- Schweizerische Kreditanstalt, Zürich



## **Numero 4/1994:**

### **L'allievo come soggetto sociale e culturale**

Il prossimo numero sarà l'ultimo della trilogia dedicata alle strategie dell'apprendimento e insegnamento delle lingue. Qual è il significato delle componenti sociale e culturale per l'insegnamento delle lingue e per il contributo che esso può dare all'acquisizione di valori fondamentali per una società multiculturale, quali la tolleranza, l'alterità, l'apertura? Inoltre: quali strategie e tecniche pedagogico-didattiche possono favorire la sensibilità sociale e culturale? Fra i contributi che affronteranno questi ed altri interrogativi (titoli provvisori):

- **Warum Grenzen und Abgrenzungen zwischen Kulturen unabdingbar sind** (Manfred Prinz, Düsseldorf)
  - **L'interaction an classe de FL2** (Simona Pekarek, Basel)
  - **Les stages - échanges interculturels en milieu professionnel comme stratégie d'enseignement** (Victor Saudan, Basel)
  - **Arbeitsberichte aus der "Romanischen Sprachwerkstatt"**
  - **Kinder und Gewalt - Projektunterricht DaF** (W. Hackl, Innsbruck)
- Inoltre: numerose presentazioni di esperienze e di materiali didattici.

## **Autori di questo numero**

**Lorenza Bernasconi**, 6852 Genestrerio  
**Anne Claude Berthoud**, Université, BFSH 2, 1015 Lausanne  
**Christoph Flügel**, Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona  
**Gianni Ghisla**, Via Vescampo, 6949 Comano  
**Leo Koch**, 6806 Sigririno  
**Marinette Matthey**, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel  
**Gudula List**, Richard Wagner Strasse 39, D-50674 Köln  
**Giovanna Lepori**, 6527 Lodrino  
**Donatella Ponti**, Via S.Ottavio 20, I-10124 Torino  
**Marianne Roka**, In Böden 169, 8046 Zürich  
**Sylviane Roche**, Av. de Rumine 53, 1005 Lausanne  
**Jannie Roos**, Sedanstrasse 31-33, D-50668 Köln  
**Hans Weber**, Kreuzenstr. 36, 4500 Solothurn

*Si ringraziano il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino e le Cooperative Migros per il sostegno.*

## **Impressum Babylonia 3-1994**

### *Editore*

**Fondazione Lingue e Culture**  
CP 120, CH-6949 COMANO

### *Redazione*

#### *Coordinatore:*

**Gianni Ghisla**, Via Vescampo, 6949 Comano

#### *Membri:*

**Jean-François de Pietro**, Rue du Nord 149, 2300 La Chaux-de-Fonds

**Urs Dudli**, Via Pratocarasso 30 e, 6500 Bellinzona

**Christoph Flügel**, Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona

**Claude Gauthier**, Aussere Baselstr. 266, 4125 Riehen

**Giovanni Mascetti**, Via Pedotti 1, 6500 Bellinzona

**Eliodoro Rodoni**, Via Ghiringhelli 6a, 6500 Bellinzona

**Silvia Serena**, Via Giuseppe Verdi 18, I-21100 Varese

**Mireille Venturelli**, Scalinata ad Artore 4a, 6500 Bellinzona

**Hanspeter von Flüe-Fleck**, Steinackerstr. 17, 3184 Wännwil

*Collaboratrice fissa:*

**Giovanna Lepori**, 6527 Lodrino

### *Indirizzo*

**Babylonia**, CP 120, CH-6949 COMANO  
Tel./Fax 091/51 48 65  
PCC 69-40263-5

### *Consulenza grafica*

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

### *Manoscritti*

I manoscritti sono da inviare alla redazione, possibilmente su dischetto, senza formattazione e con una copia del testo.

### *Tiratura/abbonamento*

Tiratura di questo numero 3/1994:

3000 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di spedizione.

Costo del numero singolo: fr. 16.00.

L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

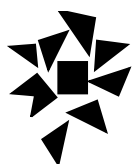
### *Tipografia*

Vignola S.A., Via Mola 14, 6900 Lugano

### *Inserzioni*

Direttamente presso la redazione.

Copyright presso la redazione

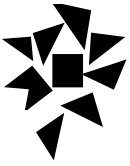


**Fondazione** **Lingue e Culture**  
**Stiftung** **Sprachen und Kulturen**  
**Fondation** **Langues et Cultures**  
**Fundaziun** **Linguatgs e Culturass**

Mit bloss 200.- Fr. una tantum können Sie der Stiftung beitreten und die Aktivitäten zur Förderung und Verbreitung der Sprachen und ihrer Kulturen unterstützen. Dabei haben Sie auch Anrecht auf ein Jahresabonnement für **Babylonia**.

Con soli 200.- fr. una tantum può aderire alla Fondazione e sostenere le attività per la diffusione delle lingue e delle loro culture. L'adesione le da inoltre diritto ad un abbonamento annuale di **Babylonia**.

Fondazione Lingue e Culture  
CP 120, Ch-6949 Comano  
Tel./Fax 091/514865

**Indice dei numeri 0/91 - 00/92 - 1/93 - 2/93 - 1/94 - 2/94**

- Andres Franz:* Preventing a Babel of Tongues: Issues of Languages Choise in Bilingual Education ? 1/93
- Arquint R.:* Il plurilinguisssem: ün impedimaint per la Svizra? (Tetas) 2/93
- Baiano Paolo / Moses Brian L.:* Didattica L2: centralità del docente/centralità dell'allievo 0/91
- Barella Lucia ed altri:* Insetti didattici no. 1 0/91
- Besse Henri:* Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres ? 00/92
- Bianconi Sandro:* Per un territorio metaforico 00/92
- Bianconi Sandro:* Lingue e territori 1/93
- Bianconi Sandro:* Spostamenti della frontiera linguistica italiano-tedesco nel Ticino e nei Grigioni? 1/94
- Bobbià Sergio / Moses Brian L.:* Riflessione sull'insegnamento dell'inglese nella scuola media 0/91
- Borghi Marco:* Per un diritto sociale alla lingua 1/93
- Bovet Michelle:* „Den anderen verstehen, heisst auch seine Kultur akzeptieren“ 2/93
- Bovet M./Brohy C.:* L'immersion - ou plonger sans couler 1/93
- Brohy Claudine/Iwar Werlen* unter Mitarbeit von *Hansmartin Zimmermann:* Bern- der Brückenkanon: Vom Verbindenden und Trennenden der Sprachgrenzen. 1/94
- Bühler Urs / Büchi Hans:* Vom Hörverstehen zum Sprechen 1/93
- Cotti Alberto:* Lingue straniere come fattore produttivo ? 00/92
- Cotti Flavio:* Intervista 00/92
- Cavadini Jean:* Intervista 00/92
- Debyser François:* Intervista 0/91
- Dudli Urs:* Die Stellung der Sprachen in der neuen MAV 1/93
- Flügel Christoph:* Fremdsprachenunterricht im Tessin und in der Schweiz: small is beautiful 00/92
- Forni Mario:* Educazione linguistica nella scuola obbligatoria del Ticino 2000 00/92
- Franceschini Rita:* Repertori linguistici: il caso dei migranti interni in Svizzera 1/93
- Furer Jean-Jacques:* Vous avez dit frontière linguistique romanche-allemand? 1/94
- Ghisla Gianni:* Welche Fremdsprachen sollen wann unterrichtet werden ? 00/92
- Ghisla Gianni:* Fremdsprachenunterricht in der Primarschule: was bringt's? 2/93
- Ghisla-Zurfluh Graziella:* Die Autonomie, meine Klasse und ich ... 2/94
- Gilardi-Frech Pia / Müller Leo:* L'insegnamento dell'italiano nel Canton Uri 00/92
- Giovannini Arno:* Autonomie und kommunikative Kompetenz in der Erwachsenenbildung 2/94
- Grize Jean-Blaise:* Penser, c'est transgresser les frontières. 1/94
- Holec Henry:* L'apprenant autonome: quelques repères conceptuels 2/94
- Imsand Christiane:* Röstigraben: les débats d'idées ne sont jamais inutiles 2/94
- Josèphe Francis:* CREDIF: Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français 00/92
- Keller Julien:* Fremdsprachen als Vermittlungssprachen 2/93
- Keller Susy:* Autonomie & Co. 2/94
- Koch Leo:* Lückentext im Unterricht 2/93
- Langner Michael:* Autonomie im Unterricht: wichtige Literatur zum Thema 2/94
- Little David / Arnold John:* Authentik: materials for language learning through language use 2/94
- Lüdi Georges:* Sprachliche Identität und sprachliche Mobilität in der Schweiz 2/93
- Lüdi Georges:* Qu'est-ce qu'une frontière linguistique? 1/94
- Mariotta Maruska:* Rovistando fra gli appunti di un'esperienza 2/94
- Mariotta Maruska/Keller Susy:* Vedere per imparare 00/92
- Meroni Daniela/Tadini Alfredo:* Un étranger à Chiasso 0/91
- Mitteregger Silvia/Racine Jean:* Echange - Scambio - Austausch 1/93
- Moresi Gianni:* „Apprendisti alla scoperta delle lingue“ 2/93
- Moretti Bruno:* Scenari alternativi: il caso dell'italiano nella svizzera tedesca 1/93
- Neuner Gerhard:* Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik 0/91
- O Laoire Muiris:* Promoting Autonomous Language Learning in Irish Post-Primary Schools 2/94
- Paccagnino Clelia:* La lecture: modèles et pratiques 1/93
- Piepho Hans-Eberhard:* Die Begegnung mit dem Anderen 2/93
- Pieth Christa/Froidevaux Didier:* Réseaux sociaux et contact des langues. 1/94
- Poletti Marie-Laure:* Lire des textes longs 2/93
- Pult Chasper:* Zweisprachigkeit in der Schule als pädagogische Herausforderung 1/93
- Putzer Oskar:* Prüfen und Bewerten im Fremdsprachenunterricht 0/91
- Riatsch Clà:* Funktionen transkodischer Markierungen in bündnerromanischen Texten. 1/94
- Rigolini Anne-Madeleine:* Quand la lecture devient un acte gratuit (ou presque!) 2/93
- Roche Sylviane:* Identité et Multilinguisme 2/93
- Rodoni Eliodoro:* Literature Review: English as a World Language 00/92
- Rossi Bellotto Carla:* RAMI 2/94
- Salvioni Sergio:* Uno sguardo tra lingua e storia 2/94
- Sarah e Giulia:* Homicide au Château des fleurs Rouges à Grenoble 00/92
- Schnetzler Hans H.:* Intermezzo: Wie konnte ich nur so naiv sein... 2/94
- Serena Silvia:* Handelskorrespondenz leichter gemacht 2/93
- Simon Wolfgang:* Wenn Lesen Spass machen kann... 2/93
- Trim John L.M.:* The contribution of the Council of Europe to the development of language teaching in Europe 1962-1992 00/92
- Tschoumy Jacques-André:* Politiques linguistiques de la Suisse et perspectives à partir du cas „Europe“ 00/92
- Tschoumy Jacques-André:* Vers un enseignement/apprentissage des langues partenaires 1/93
- Venturelli Mireille:* Les Chemins de Goufrantale 1/93
- Weber Hans:* Pink ist nicht gleich rosa 2/94
- Windisch Uli:* Les modalités du pragmatisme helvétique en situation de contact des langues 1/93
- Yaiche Francis:* Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée 2/94
- AAVV: 11 Contributi didattici / Didaktische Beiträge / Encartes didactiques